

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

VINÍCIUS ANDERSON GUIMARÃES

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A OBJETIVAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO PRECÁRIA PARA UM TRABALHO PRECARIZADO**

Uberlândia/MG
2023

VINÍCIUS ANDERSON GUIMARÃES

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A OBJETIVAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO PRECÁRIA PARA UM TRABALHO PRECARIZADO**

Dissertação apresentada para Banca de Defesa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Professor Doutor Mário Borges Netto

UBERLÂNDIA / MG

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

| | |
|--------------|---|
| G963 2023 | <p>Guimarães, Vinícius Anderson, 1977- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a objetivação de uma educação precária para um trabalho precarizado [recurso eletrônico] / Vinícius Anderson Guimarães. - 2023.</p> <p>Orientador: Mário Borges Netto. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.458 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Borges Netto, Mário ,1986-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p> |
|--------------|---|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|--------|-----------------------|--------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico, 27/2023/849, PPGED | | | | |
| Data: | Oito de agosto de dois mil e vinte e três | Hora de início: | 14:00h | Hora de encerramento: | 16:20h |
| Matrícula do Discente: | 12112EDU040 | | | | |
| Nome do Discente: | VINÍCIUS ANDERSON GUIMARÃES | | | | |
| Título do Trabalho: | "Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a objetivação de uma educação precária para um trabalho precarizado." | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | Trabalho, Sociedade e Educação | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "Projeto do Observatório Educacional em Rede (POER)" | | | | |

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/cqs-rxtf-xee>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Deive Bernardes da Silva - UFNT; Sérgio Paulo Morais - UFU e Mario Borges Netto - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Mario Borges Netto, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mario Borges Netto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2023, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2023, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Deive Bernardes da Silva, Usuário Externo**, em 08/08/2023, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4711671** e o código CRC **7C15219B**.

Dedico este trabalho à minha madrinha, Maria José de Almeida Guimarães (in memoriam), que sempre me deu o bom exemplo profissional da educação básica pública, me inspirou a seguir a carreira docente e a estudar para me qualificar e me tornar uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Borges Netto, por todo o acolhimento e apoio durante a duração do programa de mestrado, sempre oportunizando desenvolvimento intelectual por meio das orientações formais e por meio de todas as mensagens trocadas por telefone. Indo além do âmbito da relação orientador-orientando, agradeço, também, pela amizade de conselhos profissionais e acadêmicos, muito pertinentes ao momento em questão.

Ao quadro técnico-administrativo do PPGED, pelas orientações burocráticas; aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, que ministraram disciplinas e compartilharam ensinamentos no contexto acadêmico, de grande relevância para minha pesquisa e para minha formação.

Aos professores doutores Sérgio Paulo Moraes (UFU) e Marco Aurélio Gomes de Oliveira (UFNT), pelas pertinentes observações e sugestões na ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus pais Inajá Tobias Guimarães e Teresa Maria Anderson Guimarães, pelo apoio incondicional desde a mais tenra idade, para que eu concretize meus sonhos.

Aos meus cães, Tubarão e Rex, que sempre me recarregaram de boas energias e me estimularam a concluir meus projetos profissionais.

Às minhas queridas amigas Michelle Pelizer e Jaqueline Almeida, pelo apoio de me envolver com o mestrado e concluir tal etapa no prazo certo e de maneira conveniente à minha vida pessoal, que se mostrou bastante turbulenta durante a realização do mestrado.

A todos os colegas e amigos que, direta e indiretamente, colaboraram com a minha formação.

A todos/as esses/as, o meu “Muito obrigado!”.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC- EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CF - Constituição Federal do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PEA - População Economicamente Ativa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SENAI - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta pesquisa é oriunda de estudos em nível de Mestrado da linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Possui por tema a educação por competências e a formação do trabalhador contemporâneo e por problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que modo as reformas que o Ensino Médio têm sofrido e como o currículo escolar pautado no desenvolvimento de competências, objetivado na Base Comum Curricular Nacional (BNCC) do Ensino Médio, respondem às demandas do mercado de trabalho? Este trabalho se justifica academicamente pela pertinência social que os estudos sobre o currículo apresentam na conjuntura da nefasta agenda neoliberal e seu avanço nas políticas públicas educacionais brasileiras, também se justifica socialmente, por se propor a compreender de que forma a sociedade tem vivenciado as mudanças no mundo do trabalho e na subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho, atrelada à experiência da educação básica, mormente à etapa do ensino médio. O objetivo geral do trabalho consiste em compreender os nexos determinantes entre as demandas do mercado de trabalho e as proposições legais contidas na BNCC para o Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que se valeu da revisão da literatura de obras da área de educação, bem como de normativas concernentes à organização da educação básica pública e às reformas educacionais. Encontrou-se como resultado que a BNCC objetiva uma educação precária para um trabalho precário, comprometendo gravemente a oferta de conhecimentos emancipatórios para o jovem brasileiro.

Palavras-chave: Educação; BNCC, competências; ensino médio.

ABSTRACT

This research originates from studies at the Master's level in the research line Work, Society, and Education, from the Graduate Program in Education, at the Federal University of Uberlândia. Education based on competences and the formation of contemporary workers is the theme and the following question is a research problem: how the reforms implemented in High School and how the school curriculum based on the development of competences, designed in the National Curricular Common Base (BNCC) for Secondary Education, respond to the demands of the labor market? This work is academically justified by the social relevance that curriculum studies have in the conjuncture of the disastrous neoliberal agenda and its advance in Brazilian educational public policies, it is also socially justified, as it seeks to understand how society has experienced changes in the world of work and in the subjectivity of the class-that-lives-of-the-work, linked to the experience of basic education, especially the high school stage. The general objective of the work is to understand the determining links between the demands of the labor market and the legal propositions contained in the BNCC for Secondary Education. Methodologically, this is a bibliographical and documentary research, which made use of literature review of works in the area of education, as well as regulations concerning the organization of public basic education and educational reforms. Results point that the BNCC aims at a precarious education for precarious jobs, seriously compromising the offer of emancipatory knowledge for the young Brazilian.

Keywords: Education; BNCC, competences; high school.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E EDUCAÇÃO | 18 |
| 2.1. A formação requerida pela reestruturação produtiva do capital e a reconfiguração da formação da classe-que-vive-do-trabalho | 25 |
| 3. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO | 31 |
| 3.1. Teoria do Capital Humano, qualificação e desenvolvimento de competências | 42 |
| 4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX | 51 |
| 4.1. Breve histórico legal da consolidação da Base Nacional Comum Curricular..... | 58 |
| 4.2. A quem interessa a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular?..... | 62 |
| 4.3. A Base Nacional Comum Curricular caracteriza um currículo?..... | 64 |
| 4.4. As competências gerais e específicas do Ensino Médio e o mundo do trabalho | 66 |
| 4.5. A Base Nacional Comum Curricular como campo de disputa e como potencial definidora de condições sociais e econômicas | 69 |
| 4.6. A crise educacional é parte da crise socioeconômica | 72 |
| 5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS COMPETÊNCIAS GERAIS - COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS | 80 |
| 5.1. Sobre o conteúdo da parte “Apresentação” da BNCC | 80 |
| 5.2. Sobre o conteúdo da parte “Introdução “ da BNCC..... | 86 |
| 5.2.1. A Base Nacional Comum Curricular | 86 |
| 5.2.2. Competências Gerais da Educação Básica | 87 |
| 5.3. A estrutura da BNCC e a Etapa do Ensino Médio | 107 |
| 5.3.1. Estrutura da BNCC | 107 |
| 5.3.2. A etapa do Ensino Médio | 109 |
| 5.3.3. BNCC do Ensino Médio..... | 114 |
| 5.3.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas..... | 116 |
| 5.4. Os itinerários formativos na BNCC | 122 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS | 136 |

1. INTRODUÇÃO

O homem pode ser diferenciado dos outros animais, por meio de diversas perspectivas, como a de simbolizar e de significar a realidade. Ensina Marx (2010), num outro prisma possível dessa diferenciação, que os animais produzem somente aquilo de que necessitam de imediato, ao passo que o homem produz através do trabalho, em suas palavras, universalmente. Indo além de tal carência momentânea, o homem acaba por produzir seus próprios meios de vida e sua própria vida material.

Na mesma direção, aponta-nos Saviani (2007, p. 154) que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem.

O trabalho seria o mecanismo de que dispõe o homem para produzir sua própria existência, trabalho que é consciente e proposital, ao contrário do realizado pelos demais animais, entendido como apenas instintivo. De acordo com Braverman (1980, p. 53), “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos”. Ainda segundo o referido autor, não importa se exercido de modo direto ou armazenado na forma de produtos, o trabalho humano constitui-se no único recurso de que a humanidade dispõe para enfrentar a natureza.

Os seres sociais, em seu processo histórico, conforme Antunes (2009, p. 21), “tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido”. Num primeiro momento, havia as mediações de primeira ordem, cujo propósito era o de conservação das funções vitais da reprodução individual e da sociedade; posteriormente, percebem-se as mediações de segunda ordem, as quais se sobrepõem às de primeira ordem e requerem a determinação de hierarquias estruturais, tanto de dominação quanto de subordinação, conformando o sistema de metabolismo societal do capital. Importante ressaltar que as mediações de segunda ordem possuem como núcleo constitutivo o tripé capital, trabalho e Estado e correspondem à constituição do sistema de capital.

Elucida Frigotto (2010a) que, diversamente do que pressupõe o ideário liberal clássico, o amplo transcurso de transição do feudalismo para o sistema capitalista não

significou a suplantação de uma sociedade assinalada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes por uma sociedade livre e igualitária. A suplantação do servilismo e da escravidão não constituiu requisito para a abolição da sociedade classista, porém conjuntura imprescindível a fim de que a sociedade capitalista vigente conseguisse, por meio de uma conformação jurídica, formal e, dessa maneira, legal (seguramente não legítima), estabelecer os princípios das relações econômicas, políticas e ideológicas de nova sociedade de classes. Conforme Frigotto (2010a, p. 30),

O mercado, sob as relações das classes fundamentais capital/trabalho, constitui-se no locus fetichizado, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões livres, e o contrato, de outro, na mistificação legal da garantia do cumprimento das escolhas “igualitárias e livres”. [grifos do autor]

Nessa esteira, leciona-nos Braverman (1980) que a produção nos moldes do capital requer a troca de relações, mercadorias e dinheiro e, principalmente, a compra e venda da força de trabalho humano. É imprescindível, também, que haja um contrato ou acordo que estabeleça as condições de tal compra e venda, respectivamente, pelo empregador e pelo trabalhador. Ainda consonante Braverman (1980, p. 55),

O trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida. O empregador, por outro lado, é o possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e para isso converte parte dele em salários. Desse modo põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do capital, para a criação de um lucro.

O poder do capital se apresenta como uma estrutura totalizante que organiza e controla o metabolismo societal, não se constituindo em entidade material nem em mecanismo potencial e racionalmente controlável. De acordo com Antunes (2009, p. 25), “esse sistema detém domínio e primazia sobre a totalidade dos seres sociais, sendo que suas mais profundas determinações estão orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação”. Nesse sentido, Braverman (1980) considera que, concernente ao trabalho humano propriamente dito, por ser esclarecido e direcionado por uma compreensão e desenvolvimento social e cultural, é passível de uma ampla possibilidade de atividades produtivas. Consequentemente, o capitalista percebe em tal caráter, em tese, infinito, o recurso fundamental para a expansão de seu capital. Dessa forma, “empreende todos os

meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a pôe em ação” (Braverman, 1980, p.58), valendo-se, por exemplo, dos avanços tecnológicos e das alterações sociais em geral, refletidas por meio da reestruturação produtiva do capital e da reconfiguração da formação do trabalhador.

Desde a Primeira Revolução Industrial¹, a luta de classes vem se alterando substancialmente, em função das transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais o mundo tem passado. Contemporaneamente, o mundo do trabalho pressupõe complexas análises, geradas pelo avançado nível de globalização e competição das empresas e suas demandas e estratégias fortemente neoliberais, bem como pela constante renovação tecnológica que invade o cotidiano dos mais variados trabalhadores. Soma-se a esse cenário a forte influência da teoria do capital humano e da educação por competências, consolidado pelas políticas públicas de educação e precarização do mundo do trabalho. A educação para o trabalhador é atravessada pelo somatório desses elementos históricos, sociológicos e pedagógicos.

O tema deste trabalho é a educação por competências e a formação do trabalhador contemporâneo. Para tanto, a pesquisa se valerá do arcabouço legal educacional brasileiro, da segunda metade do século XX até a atualidade, desdobrando-se na Reforma do Ensino Médio e na homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC). O problema que se apresenta é o seguinte: de que modo o currículo escolar pautado no desenvolvimento de competências, objetivado na BNCC do Ensino Médio, responde às demandas do mercado de trabalho?

Atualmente, também é pertinente pontuar que tem-se vivenciado um contingente significativo de trabalhadores e trabalhadoras que se submetem ao que se denomina trabalho plataformizado. Segundo Antunes (2020, p. 32), “em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital. Em pleno século XXI”. A relevância de estudos nessa área se dá tanto pela contemporaneidade e novidade do tema

¹ A chamada Primeira Revolução Industrial é definida pelos economistas como o ponto de partida para o crescimento autossustentável da produção. Para o historiador Eric Hobsbawm, o termo revolução deve ser aplicável ao fenômeno, pois de fato houve uma explosão na capacidade humana de produzir mercadorias e serviços por volta da década de 1780, quando, pela primeira vez na história, essa capacidade se multiplicou de modo ilimitado. (...) A influência da Revolução Industrial, em particular no Ocidente, ultrapassou a esfera da produção e da economia, mudando, por exemplo, as noções tradicionais de tempo, ritmo e velocidade. A Revolução Industrial e as revoluções tecnológicas subsequentes forneceram algumas das bases para o mundo contemporâneo. Silva, Kalina Vanderlei Dicionário de conceitos históricos / (Silva e Silva, 2009, págs. 370 e 372)

quanto pela urgência de sua compreensão, sendo acadêmica e social. Consta-se que o fenômeno da uberização tem avançado a passos largos e tem impactado nas mais diversas áreas, promovendo mudanças drásticas no que tange ao mundo do trabalho, precarização de direitos, subjetividades dos trabalhadores, luta de classes e ideologia, políticas neoliberais, uso de tecnologias de informação e comunicação e políticas públicas educacionais.

O objetivo geral do trabalho consiste em compreender os nexos determinantes entre as demandas do mercado de trabalho e as proposições legais contidas na Base Comum Curricular Nacional (BNCC) para o Ensino Médio. Os objetivos específicos correspondem a: 1) analisar de que modo as políticas neoliberais e a reorganização do capital têm influenciado as políticas públicas de educação e as reformas de ensino; 2) investigar de que forma a Teoria do Capital Humano, a concepção de qualificação e a pedagogia por competências impactam nas reformas educacionais e na produção e compartilhamento de conhecimento nas práticas pedagógicas da escola; 3) compreender de que maneira a homologação da Base Nacional Comum Curricular interfere nos currículos escolares e na manutenção da hegemonia do sistema capitalista. Nessa perspectiva, tem-se que, levando-se em conta os/as autores/as que mais diretamente contribuíram para a construção da pesquisa, Saviani nos fornece embasamento acerca do histórico das ideias pedagógicas no Brasil; Antunes contextualiza a faceta sociológica da constituição da classe-que-vive-do-trabalho e do fenômeno da precarização do trabalho no Brasil; Frigotto propicia fundamentação sobre o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, bem como de que modo a teoria do capital humano tem sido empregada para corroborar com tais processos; Gentili lança luz no entendimento das políticas que acarretam a exclusão na educação e no trabalho; Ramos colabora com a questão da pedagogia de competências e de que maneira ela se relaciona com a educação brasileira contemporânea e, por conseguinte, com o mundo do trabalho e a formação dos trabalhadores precarizados; Freire e Borges Netto (2020) elucidam a deletéria influência dos setores privatistas na elaboração da Base, desvelando a aparência democrática e amistosa que se difundiu à época do processo de elaboração do documento; Apple clareia as relações de da escola com o currículo nas funções de reprodução e de manutenção de uma determinada hegemonia; Cury, Reis e Zanardi (2018) propiciam uma compreensão histórica, pedagógica, política e legal acerca da concepção e elaboração da Base e sua relação com o currículo; por fim, mas não esgotando a totalidade de autores/as utilizados/as nesta dissertação, Freitas leciona acerca de como as práticas neoliberalistas progressivamente estão penetrando na base ideológica da educação pública

brasileira, por meio de um discurso que apregoa a melhoria da qualidade da educação/ensino. Para além das obras mencionadas, utilizaram-se, documentos oficiais da área de educação brasileira, mormente Constituição Federal do Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e a Base Nacional Comum Curricular. Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica e documental, que objetiva contribuir para os estudos da área da educação, em especial, do campo curricular.

A pesquisa aponta para a análise de uma realidade em que a educação por competências tem alterado profundamente o currículo escolar, as propostas de ensino e os processos de aprendizagem, a subjetividade do aluno e a percepção do mundo do trabalho e das lutas de classes. Por meio de políticas públicas que reformam, em especial, o ensino médio, o capitalismo pode contar como fonte inesgotável um contingente de trabalhadores com um estoque de conhecimentos e valores suficientes para a manutenção e reorganização expansiva e contínua do capital.

Na primeira parte do trabalho, leva-se em conta a reestruturação produtiva do capital, as modificações pelas quais o mundo do trabalho tem passado em função do avanço neoliberal e da conseqüente desregulação que provoca, das alterações profundas das formas e organização do trabalho, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas gerenciais e no cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras, da precarização das condições da classe-que-vive-do-trabalho.

Já na segunda parte do texto, objetiva-se estabelecer breve histórico de como se consolidou a educação dual, lançando-se mão da noção mais recente de reprodução do modo de produção capitalista e das necessidades e demandas do processo de acumulação de capital; mais contemporaneamente, o Estado, atendendo a anseios neoliberais, tem promovido, mediante reformas – em especial a do ensino médio –, juntamente com diretrizes contidas em documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, políticas públicas com forte apelo ao desenvolvimento de competências socioemocionais, em detrimento da formação humanística e crítica do jovem estudante e trabalhador.

Ainda na segunda parte, apresenta-se a teoria do capital humano, com vistas a elucidar de que forma se constrói sua relação com a educação e de que modo seus preceitos influenciam a formação da força de trabalho exigida pelo mercado de trabalho, ou seja, como a educação é concebida, nessa perspectiva, como potencializadora do fator trabalho e de desenvolvimento individual. A educação, destarte, assume a responsabilidade de se consistir em investimento em capital humano com a função de habilitar os indivíduos para a

competição pelos empregos disponíveis, vez que, na atual conjuntura, não há emprego para todos, desvelando que o acesso a diferentes graus de escolaridade, por um lado amplia as condições de empregabilidade e competitividade do trabalhador e, por outro lado, não lhe garante emprego efetivamente. A pedagogia da exclusão impacta a subjetividade do trabalhador, reduzindo tanto o capitalista e o trabalhador a meros fatores de produção, desconfigurando os conceitos de homem, classe, capital e educação.

Na terceira parte, analisa-se a educação enquanto campo de disputa hegemônico, sendo tal disputa influenciada pelos interesses de classe. A educação, nessa óptica, produz e reproduz a estrutura de valores que define as subjetividades dos indivíduos, atualizando as relações sociais de produção capitalista; além disso, a educação capacita as pessoas para o trabalho, nas esferas técnica, social e ideológica, num contexto de deliberada subordinação de sua função social às demandas do capital. Nesse contexto, a teoria do capital humano, a qualificação e a pedagogia das competências mostram-se a serviço das novas condições de trabalho estabelecidas pelas tecnologias de informação e comunicação, reformas educacionais promovidas pelo Estado, desqualificação da escola e, por conseguinte, pela conformação da classe-que-vive-do-trabalho, incluindo nessa conjuntura os infoproletários (ou trabalhadores plataformizados), ao mundo do trabalho precarizado e desprotegido.

Por fim, na última parte desta dissertação, analisa-se a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que tange à etapa do Ensino Médio, apontando de que maneira a materialização de tal documento oficial promove a objetivação de uma educação precária para um trabalho precarizado, à luz das influências privatistas na elaboração e homologação da Base, do enfraquecimento do currículo e esvaziamento dos conteúdos críticos e da implementação dos itinerários formativos, como promessa a uma educação com maior potencial de empregabilidade e adaptabilidade ao desemprego vigente no modelo atual de produção capitalista. Em sequência, serão apresentadas as considerações finais.

2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E EDUCAÇÃO

Depois de um extenso lapso de acumulação de capitais, que aconteceu simultaneamente ao apogeu do fordismo e da era keynesiana, o sistema capitalista, a partir dos anos de 1970, principiou a sinalizar um panorama crítico. De acordo com Antunes (2009, p. 31), os traços mais evidentes desse quadro são, dentre outros, “o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração de consumo que se acentuava” e “a crise do Welfare State ou do ‘Estado do bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado” (ANTUNES, 2009, p.32).

Em consonância, Previtali e Fagiani (2015, p. 58) apontam que

A era da acumulação flexível acarretou profundas modificações no mundo do trabalho entre elas um enorme desemprego estrutural e um contingente de trabalhadores em condições de precarização e super-exploração, modificações estas conduzidas pela lógica societal voltada para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Os autores também indicam que, devido à crise que se estabelece na acumulação taylorista-fordista com início da segunda metade dos anos de 1970, as empresas são impelidas a encontrarem força de trabalho com potencial de exploração mais intensa e sofisticada; isso, na prática, significava uma força de trabalho mais complexa, heterogênea e multifuncional. Dessa forma, verifica-se que o processo de reestruturação produtiva das empresas coincide com a reestruturação do capital, com o intuito de garantir a sua expansão e acumulação. À medida que se introduzem tanto inovações técnicas como organizacionais, criam-se oportunidades de destruição das formas de resistência ao controle do trabalho à exploração. Gradativamente as empresas favorecem-se da desregulamentação neoliberal do trabalho com a finalidade de alterar suas relações com a classe dos trabalhadores, por meio do reforço dos processos de flexibilização. Ainda de acordo com Previtali e Fagiani (2019), tais transformações articulam-se com um processo de reestruturação das formas de organização e controle do trabalho nas cadeias de produção por meio da inclusão das tecnologias da informação nas práticas gerenciais, tendo como resultado a exigência da cooperação, envolvimento e parceria do trabalhador, num contexto de alta competitividade

e demanda por produtividade. Consoante Antunes (2009, p. 50),

O capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade.

Um exemplo dessa estratégia é, no plano ideológico, o culto de um subjetivismo e um ideário fragmentador o qual enaltece o individualismo acentuado em oposição às formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. A exigência é de que o trabalhador, num contexto que mantém em sua base as condições de trabalho alienado e estranhado, possua os atributos de desempenhar um trabalho “polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, assentado numa estrutura mais horizontalizada e incorporada pelas variadas empresas. Ainda de acordo com Antunes (2009, p. 55),

Se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de *menor* contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade. [grifo do autor].

Concomitantemente a tal cenário, beneficiando-se da desregulação neoliberal do trabalho, Previtali e Fagiani (2015) apontam, como estratégia do neoliberalismo para a restauração e a consolidação do poder do capital, as práticas de terceirização e subcontratação, entre outras modalidades de processos de flexibilização. De acordo com os autores, as teses liberalizantes, as quais consideram centrais o mercado sendo o agente regulador e, também, o declínio do Estado, indicam uma progressiva concentração do capital sob o poder dos bancos privados e empresas transnacionais em detrimento de direitos historicamente logrados pela classe trabalhadora. A partir dos anos de 1990, o pensamento neoliberal hegemoniza-se mundialmente, tendo como causas a globalização e o avanço da economia do rentista internacional. Por meio do endividamento dos Estados, em consequência ao pagamento de juros aos rentistas, vultosas somas foram emprestadas por instituições financeiras a taxas estabelecidas pelos bancos centrais, considerados outro braço do governo. Dessa forma, “o acúmulo de grandes dívidas públicas conferiu aos interesses financeiros e bancários o poder de direcionar a política social e econômica, processo originado na sobre acumulação de capital” (PREVITALI E FAGIANI, 2015, p. 59). Nessa conjuntura, cria-se um excesso de capital incapaz de valorizar-se nos moldes tradicionais, ou seja, mediante a progressiva produção de valores, com consecutiva realização de mais-

valor.

Acerca desse quadro, Antunes (2009, p.34) afirma que “esse período caracterizou-se também – e isso é decisivo – por uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo”. Em tal panorama crítico, o setor financeiro ganhava autonomia, ocasionada pelas intrincadas inter-relações concernentes à liberação e à mundialização dos capitais e do processo produtivo. Antunes (2009, p.34) acrescenta que “tudo isso num cenário caracterizado pela desregulamentação e expansão dos capitais, do comércio, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego”. No que se refere à classe trabalhadora, inserida em meio a tantas mudanças, em escala mundial, observa-se uma intensa ação deletéria contrária à força humana de trabalho, com complexas, variadas e profundas modificações e acomodações.

Alinhados a esse posicionamento, Previtali e Fagiani (2015) informam que a nova ordem de acumulação capitalista funda-se em relações de trabalho ancoradas na flexibilidade e na orientação acentuada das tecnologias informacionais, na imposição de maior escolarização e qualificação profissional, na diminuição significativa do trabalho estável e contratado regularmente, simultaneamente ao crescimento do emprego parcial temporário, subcontratado e precário. Em concordância, Antunes (2009, p. 36) afirma que “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital”. O conceito marxiano de classe trabalhadora é, então, providencialmente atualizado pelo autor, que intenciona salientar o sentido contemporâneo da classe trabalhadora, por meio da expressão classe-que-vive-do-trabalho, desvelando a amplitude dos seres sociais que trabalham, com base na compreensão de sua efetividade, processualidade e concretude. Antunes (2009, p. 103) acrescenta, ainda, que “uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital”. Interessam-nos, nesta dissertação, os assalariados do setor de serviços; nas décadas mais recentes, tem ocorrido um expressivo crescimento dos assalariados médios e de serviços, fato que possibilitou a incorporação de vastos contingentes provenientes do processo de reestruturação produtiva industrial, bem como da desindustrialização.

Nota-se, portanto, uma explosão de um novo proletariado, vinculado ao setor de serviços. Dado o aumento populacional e seu correspondente acréscimo na disponibilidade

de seres sociais que intencionam vender sua força de trabalho, Antunes (2020, p. 27) observa que “em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego”. Nesse sentido, contemporaneamente, o que se tem observado no mundo do trabalho é não mais a reivindicação pelos direitos sociais, tutelados pelo Estado e recentemente consagrados pela Constituição Federal de 1988; o simples direito de vender sua força de trabalho, com a finalidade de atender necessidades básicas de sobrevivência passou a ser o ideal de trabalho para muitos. A luta da classe trabalhadora se consolida por meio da inserção e da permanência no mercado de trabalho e, por conseguinte, o que era compreendido como direito passa a ser, em virtude da dificuldade de ser trabalhador efetivamente, privilégio de alguns. Noutras palavras, a precarização do trabalho pode ser compreendida como o processo que abarca a deterioração das condições de trabalho e de emprego; pouco importa, em tal contexto, se se trata de trabalhador formal ou informal, em tempo parcial ou temporário. O limite da precarização é a privação de trabalho suportada pelos que estão desempregados, como bem nos elucida Antunes (2013) e Diogo (2010) apud Lucena, Previtali e Lucena (2017, p. 86)

O trabalho precário é aquele que possui caráter involuntário, uma vez que os indivíduos são constrangidos a esse tipo de relação de emprego porque não têm outra escolha, pela ausência de emprego fixo, pelos baixos rendimentos majoritariamente, levando os trabalhadores a mais de uma relação de emprego, bem como pela redução ou mesmo ausência dos direitos sociais.

O mundo produtivo vivencia profundas relações com a tecnologia e impele a massa de trabalhadores a acompanharem um progresso técnico muito veloz. Nessa esteira, segundo Antunes (2009), a força de trabalho quase se assemelha à força inteligente de reação às circunstâncias de produção em mudança, à resolução de problemas inesperados, principalmente por uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ainda de acordo com Antunes (2020, p. 32),

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial no novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital. Em pleno século XXI.

A produção está cada vez mais ocupada por robôs e máquinas digitais, tendo identificado nas TICs o suporte imprescindível para a subsunção real do trabalho ao capital. Antunes (2020) aponta, como consequência de tal empresa flexível e digital, os intermitentes globais em franca expansão e a extinção crescente, por meio do processo tecnológico-organizacional-informacional, de força de trabalho que se transformará em supérflua e restante, sem empregos, seguridade social ou qualquer expectativa de futuro. Ainda nas palavras de Antunes (2020, p. 97), “vale lembrar que o trabalho nas TICs é pautado por uma processualidade contraditória, uma vez que articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho herdeiras do século XX”. A máquina não pode extinguir o trabalho humano, portanto, constitui-se numa estratégia do capital exigir uma maior interação entre a subjetividade que trabalha, agravando o estranhamento do trabalho, expandindo as variantes modernas de reificação².

A respeito do trabalho digital, Previtali e Fagiani (2020) avaliam que atualmente o mundo produtivo vivencia a Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0³, com fulcro no recente avanço das tecnologias de informação e comunicação ou tecnologias digitais, porém não tendo rompido com a vigência da produção de valor, mantendo-se vinculada à lógica da acumulação e dominação do capital, ou seja, mais um artifício na reestruturação produtiva visando ao aumento da lucratividade das empresas, bem como da exploração do trabalho. Nessa conjuntura, ocorre o advento do teletrabalho, por meio de plataformas digitais – os denominados aplicativos ou apps, numa suposta situação de não trabalho e, nessa mesma lógica, de não exploração. Tal forma de trabalho, realizada a distância, de modo parcial ou total, pode processar-se em qualquer local, desde que exista um aparelho de telefone celular ou um computador com conexão à internet. Acrescentam Previtali e Fagiani (2020, p. 218) sobre o teletrabalho que “não possuindo mais horário ou local fixo, ele é realizado sob

² Reificação: é o ato (ou o resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso especial de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista. (BOTTOMORE, 2001, p. 314)

³ A Indústria 4.0., termo cunhado pelo governo alemão, ou a Quarta Revolução Industrial, expressão utilizada pelos participantes do último Fórum Econômico Mundial de Davos, constitui um conjunto de tecnologias inovadoras, como a nanotecnologia, as plataformas digitais, a inteligência artificial, a robótica, a internet das coisas, entre outras, que representam um salto de qualidade na capacidade de organizar e de controlar o trabalho. (GONSALES, 2020, p. 125)

demanda e remunerado como tal, isto é, por serviço prestado, de forma uberizada, com significativos desdobramentos sobre a subjetividade do ser que trabalha e para a dinâmica da luta de classes”. Ocorre precarização e perda da autonomia dos que vivem do trabalho em relação aos meios e aos fins da atividade que desempenham, confirmando o caráter seletivo da inovação tecnológica, com vistas à garantia de ampliação de controle pelo capital. Concretamente, verifica-se, no Brasil, parcela significativa de trabalhadores vivenciando esse modelo de relação de trabalho, a exemplo daqueles que se relacionam com as empresas Uber, iFood, Rappi, dentre outras.

A utilização crescente de ferramentas digitais e da internet para administrar a produção e o trabalho, mediante as denominadas plataformas digitais, apresentam algumas características. De acordo com Filgueiras e Antunes (2020), o trabalho desenvolvido por meio das plataformas digitais é uma estratégia de contratação e de gestão do trabalho que oculta o assalariamento inerente às relações que se constituem, vez que, por meio da fachada de maior autonomia, o capital intenciona expandir o controle sobre o trabalho para aumentar a exploração e sujeição do trabalhador. Além disso, os autores mencionam que o discurso das empresas difunde a narrativa de que os trabalhadores seriam seus clientes, gerando, portanto, uma condição em que inexistem proteção e relações de trabalho concretas. Filgueiras e Antunes (2020, p. 66) complementam que

Negar a condição de assalariamento é uma estratégia-chave na gestão do trabalho, pois ao precarizar-se o trabalho (negando direitos e garantias) e transferir os riscos aos trabalhadores, são geradas novas dificuldades para a organização e resistência às determinações do capital, acentuando inclusive, sua subsunção.

Ademais o mencionado acima, os referidos autores apontam que a noção ilusória de liberdade e de flexibilidade para desempenhar a atividade é, na prática, a transferência de riscos, propositalmente, por parte das empresas aos trabalhadores, com consequente ausência de salários e ocorrência de custos fixos, num contexto em que há total responsabilidade pelos trabalhadores acerca da viabilização de seu trabalho cotidiano. A baixa remuneração funciona como poderoso mecanismo para o imperativo de exaustivas e longas jornadas, porque, para sobreviver, os trabalhadores devem assumir os custos relativos à manutenção da atividade, em diversas contingências contraindo dívidas que dependem dos salários futuros para serem salgadas. De fato, mais horas de trabalho ou maior produtividade serão necessárias para garantir a sobrevivência do trabalhador, vez que estão sujeitos às

baixas remunerações. Por fim, vale a pena lembrar das situações de adoecimento, descanso, ausência de férias ou mesmo de instrumentos de trabalho sem funcionamento adequado, casos em que os trabalhadores se encontram com seus rendimentos zerados.

De forma objetiva e simplificada, no que concerne à realidade específica dos trabalhadores de plataformas digitais, perceber-se que tal categoria de trabalhadores está cerceada por todos os elementos mencionados, devendo, para exercer a atividade laboral, dispor de motocicleta ou veículo próprio e carteira nacional de habilitação adequada e válida ou, ainda, de bicicleta, aparelho celular com acesso à internet que seja capaz de viabilizar as conexões com os aplicativos de modo ininterrupto e seguro para efetivação das entregas de mercadorias ou transporte de passageiros, noções de tecnologias de informação e comunicação e, não menos importante, vigor físico para suportar as longas jornadas de trabalho que podem adentrar madrugadas e ocupar finais de semana e feriados. Em suma, a reestruturação produtiva do capital tem levado à reconfiguração da formação dos trabalhadores, e, nesse raciocínio, Previtali e Fagiani (2020, p. 218) apontam que “a educação escolar não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora”. Dessa forma, a Indústria 4.0 impacta diretamente na chamada classe-que-vive-do-trabalho, não sendo exceção os infoproletários.

Ainda de acordo com os autores, na acumulação da era digital, a precariedade do trabalho não é exclusiva dos trabalhadores não qualificados ou manuais, aplicando-se, outrossim, ao trabalho profissionalizado e qualificado, com demandas crescentes de escolarização e qualificação, desempenhando papel estrutural e transversal a todas as profissões contemporâneas. Simultaneamente, verifica-se, nas relações de trabalho e no mundo produtivo, precarização acompanhada de maior requisição de escolaridade e profissionalização, este último elemento devido ao avançado grau de complexidade da divisão sociotécnica do trabalho. Complementam os autores que

Os jovens profissionais recém-formados manifestam singularmente as contradições dessa nova conjuntura. Por um lado, são mais adaptáveis ao uso das tecnologias digitais, posto que nelas são forjados e aprendem a ser interativos, competitivos e empreendedores por si mesmos. Por outro lado, são fortemente impactados em sua subjetividade, podendo desenvolver sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e adoecimento psíquico. (PREVITALI E FAGIANI, 2020, p. 221)

Atribui-se à escola o papel de formar o cidadão, nos âmbitos técnico e social. Considerando-se toda a complexidade que emana do mundo produtivo e suas inegáveis imbricações com a educação, do ponto de vista da educação pública básica brasileira contemporânea e de seus egressos, pergunta-se: que tipo de formação o mercado demanda? Buscar respostas para tal questionamento é o objetivo da próxima sessão desta dissertação.

2.1. A FORMAÇÃO REQUERIDA PELA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E A RECONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO

Da mesma forma que o trabalho com intencionalidade é atributo específico do homem, a educação é atividade genuinamente humana, isto é, somente o homem trabalha e educa. Ensina Saviani (2007) que a existência humana é produzida pelos próprios seres humanos, constituindo-se, por conseguinte, um produto de seu trabalho; nessa perspectiva, sua produção é, concomitantemente, sua formação, ou seja, processo educativo, de modo que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Ainda de acordo com o autor,

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (Saviani, 2007, p. 154)

O autor acrescenta que “a educação identificava-se com a vida” (Saviani, 2007, p.155). Nas comunidades primitivas, tratava-se da transmissão da experiência, priorizando-se os elementos que deviam ser preservados e propagados às novas gerações, visando a continuidade da espécie, num contexto de inexistência de divisão em classes, com apropriação coletiva dos meios produção e da terra, fato que impactava diretamente na existência, configurando-se num modo de produção comunal. Entretanto, o desenvolvimento da produção acarretou a divisão do trabalho e, em seguida, a apropriação particular da terra, desconfigurando a unidade inerente às comunidades primitivas. A terra, considerada como o mais importante meio de produção, sendo apropriada por uns homens e não por outros, conduz, inevitavelmente, à divisão desses homens em duas classes – a dos proprietários de terra e a dos não proprietários. O advento da propriedade privada e de seu

controle por uma classe, na história da humanidade, propiciou que tal classe passasse a viver do trabalho alheio, ou seja, da exploração dos não proprietários, os quais, por meio de seu trabalho, foram impelidos a sobreviver e, também, manter o proprietário da terra, convertido em seu senhor. Ademais, a divisão dos homens em classes, naturalmente, também acarretou uma divisão na educação, antes totalmente percebida com o próprio processo de trabalho.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar a análise histórica do processo de institucionalização da educação nem da formação da instituição escola. Nessa concepção, Saviani (2007) leciona que, a partir da Antiguidade, a diferenciação entre a aristocracia detentora da propriedade privada da terra e os escravos introduziu a cisão da educação nos moldes da sociedade comunal, caracterizando-se uma educação para os homens livres e outra para os escravos e serviçais. A escola originou-se da primeira modalidade e era frequentada por aqueles que dispunham de tempo livre, em claro contraponto à educação inerente ao processo produtivo. Dada a especificidade de tal educação, ela passou a ser conhecida por educação propriamente dita, concretizando a separação entre educação e trabalho. Já na lógica do feudalismo, as escolas da Idade Média eram diretamente ligadas à Igreja católica. E, por fim, no modo de produção capitalista, em que o Estado ocupa lugar de destaque, engendra-se a noção de escola pública, obrigatória, gratuita, leiga e universal.

Ao se assumir que, a partir do modo de produção capitalista, a classe de trabalhadores está subjugada à burguesia, quando analisamos a educação e a escola, Frigotto (2010b, p. 28), apropriadamente, afirma que

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Complementa o autor que “podemos perceber que a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (Frigotto, 2010b, p. 31). A escola, assumiu, destarte, papel decisivo na lógica e na responsabilidade de reprodução do modo de produção capitalista, de maneira que a educação e a formação humana centram-se nas necessidades e demandas do processo de acumulação de capital, independentemente das variadas formas históricas de sociabilidade que manifestar.

A respeito da educação para o povo, ou para as classes trabalhadoras, numa

perspectiva do modo de produção capitalista, Enguita (1989, p.110) informa que

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para seu povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro lado, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isso poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Acrescenta o autor que o povo precisava de educação, porém não demasiadamente, apenas o suficiente para que aprendessem a obedecer a ordem social até o ponto de não a questionar; o bastante para que compreendessem a lógica de seu lugar social, contudo de modo que não lhes suscitasse expectativas de desfrutar o que não lhes cabia. A resposta para isso foi a doutrinação por meio da religião. Todavia, a proliferação da indústria demandou um novo trabalhador, numa realidade em que ser resignado e obediente não era suficiente. Na lógica da sociedade burguesa, a classe trabalhadora deveria aceitar a condição de trabalhar para outro e acatar suas imposições. O adulto temia a fome, sendo isso suficiente para que se conformasse ao sistema; os adultos das próximas gerações – ou seja, as crianças – podiam ser moldadas, nas escolas, para as necessidades do mundo industrial e capitalista, tendo por orientação as relações de produção e os processos laborativos. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 159) acrescenta que

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Se temos, por um lado, a escola disciplinadora e doutrinadora para os filhos da classe trabalhadora, por outro lado, temos a escola formativa para os filhos da burguesia, assinalando, respectivamente, a classe dirigida e a classe dirigente. Frigotto (2010b) esclarece que a qualificação humana se relaciona ao desenvolvimento de diversas condições que expandem a habilidade na criação de valores de uso geral para satisfação das variadas necessidades do ser humano em seu processo histórico. Braverman (1980, p. 375) corrobora com essa lógica e, particularmente ao mundo da produção, afirma que “para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a

combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção”. Em função do avanço do modo capitalista de produção, o conceito de qualificação deteriora-se simultaneamente com a degradação do trabalho, num cenário no qual se considera que o trabalhador possui uma “qualificação” caso exerça funções que demandam pouco tempo de preparo, dias ou semanas; as funções que requisitam meses ou anos de preparação são tomadas como bastante exigentes.

Prossegue o autor que, no modo de produção capitalista, “a extensão de uma ‘escolaridade’ cada vez mais vazia combinada com a redução do trabalho a tarefas simples e fáceis representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes” (Braverman, 1980, p. 376), tornando o trabalhador ignorante e dele roubando a humanidade no seu direito natural de possuir um trabalho consciente e completo. A instrução do trabalhador ancora-se unicamente nas demandas do capital, quadro em que somente ocorre a capacitação nos limites de seu programa de trabalho. Frigotto (2010b, p. 44) verifica que

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. De tal suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

A respeito do mundo produtivo, Kuenzer (2001) elucida que a educação para o trabalho não se encerra na aquisição e aprimoramento de habilidades técnicas que capacitem o trabalhador a executar sua obrigação no trabalho fragmentado; de modo muito mais abrangente, a educação para o trabalho almeja a constituição do indivíduo enquanto trabalhador, isto é, sua conformação ao modo de produção capitalista. Em continuidade a essa lógica, de acordo com Previtalli e Fagiani (2019, 348), desde os anos de 1990, “no Brasil, país periférico e subordinado no âmbito da divisão internacional do trabalho, as reformas educacionais adotadas explicitam seu alinhamento às políticas neoliberais induzidas pelos países economicamente centrais”. A educação é evidenciada como exigência para o desenvolvimento econômico e inclusão no mundo globalizado. Contemporaneamente, no que tange ao cenário da educação básica pública brasileira, verifica-se que a escola e a educação não estão alheadas da reestruturação produtiva e da reconfiguração da formação

do trabalhador. Ainda segundo os autores,

As políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. (Previtali e Fagiani, 2019, 348)

Os autores acrescentam que as mudanças na educação básica – mormente no ensino fundamental e médio, acarretam progressivamente aprendizagens técnicas de cunho prático, em detrimento de conhecimentos intelectuais superiores. Ressaltam que tal estratégia político-educacional é difundida pelo discurso dominante como mais atraente e favorável à maior empregabilidade, no entanto mascara a real intenção de descomprometimento com a formação humanística e crítica do jovem trabalhador com o intuito de preservação de uma estrutura social baseada em classes, cunhada na superexploração do trabalho. Não há intencionalidade de mudança de tal quadro, reforçando o papel da educação em conservar e reproduzir a ordem burguesa. Soma-se a isso que as políticas educacionais que foram implementadas desde o governo de Michel Temer, sobretudo a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forte cunho neoliberal, sinalizam o percurso da qualificação. A reforma do ensino médio de 2017 se pautou na justificativa de seu caráter eminentemente teórico e pouco prático, porém o que se objetiva, como resultado, é o recrudescimento da educação dual no Brasil – uma para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora, tendo como consequência nefasta a diminuição das possibilidades efetivas de ingresso na educação superior.

Nesse cenário, encontram-se diversos jovens trabalhadores, com instrução, qualificação, escolarização prejudicadas pelo sistema de educação fortemente orientado pela força do capital e das práticas neoliberais, incluindo-se os infoproletários. Informam-nos Previtali e Fagiani (2020, 235) que “se a nova divisão sociotécnica do trabalho impõe um novo sujeito trabalhador e trabalhadora, é o próprio trabalho que deverá constituir uma nova forma de resistência, mais adequada aos imperativos atuais do controle do capital”. A escola, a educação e os professores da educação básica pública – a única acessível à massa de trabalhadores e aos seus filhos –, desempenham a fundamental e árdua tarefa de contrapor-se aos imperativos ideológicos do capital, os quais estão ancorados numa visão de ciência acrítica e numa perspectiva autocrática da educação, pretendendo a promoção de uma subjetividade conformista.

Corroboram com essa elucidação Mészáros (2008, p. 25), ao afirmar que “os processos

educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Nessa esteira, uma reestruturação expressiva da educação é implausível sem a condizente transformação do quadro social em que as práticas educacionais da sociedade precisam efetuar as suas funções de mudança vitais e históricas. Acrescenta que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Isso significa que é imprescindível que se elimine a lógica do capital, caso se almeje conhecer a criação de uma alternativa educacional substancialmente diversa, ou seja, as soluções não devem ser formais, mas sim essenciais. Os autores Previtali e Fagiani (2020) reforçam que a escola possui a função reprodutivista da ordem capitalista, porém, também, manifesta o oposto. As estratégias adotadas para a educação básica pública brasileira sinalizam um fracasso na perspectiva social e educacional, pois fundam-se na precarização da educação e, por conseguinte, na precarização das condições de trabalho. O caminho para romper a hegemonia de uma sociedade profundamente desigual é a resistência a tal projeto destrutivo de educação que apenas viabiliza coletivamente, afastando os processos individualizantes e alienantes.

3. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO

Na década de 1970, a sociedade capitalista experimentou uma crise que levou à reestruturação dos processos produtivos, tendo como consequência a revolução da base técnica da produção e a substituição do fordismo pelo toyotismo. De acordo com Saviani (2021, p. 429),

o modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando completamente sua produtividade.

Paralelamente a tal contexto de mudança, tem-se que o neoliberalismo busca constituir-se em um projeto hegemônico. Noutras palavras, diante da crise do capitalismo na contemporaneidade – crise que intenta concluir um profundo processo de reestruturação material e simbólica das sociedades –, o neoliberalismo se coloca como alternativa dominante à crise do capitalismo. Conforme Gentili (2002, p. 102), “o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural”. Na perspectiva de projeto hegemônico, o neoliberalismo firma-se na lógica de continuidade e de ruptura a qual identifica as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas; destarte, os formatos de dominação consideram a reprodução do contexto já vigente em conjunturas precedentes, como também levam em conta a reelaboração de tais elementos em novas circunstâncias.

Devido a tais condições de trabalho, a educação escolar assumiu nova importância na formação dos trabalhadores, que, em função da flexibilidade exigida, deveriam se encontrar polivalentemente preparados, com domínio de conceitos gerais e abstratos, especialmente os de ordem matemática. Conforme Saviani (2021, p. 429), “manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substancialmente alterado.” Segundo Frigotto (2010b, p. 49), “o conceito de capital humano, que a partir da visão

reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso.” A educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda, o determinante, converte-se em determinado, o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar etc.

Consoante Gentili, (2002), o discurso educacional do neoliberalismo caracteriza-se partindo de uma reorganização dos panoramas economicistas do capital humano. Tal reorganização presume conservar alguns princípios que amparam a visão permeada pelo capital humano, porém relacionando-o a novas análises acerca das condições correntes de regulação dos mercados, em particular do mercado de trabalho. Segundo Gentili (2002, p. 104),

De fato, foi a teoria do capital humano que colocou, de forma precisa e unidirecional, a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo modo de regulação fordista gozava, até então, de boa saúde. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de que o “possui”. [grifo do autor]

Saviani (2021) observa que a teoria do capital humano desponta na denominada era de ouro do capitalismo, sob a égide da economia keynesiana e da política do Estado de bem-estar, período em que se prescrevia o pleno emprego. Destarte, inicialmente, a teoria do capital humano tomava a educação como sendo a responsável por preparar os indivíduos para atuar num mercado em expansão, com demanda de força de trabalho educada. Por conseguinte, era função da escola formar a força de trabalho que gradativamente seria absorvida pelo mercado, com o intuito de garantir a competitividade das empresas e o aumento da riqueza social e da renda individual. De acordo com Frigotto (2010, p. 49),

O conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.

Corroborando com tal raciocínio Gentili (2002), quando afirma que as perspectivas neoliberais conservam o destaque economicista de que a educação serve para a atuação no mercado e sua ampliação intensifica o desenvolvimento econômico. Dessa forma, conforme Gentili (2002, p. 104), a educação “se define como a atividade de transmissão de estoque de

conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho”. Ainda segundo Frigotto (2010), percebeu-se que o somatório da produtividade de estoque físico e estoque de trabalho da economia, considerando-se certo lapso temporal, era incapaz de explicar todo o crescimento econômico de uma economia. Aventou-se a hipótese de haver um resíduo oriundo do investimento nos indivíduos, chamado analogicamente de capital humano. Conforme Schultz (1973),

Os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações. Medida em função daquilo com que o trabalho contribui para a produção, a capacidade produtiva dos seres humanos é, no momento, vastamente muito maior que todas as formas de riqueza tomadas em conjunto. O que os economistas não puseram em relevo é a verdade simples de que as pessoas investem em si mesmas, e que tais investimentos são muito grandes.

Schultz (1973) afirma que muito do que se considera consumo consiste em investimento em capital humano. Nessa perspectiva, podem-se considerar os gastos diretos com a educação e com a saúde, bem como a migração interna para o alcance de vantagens oferecidas em melhores postos de trabalho. Da mesma forma, considera-se exemplo, o caso de trabalhadores que se submetem a treinamentos em seus locais de trabalho. De acordo com Frigotto (2010, p. 51), nessa perspectiva, “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” O processo educativo, seja escolar seja não escolar, consiste em gerar um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de certas atitudes, transmissão de certo volume de conhecimentos os quais atuam como formadores de capacidade de trabalho e, por conseguinte, de produção. Conforme a natureza, complexidade e especificidade da ocupação, tais habilidades variarão. Dessa forma, a educação consagra-se como um fator fundamental para elucidar as desigualdades de capacidade de trabalho e, como resultado, as desigualdades de produtividade e renda.

Segundo Schultz (1973), a manutenção da noção clássica de trabalho foi fomentada pelo fracasso em considerar os recursos humanos declaradamente como uma forma de capital, como “um meio produzido de produção, como um produto de investimento”. Nesse sentido, tal noção de trabalho é aquela atrelada à capacidade de se realizar o trabalho manual, demandando pouco conhecimento e habilidade específica, num cenário que considera os trabalhadores mais ou menos idênticos e não os computa como importância econômica, a

exemplo das máquinas. De acordo com Schultz (1973, p. 35),

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

Consoante Frigotto (2010), o conceito de capital humano – ou, mais amplamente, de recursos humanos – intenta demonstrar o montante de investimento que uma nação realiza ou os indivíduos realizam, no anseio de retornos complementares vindouros. Na óptica macroeconômica, o investimento no “fator humano” torna-se um dos determinantes fundamentais para incremento da produtividade e elemento de suplantação do atraso econômico. Por outro lado, na óptica microeconômica, consiste no fator elucidativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, destarte, de mobilidade social. Em termos de pesquisa científica, no que concerne às abordagens que se pautam nas esferas macroeconômica e microeconômica em relação à contribuição da educação para o crescimento econômico, há um deslocamento daquela para esta, em função da falta de sustentação e vulnerabilidade em vários aspectos típicos da visão positivista. De acordo com Frigotto (2010, p. 54), “o suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento.” Nessa esteira, o indivíduo é o produtor de suas próprias capacidades de produção; chama-se de investimento humano, dessa forma, o fluxo de despesas que ele próprio ou o Estado efetua por ele, em educação (ou treinamento) para elevar a sua produtividade.

Ainda de acordo com Frigotto (2010, p. 54), “a um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, de onde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal.” Trata-se de um raciocínio que toma a educação como um instrumento eficiente de distribuição de renda, bem como de equalização social. Nessa perspectiva, efetiva-se o cálculo da rentabilidade partindo-se das discrepâncias entre a renda presumível dos indivíduos que não frequentaram a escola e outros indivíduos, equivalentes em todas as outras coisas, com a diferença de que se educaram. Desse mesmo raciocínio, originam-se as teses associadas à mobilidade social. Frigotto (2010) afirma ainda que a teoria do capital humano não revela a verdadeira natureza dos fenômenos, pelo contrário, os esconde. Amparada nos supostos neoclássicos, ou seja, apologética da sociedade burguesa, com o

intuito de se conservar terá de ser circular. Noutras palavras, ao invés de corresponder à teoria instrumento de elevação do senso comum, consistir-se-á numa forma de manutenção do que mistifica o senso comum que lhe concerne. Precursor da defesa da teoria do capital humano, Schultz (1973, p. 31) defende que

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto de investimento deliberado, que tem-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode ser muito bem a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença.

Nessa esteira, esbarra-se com o problema da responsabilização do indivíduo sobre sua inserção no mercado, seu sucesso ou seu fracasso. Com o intuito de seguir essa lógica, Frigotto (2010) explica que os indivíduos são livres e, no mercado de troca, conseguem vender ou comprar o que desejarem, sendo a desigualdade culpa daqueles que não renunciaram ao lazer e não pouparam para investir a ponto de terem capital. Assim, a sociedade pode ser estratificada e não mais separada em classes; a hierarquia dessa estratificação atrela-se ao critério de mérito, num contexto de analogia da organização de concorrência perfeita. Consoante Frigotto (2010, p. 73), “o modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder.” Talento individual e motivação são requeridos para tolerar privações iniciais, a exemplo de frequentar a escola por vários anos previamente a alcançar os postos sociais mais altos. De acordo com Gentili (2022, p. 108), “a educação é um atributo que qualifica para a ação na esfera econômica, sendo esta restringida aos limites estritos do mercado de trabalho”. É imprescindível que se destaque que o tema do trabalho se limita à problemática do emprego; ainda consoante Gentili (2002, p. 109),

Quando se fala de “trabalho”, sempre se faz referência – indefectivelmente – ao mercado dos postos de trabalho. Isto aproxima e ao mesmo tempo afasta os neoliberais dos teóricos do capital humano. De fato, embora em ambos os casos a esfera do mercado determine as opções de investimento e os critérios de planejamento, para alguns tal esfera se encontra em expansão e, para outros, ela estará definitivamente circunscrita a certos mecanismos de concorrência cada vez mais rigorosos na sua seletividade.

É imprescindível a contextualização da origem da teoria do capital humano. De

acordo com Frigotto (2010b, p. 44), a construção organizada da teoria do capital humano ocorreu no grupo de estudos do desenvolvimento conduzido por Theodore Schultz, na década de 1950, nos Estados Unidos. Partindo-se da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, a equipe de Schultz ocupou-se de descobrir o fator que fosse capaz de esclarecer, afora os consagrados fatores A, K e L, respectivamente, nível de tecnologia, insumos de capital e insumos de mão de obra, as dissemelhanças do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Nesse cenário, Schultz se sobressai com a evidenciação do fator H, isto é, o capital humano, elaborando um livro no qual demonstra a teoria do capital humano, obra que lhe faz juz ao prêmio Nobel de Economia em 1968. Schultz (1973) leciona que apesar de a educação ser, em determinada medida, uma atividade de consumo que disponibiliza satisfações aos indivíduos no instante em que atingem um tipo de educação, consiste em, preponderantemente, uma atividade de investimento efetuado com o intuito de obtenção de capacitações que ocasiona situações futuras ou que aumenta ganhos vindouros do indivíduo na condição de um agente produtivo. Destarte, o indivíduo funciona tanto como bem de consumidor quanto bem de produtor e a educação pode ser tomada como um investimento e suas consequências podem ser tomadas como uma forma de capital. Conforme Schultz (1973, p. 79),

Dado que a educação se torna parte integral da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano*. Dado que se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com as nossas instituições, como propriedade. Não obstante, é uma forma de capital se presta serviços de um determinado valor. A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital. [grifos do autor]

No que tange à relação entre treinamento de emprego e a escola, Schultz (1973) emprega os estudos de Gary S. Becker e afirma que o referido pesquisador faz a diferenciação entre capacidades técnicas gerais e específicas e constata que a maioria ou talvez a totalidade do treinamento direto no emprego gera capacidades técnicas gerais. Acerca das capacidades técnicas, em consonância com a responsabilidade do indivíduo sobre a formação de seu capital humano, é afirmado que os empregados, no contexto dos mercados competitivos, arcam com todos os custos relativos a seus treinamentos, não sendo tais custos suportados pelas empresas. Becker sugere a existência de uma força que propicia o deslocamento do treinamento do local de emprego para o curso das escolas. Existe a lógica de que trabalhadores qualificados e não-qualificados apresentam curvas distintas que

relacionam renda com a idade, correlacionando que o treinamento efetivado no emprego diminui os ganhos líquidos dos trabalhadores inicialmente e os expande posteriormente. Por meio de tal estudo, Schultz (1973, p. 45) afirma que “o que isso acarreta é o fato de que o palco está armado a fim de levar a efeito estudos econômicos significativos relativamente ao treinamento direto no emprego.” Ainda na defesa de seus supostos, Schultz (1973) aponta que para muitos considerar a educação como uma forma de se produzir capital é moralmente errado, além de ser degradante ao indivíduo, sendo repugnante para tais pessoas a ideia de capital humano propriamente dita; a educação, na concepção desses indivíduos, é fundamentalmente cultural e não econômica em seus propósitos, vez que a educação tem por finalidade o desenvolvimento das pessoas e sua formação como cidadãos responsáveis e competentes, por meio da compreensão e aquisição de valores significativos para a vida. Prossegue Schultz (1973, p. 81) que

Minha réplica aos que assim tomam a educação é que uma análise que trata a educação como uma das atividades que podem acrescer ao estoque do capital humano de maneira nenhuma nega a validade da sua posição; minha abordagem não é arquitetada para mostrar que esses objetivos culturais não devem ser, ou não estejam sendo, servidos pela educação. O que está implícito é que, além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios e que tais incrementos podem aumentar a renda nacional. Estes efeitos culturais e econômicos podem, assim, ser consequências conjugadas da educação. O tratamento que dou à educação não detratará, de maneira alguma, nem depreciará as contribuições culturais da educação. Dá como evidentes tais contribuições e abala-se à tarefa de determinar se existem também alguns benefícios de produtor advindos da educação que possam adequadamente ser tratados como capital que se identifica e se avalia.

De acordo com Frigotto (2010b), a propagação da teoria do capital humano, como a solução das disparidades tanto entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos quanto entre os indivíduos, deu-se de modo célere nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, por intermédio de organismos internacionais, a exemplo do BID, OIT, FMI, UNESCO, entre outros, e de organismos regionais, como CEPAL e CINTERFOR, os quais representam hegemonicamente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

Segundo Frigotto (2010b, p. 44), “no Brasil, esta teoria é rapidamente alçada aos planos das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico.” Leciona Saviani (2021) que, depois da crise que ocorreu na década de 1970, a relevância da escola para o processo econômico-produtivo adquiriu um novo significado. O

sentido progresso alicerçava-se numa perspectiva econômica focada em demandas coletivas, vide o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o aumento da remuneração dos trabalhadores. A concepção que predominou na década de 1990 desdobra-se de uma lógica orientada para a satisfação de interesses particulares. De acordo com Gentili (2002, p. 51 apud Saviani, 2021, p. 429), tal concepção da década de 1990 era “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”. Nessa perspectiva, o Estado e as esferas de planejamento deixam de ter a iniciativa para garantir, nas escolas, a preparação da força de trabalho para conquistar postos de trabalho delineados num mercado que se ampliava em consonância com o pleno emprego. O indivíduo assume a capacidade de escolha objetivando a obter os meios que lhe propiciem ser competitivo no mercado; nessa esteira, o que se pode esperar das oportunidades escolares não é mais o acesso ao emprego, porém tão somente o alcance do *status* de empregabilidade. Consoante Saviani (2021, p. 430),

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Nessa lógica, ao contrário do desenvolvimento inclusivo preconizado no período keynesiano, tem-se o crescimento excludente. Refuncionalizou-se a teoria do capital humano e, por conseguinte, houve alteração de como tal teoria sustenta a busca de produtividade da educação. Segundo Saviani (2021, p. 430), “eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo”. A ordem econômica pós-fordista ou pós-keynesiana – a ordem econômica contemporânea – funda-se na exclusão, numa lógica duplicadamente, a saber: por um ângulo, ela é pressuposta, vez que assume que, inicialmente, inexistia, na ordem econômica mundial hodierna, lugar para todos. Em vista disso, boa parte dos que alcançam a idade para compor a População Economicamente Ativa (PEA) nem ao menos nela chegam a ingressar. Por outro ângulo, pressupõe-se a exclusão dado que, integrando gradativamente a automação no processo produtivo, a ordem econômica contemporânea prescinde,

igualmente, de força de trabalho. Fomentando-se a competição e visando à potencialização da produtividade, ou seja, ao aumento do lucro – a retirada de mais-valia, a exclusão funda-se numa lógica que institui a predominância do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, ocasionando a franca exclusão de trabalhadores. Constata-se que o empenho ininterrupto pelas empresas e pelos governos objetiva a redução da folha salarial bem como das despesas relativas a encargos trabalhistas e previdenciários.

Esse cenário favorece uma verdadeira “pedagogia da exclusão”, a qual consiste em preparar os indivíduos com o intuito de se tornarem progressivamente empregáveis, por meio de seguidos cursos com as mais variáveis características, com vista a evitar a condição de excluídos. E, no caso de fracasso do indivíduo, tal pedagogia lhes introjetará a responsabilidade por não terem conseguido escapar da condição mencionada. Conforme Saviani (2021, p. 431),

Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Na óptica de que o indivíduo é o responsável por sua possibilidade de escapar à condição de excluído, é conveniente que a lógica da troca de valores esteja arraigada nas relações do mercado. Segundo Frigotto (2010a), nessa perspectiva, a teoria do valor-trabalho que favorece as condições de produção é alterada pela noção de utilidade que realça o âmbito da troca de valores de uso. A ideia de troca, em contrapartida, admite prontamente a ideia de igualdade de condições dos atores sociais, numa deliberada redução que institui o conceito de fator de produção. Conforme Frigotto (2010a, p. 76), “esta redução estabelece o conceito de fator de produção. Capitalistas e trabalhadores apresentam-se no mercado, ambos legalmente iguais, como proprietários de fatores de produção. O primeiro entra com o dinheiro e o segundo com força de trabalho.” Dessa forma, suprime-se do domínio da análise econômica o tema das classes; o conceito de capital, notadamente uma relação social própria, característica de uma sociedade típica, circunscrita historicamente, converte-se num “fator de produção” amplo, presente em qualquer sociedade humana. Elucida-se a remuneração do capital, nessa conjuntura, decorrente da privação, abstinência e poupança do dono do capital. De acordo com Frigotto (2010a, p. 77), “o conceito de classe da análise econômica burguesa reduz e transfigura o conceito de homem, de classe, de capital e de

educação”. Esses conceitos imbricam-se e, segundo Gramsci (1978 apud Frigotto, 2010a, p. 77),

O homem, um devir que se define no conjunto das relações sociais de produção de sua existência, um ser histórico, concreto, ativo, que se transforma na medida em que transforma o conjunto destas relações sociais, é reduzido a uma concepção metafísica do indivíduo com uma natureza humana dada, genérica e a-histórica. A natureza de cada indivíduo, que é apenas um ponto de partida que se constrói nas relações sociais de produção da existência, num determinado contexto histórico, é tomada como ponto de chegada.

Nessa esteira, ainda na lição de Frigotto (2010a), o homem, tomado como uma totalidade histórica concreta, o qual se diferencia dos animais restantes e da natureza, e se concebe por meio das relações sociais de trabalho (produção), diminui-se e se transforma num indivíduo abstrato, cujos atributos principais são o egoísmo e a racionalidade.

No que concerne ao conceito de classe, conforme Frigotto (2010a), as classes fundamentais – capitalistas e trabalhadores assalariados – compõem o dado natural de que aqueles compram a força de trabalho desses. Ademais, respectivamente, são donos dos meios e instrumentos de produção e do capital e “donos” apenas de sua força de trabalho, além de, por conseguinte, a respeito da mais-valia, aqueles a usurpam desses. Ao invés da natureza antagônica de classe, determinada pelos interesses do capitalista e do trabalhador, sustenta-se a imagem de um *continuum* determinado por uma estratificação social, decorrente do esforço e do mérito de cada indivíduo. Conforme Frigotto (2010a, p. 78), “a desigualdade real, elemento fundamental que define a sociedade de classes, transfigura-se numa igualdade legal fundada numa liberdade abstrata da forma do Estado liberal.” Na prática, no que tange à liberdade do trabalhador, no máximo, há a possibilidade de escolha para qual capitalista ele trabalhará, visto que não vender sua força de trabalho a capitalista algum implica tão somente a liberdade de sofrer degradação social ou de não conseguir se alimentar; numa última análise, caso o capitalista não se interesse em comprar a força de trabalho do trabalhador, ele fica com sua sobrevivência comprometida.

Acerca do conceito de capital, segundo Frigotto (2010a), ele assemelha-se a simples fator de produção no qual as máquinas propriamente são tomadas como capital constante e técnico, sendo, dessa forma, capazes de criar valor por si, a despeito da intervenção do trabalho humano. Portanto, dissimula-se a causa genuína e exclusiva da produção da mais valia, qual seja, o trabalho humano excedente apropriado pelo capitalista. Nessa óptica, o eixo único de investigação não é mais o valor-trabalho, e a relação de classe entre o

trabalhador e o capitalista converte-se numa relação de troca de agentes de produção identicamente livres. O conceito de capital humano, cunhado sob o legado da visão burguesa de sociedade, almeja informar a respeito do investimento realizado em educação com o fim de gerar capacidade de trabalho; almeja, também, elucidar, sob uma perspectiva, os acréscimos de produtividade desvinculados dos fatores de capital físico e trabalho e, sob outra perspectiva, os aumentos de salário decorrentes das taxas de retorno de investimento realizado em educação.

Esse mesmo conceito de capital humano institui, segundo Frigotto (2010a), uma equiparação entre o capital constante e o capital variável (força de trabalho) na produção, isto é, toma-se o trabalhador assalariado não somente como “proprietário” de sua força de trabalho – obtida pelo capitalista –, mas também proprietário de determinado capital, concebido como a quantidade de educação ou de capital humano; além disso, o conceito de capital humano, segundo Frigotto (2010a, p. 79), “considera o salário recebido, não como preço desta força de trabalho, mas como uma remuneração do capital humano adiantado pelo trabalhador, mascarando desta forma as relações capitalistas de produção e exploração”. Outrossim, o conceito de capital humano ainda instaura uma redução da concepção de educação, porquanto, ao destacar tal concepção à luz do “fator econômico” e não da estrutura econômico-social, desassocia-se o educacional de outros âmbitos. Ainda de acordo com Frigotto (2010a, p. 79),

Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional.

Como consequência, consoante Frigotto (2010a), essa redução firma uma dupla mediação produtiva no deslocamento total do capital: um certo nível de adestramento geral, básico, útil ao sistema produtivo capitalista, seja na educação elementar, em pequenas quantidades, seja em sistemas de ensino a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); e uma produtividade decorrente da desqualificação do trabalho escolar.

Numa outra visão, a concepção de capital humano determina tal tipo de redução, além de corroborar com toda a lógica meritocrática contida no processo escolar. Tal como ocorre no mundo da produção, no qual os homens são “livres” para lograrem a ascensão

social, a qual depende apenas do esforço individual, no mundo escolar também se verifica que a não aprendizagem, a evasão e a repetência constituem falha individual, falta de vocação. Destarte, a óptica positivista da teoria do capital humano impacta tanto no âmbito econômico quanto no âmbito educacional: naquele defende a desigualdade de classe por condição individual e nesse, identicamente camufla a origem da discrepância no acesso, no percurso e na qualidade de educação que as classes sociais possuem. Desconstruir a concepção burguesa propagada pela teoria do capital humano acarreta não só abandonar a perspectiva de superficialidade e de pseudoconcreticidade que se percebe na análise das associações entre economia e educação, trabalho e educação, mas também retornar ao centro de análise nas relações sociais de produção exclusiva da sociedade do capital; acarreta o afastamento da análise das relações de troca e o retorno à análise das relações que se organizam entre as classes sociais nas relações de produção da existência; acarreta o abandono da noção de equilíbrio, harmonia e o reconhecimento dos contrassensos intrínsecos ao antagonismo de classe, proveniente da contradição precípua capital-trabalho; acarreta, por fim, suplantam a lógica de utilidade e retornar à lógica de valor-trabalho.

3.1. TEORIA DO CAPITAL HUMANO, QUALIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A educação, segundo Frigotto (2010b, p. 27), “quando apreendida ao plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica.” Tal disputa intenta vincular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos da escola e, abrangentemente, nas diversas esferas da vida social, orientadas pelos interesses de classe. Conforme Frigotto (2010b, p. 28 apud Mészáros, 1981, p. 260) informa que

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

Consoante Frigotto (2010b), na óptica das classes dominantes, ao longo da história, e educação dos variados grupos sociais tem por função capacitá-los para o trabalho, nos âmbitos técnico, social e ideológico, numa deliberada subordinação da função social da educação de forma controlada às exigências e necessidades do capital. A teoria do capital humano, na condição de processo e forma de conhecimento da realidade, não se origina

aleatoriamente; sua produção e de seu corpo de ideias preserva uma ligação estreita com as relações sociais de produção. No entendimento de Frigotto (2010b, p. 152),

Sobre a questão do papel do sistema educacional no interior das formas que assumem as relações capitalistas na contemporaneidade, a ideia básica é que assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro deste processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista.

No que concerne à relação entre a escola e o mundo do trabalho, Frigotto (2010b, p. 166) aponta que “o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral e articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo.” Nessa esteira, o uso programado, coletivo da força de trabalho, conseqüente do desenvolvimento da forma tipicamente e relações sociais de produção, possibilita, simultaneamente, fragmentar o processo de trabalho e desqualificar o próprio trabalho, ocasionando uma equiparação relativa da própria força de trabalho. Nessa lógica, afirma Frigotto (2010b, p. 170) que

Isso ocorre exatamente porque esta forma de relações sociais de produção tende historicamente, pela natureza mesma da competição intercapitalista, a uma incorporação crescente da ciência, da tecnologia e da técnica ao capital, desse modo, não só vai existir um aumento orgânico cada vez maior do capital constante, em detrimento do capital variável, como também o capital vai comandar a divisão social do trabalho e a especificidade das qualificações ou desqualificações da força de trabalho para seu uso.

No ensinamento de Frigotto (2010b), a escola é um local de luta e de disputa, pois é uma instituição com a peculiaridade de desenvolver nos indivíduos um saber geral, diferentemente de um saber específico, aperfeiçoado no ambiente de trabalho ou em organizações exclusivas para treinamento, além de propiciar condições sociais e políticas que sistematizam os interesses hegemônicos de classes. Conforme Frigotto (2010b, p. 183), “a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe.” O ponto fulcral, nessa perspectiva, é o de determinar os mecanismos empregados pela classe burguesa para conservar sob seu domínio a escola que lhes é funcional, e até que ponto isso é viável. Numa

outra perspectiva, uma vez que a escola é um local de disputa, e a classe trabalhadora possui interesse na qualidade e na quantidade do saber que por meio dela se pode difundir, convém investigar que tipo de escola se vincula com o ponto de vista dessa classe.

O capitalismo monopolista, de acordo com Frigotto (2010b), não considera óbice o fato da universalização do acesso à escola e o incremento médio de escolaridade; de maneira oposta, percebe que um grau mínimo de escolaridade geral e o seu projeto de continuidade, nos limites em que a função social da escola tem considerado ao longo da história, consistem em mecanismos práticos ao corrente estágio do desenvolvimento capitalista. O acesso a uma escolaridade básica que oportunize um nível elementar de cálculo, leitura e escrita, e o aprimoramento de certos atributos socioculturais, políticos e ideológicos se fazem imprescindíveis para a funcionalidade das organizações produtivas, bem como para a instituição de uma mentalidade consumista. Por outro lado, a prorrogação desqualificada da escolaridade vai se definir como um instrumento de gestão do próprio estado intervencionista, que objetiva propiciar a preservação e o aperfeiçoamento das relações sociais de produção capitalistas. Consoante Frigotto (2010b, p. 184),

Essa gestão, porém, é problemática, e é problemática porque é contraditória. O estado, enquanto gestor econômico e político do capital monopolista em seu conjunto, depara-se com a contradição que transcende a ele mesmo, porquanto é inerente à forma social de organização da produção capitalista e à luta de classe que engendra. Trata-se de forma que assume a contradição capital-trabalho especialmente no interior do capitalismo atual.

Na condição de gestor econômico, o Estado intervencionista, de acordo com Frigotto (2010b), lida com uma forma de organização da produção em que, de um lado, a luta capital-trabalho, da classe trabalhadora, e, de outro lado, a luta intercapitalista pela maximização do rendimento, desafiam o capital por meio da paulatina inclusão de progresso técnico na produção. Mediante tal procedimento, o capital inclina-se a desconsiderar, progressivamente, o trabalho e o trabalhador qualificado. No prisma econômico, a propensão é um barateamento da força de trabalho e a formação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo, sendo particularmente pertinente para o trabalho produtivo material. Segundo Frigotto (2010b, p. 184), “mundo do trabalho *versus* mundo da escola e qualificação, vistos desse ângulo, seguem trajetórias distintas.” É oportuno salientar, porém, que se o aumento do acesso à escola e o incremento da escolaridade correspondem, simultaneamente, a uma forma econômica e política de administrar as demandas do capital e a uma resposta à força da classe trabalhadora por mais escolaridade, ocasiona a

predisposição ao aumento dos níveis escolares para além do apropriado – econômica e politicamente – para a finalidade do modo de produção capitalista. Trata-se de uma tensão ininterrupta, cujo fundamento se encontra no cunho contraditório e antagônico das relações sociais peculiares do modo de produção capitalista.

Frigotto (2010b) questiona quais os mecanismos, no âmago do capitalismo monopolista, que vêm sendo empregados para conservar o saber que se desenvolve na escola sob a dominação burguesa. De forma geral, verifica-se que tais mecanismos consistem em desde se negar o alcance dos níveis mais elevados da escolarização, por meio da seleção específica da própria escola, até a mitigação e a desqualificação do trabalho escolar para aqueles que frequentam a escola. Tal desqualificação contempla o fracionamento do trabalho educativo, a quantidade e a qualidade dos conteúdos objetivos difundidos, a direção responsável pela prática escolar. Percebe-se não apenas a danificação do posto de trabalho e sua desqualificação, mas também a fragmentação do processo educativo e a deterioração do conteúdo escolar. Conforme Frigotto (2010b, p. 185), “surge, assim, a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos.” A desqualificação do trabalho escolar apresenta-se dissimulada: por um lado, sob a óptica da eficiência e da produtividade, reforçada pela teoria do capital humano, com a sua correspondente perspectiva pedagógica da tecnologia educacional; por outro lado, mais arditosamente, mediante teorias educacionais tomadas como modernas e inovadoras. Assim como afirma Saviani, são as denominadas teorias “não críticas”, que corroboram para restabelecer os mecanismos de elitização, de conservação do privilégio, em deliberada recomposição, por conseguinte, da hegemonia da classe dominante. Objetivamente, o problema da desqualificação da escola é, primordialmente, uma desqualificação para a escola acessível à classe trabalhadora. A classe burguesa possui interesse em que o ensino e a educação para a classe trabalhadora sejam nivelados pela qualidade e presume a inexistência de vontade política suficiente para suplantarem as relações sociais de produção que produzem a desigualdade.

Nesse contexto da qualificação do trabalhador por meio do ensino e da educação, é imprescindível a compreensão dos percursos que tal noção assume correlacionada a outros fenômenos. De acordo com Ramos (2001), a destruição de postos de trabalho e o rearranjo dos conteúdos de trabalho em conformidade com o avanço tecnológico têm ocasionado um reordenamento social das profissões. Ainda conforme Ramos (2001, p. 37),

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir de meados da década de 1980 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais:

flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Segundo Ramos (2001), o conceito de qualificação refere-se ao advento do Estado de Bem-Estar Social recuperando, no decurso de fortalecimento da sociedade industrial, o papel regulador exercido, anteriormente, pelas corporações. Consoante Ramos (2001, p. 42), “as corporações codificaram as relações de trabalho (regras de contratação, salário e formação) entre mestres, companheiros e aprendizes, de maneira a permitir a competição mas também controlar seus efeitos.” A partir do século XVIII, a liberalização das relações de trabalho colaborou para fomentar o processo de industrialização e para a eliminação de dois preceitos essenciais de regulação social: as regras coletivas marcadoras das relações entre empregados e empregadores, as quais foram substituídas pelo contrato particular; e a aprendizagem profissional, a qual desprovida de proteção, converteu o jovem aprendiz em um operário subordinado a trabalhos pouco formadores. Nesse cenário de inexistência de regulações sociais, surge conceito de qualificação como uma resposta a tal realidade; nascido no período pós-guerra, o conceito de qualificação oficializa, em alguma medida, as conquistas dos movimentos sociais anteriores. Empregadas no mundo do trabalho, as regulações sociais objetivam reconhecer o trabalhador como membro de um coletivo equipado de um estatuto social que extrapole o âmbito estritamente individual do contrato de trabalho. Destarte, a qualificação do trabalho consistirá na referência de tais regulações. Conforme Ramos (2001, p. 42),

A qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno de diplomas. Nota-se, portanto, que o conceito de qualificação nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração.

Ramos (2001) aponta que, apesar de o conceito de **qualificação** ter se estruturado como um dos conceitos básicos para a classificação dos empregos, devido a sua importância e alcance social e coletivo, sustentando-se mormente, porém sem solidez, na formação recebida preliminarmente, as **competências**⁴ evidenciam as qualidades individuais do

⁴ Na União Europeia, define-se competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional).

trabalhador. Elucida-nos Paiva (2002) que o conceito de qualificação liga-se à escolarização e sua relação com o trabalho assalariado, em que o status social e profissional estava registrado nos salários e no respeito figurativo conferido pela sociedade a carreiras de longa duração. Por outro lado, conforme Ramos (2001), de acordo com o discurso atual das empresas, o apelo às competências demandadas pelo emprego já não se encontra atrelada – pelo menos diretamente – à formação inicial. Dito de outra forma, as práticas cognitivas dos trabalhadores, imprescindíveis e moderadamente desconhecidas, podem não ser retratadas por meio das classificações profissionais ou certificados escolares. Percebe-se que tais competências podem ter sido conseguidas em empregos precedentes, em estágios, em formação contínua, bem como em atividades de natureza lúdica, atividades no seio da família ou em outras circunstâncias de interesse público fora do âmbito profissional.

Segundo Ramos (2001), as competências, partindo-se de procedimentos de avaliação e de validação, assumem a função de elementos estruturantes da organização do trabalho, antes prescritos pela profissão. O domínio de uma profissão, uma vez obtido, não pode ser contestado, podendo tão somente ser aprimorado; noutra perspectiva, as competências são tomadas como propriedades inconstantes relacionadas ou não ao exercício do trabalho. O que se compreende disso é que, na óptica de uma gestão pautada nas competências, um indivíduo precisa se sujeitar a uma validação constante, provando, reiteradamente, sua adequação ao posto de trabalho e de seu direito a galgar uma ascensão profissional. A amplitude das práticas de avaliação realizadas por especialistas munidos de técnicas parcialmente isentas da atividade avaliada implementa-se recorrendo-se à instituição escolar, dela se apartando concomitantemente, de uma forma drástica: o diploma é considerado um título permanente, ainda quando seu valor possa alterar no mercado; já as competências, ou seja, a validação das aprendizagens profissionais, é sempre instável e provisória.

Segundo Paiva (2002), muitos presumem o conceito de competência sendo mais oportuno à nova perspectiva por meio da qual a “empregabilidade” é compreendida. Nessa esteira, seria considerada um constructo social mais complexo, vez que se aparta das instituições formais e da experiência adquirida com o intuito de não apenas levar em conta

Competência não se limita a elementos cognitivos (quem envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011). Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo habilidades (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de competências. (Glossário de terminologia curricular – UNESCO, 2016, p. 27)

aspectos pessoais e propósitos subjetivos, mas também de conferir maior relevância à socialização, juntamente a aspectos técnicos. De acordo com Paiva (2002, p. 57),

As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente supõem um atendimento mais restrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. Virtudes pessoais são acionadas como parte das competências em escala incomensuravelmente maior que quando se tratava de qualificação, mensurável por mecanismos mais objetivos num momento em que os empregos ou a inclusão dependiam menos do capital cultural e social dos indivíduos.

Conforme afirma Paiva (2002), o destaque das competências possui como panorama igualmente as adversidades e a morosidade da mudança do sistema educacional. A rapidez do novo contexto prescinde de longos cursos, contudo exige exatidão, celeridade nas respostas, capacidade de utilizar novas linguagens, além de, reiteradamente, demandar a reposição de gerações, porquanto a experiência dos indivíduos mais velhos não atende às suas finalidades, podendo, inclusive, se constituir em óbice para a mudança esperada. Complementa Paiva (2002, p. 57) que

A noção de competência pode trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills* que começa com uma “alfabetização tecnológica” e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho. Trata-se de abdicar - conscientemente ou não - das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e, portanto, da organização da vida. Significa buscar - de maneira jovem (ou jovial) e competitiva - algum nicho de atividade remunerada, novas relações de emprego ou novas formas de inserção no mundo do trabalho.

Nas lições de Ramos (2001), o deslocamento da qualificação para as competências na esfera do trabalho engendrou, na esfera pedagógica, o deslocamento do ensino focado nos saberes disciplinares para um ensino estabelecido pela elaboração de competências mensuráveis em situações e tarefas características visando a tal produção, o que retrata a “pedagogia das competências”, devendo ser estipuladas com base nas conjunturas que os alunos deverão conseguir entender e controlar. Consoante Ramos (2001, p. 88), “a noção de competência como ordenadora das relações de trabalho acaba se consolidando à medida que consegue promover reconfigurações materiais convergentes na gestão do trabalho e nos processos formativos.” Ainda de acordo com Ramos (2001), o conceito de “competência” é, decerto, um conceito forjado para uma sociedade menos democrática que as recentemente

pretéritas; portanto, atrela-se à nova configuração do conceito de empregabilidade, possuindo base objetiva que exige comunicação célere, capital internacionalizado, competição intensificada, transformação produtiva e mudança no perfil do mercado de trabalho.

Esse contexto, conforme Paiva (2002), propicia o abandono do conceito de qualificação e a comutação pelo de competência. O conceito tradicional de qualificação pressupõe escolarização formal, resultando em longo período de escolaridade previamente definido em seu conteúdo, além dos respectivos diplomas, estabelecendo uma vinculação imediata com o assalariamento e a sociedade industrial. De acordo com Paiva (2002, p. 60), “não poucos esforços foram despendidos, neste contexto, para mostrar a conexão direta entre escolaridade, *status* e renda, hoje claramente ultrapassada.” Na ocasião em que o trabalho assalariado se limita e o mercado formal de emprego se retrai, em que se questiona a visão clássica dos setores econômicos, em que se desconfigura a hierarquia das funções e seus salários, o conceito de qualificação passa a ser trocado pelo de competência.

Conforme Ramos (2001), o enfoque profissional das competências intenciona salientar que a evolução das conjunturas de trabalho e a caracterização dos empregos acontecem muito mais em conformidade com os arranjos individuais do que com a organização ou a gestão das posições de trabalho com que se relacionam as qualificações. Centralizam-se as potencialidades dos indivíduos, em função da visão de trabalho, constituindo-se, dessa forma, em instrumento imprescindível para as políticas da empresa. Percebe-se que a “pedagogia das competências” é identificada como uma concepção altamente pragmática, com potencial de administrar as incertezas e considerar as transformações técnicas e organizacionais com as quais devem harmonizar. No percurso da evolução do conceito de competências, uma reconfiguração pedagógica apenas adquire sentido por meio da instituição de uma correlação entre escola e empresa.

Ainda segundo Ramos (2001), ademais atender a finalidade de rearranjar a relação entre escola e emprego, a “pedagogia das competências” objetiva igualmente institucionalizar novos modos de educar os trabalhadores na conjuntura político-econômica neoliberal. Conforme Ramos (2001, p. 135), “nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças.” Por outro lado, a “pedagogia das competências” não se restringe à escola, porém intenta compor-se nas variadas práticas sociais por meio das quais os

indivíduos se educam, exercendo uma função particular não apenas na representação dos processos de formação, mas também no comportamento do trabalhador na sociedade e na sua inclusão social, pautando-se na competência individual. Soluciona-se a questão da luta de classe por meio do desenvolvimento e do aproveitamento apropriado das competências individuais, de sorte que a expectativa de inclusão social sujeita-se ao potencial de adaptação natural às relações vigentes, numa deliberada psicologização da questão social.

Del Pino (2002) afirma que é simplório crer que é viável reparar os defeitos do mercado de acordo com a qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Prossegue Del Pino (2022, p. 79) que “não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de escola” Dessa forma, é impossível solucionar a crise de emprego internamente à escola. Nessa perspectiva, segundo Ramos (2002), a “pedagogia das competências” reajusta o papel da escola: se a escola moderna prometeu lidar com a manutenção do núcleo básico da socialização atribuído à família e com o desenvolvimento de identidades individuais e sociais, destarte colaborando para o reconhecimento dos projetos individuais com um projeto coletivo, a escola pós-moderna é uma organização mediadora da composição da alteridade e de identidades emancipadas e maleáveis, corroborando para a concepção dos projetos subjetivos com o intuito de torná-los flexíveis o suficiente para se converterem no projeto viável em virtude da incerteza da vida contemporânea. Agir na construção de projetos possíveis é instaurar um novo profissionalismo que resulta habilitar os trabalhadores para a mobilidade constante entre as variadas ocupações numa mesma organização, entre distintas organizações, para o subemprego, o trabalho autônomo, para a ausência de trabalho, ou seja, o não-trabalho. Em outros termos, a pedagogia das competências” intenciona capacitar os indivíduos para uma adaptação ininterrupta ao meio social inconstante da atualidade.

4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Partindo-se do recorte histórico anteriormente enfatizado neste trabalho, ou seja, em torno da década de 1970 até a contemporaneidade, e sem a intenção de esgotar o tema, analisar-se-ão sucintamente os dispositivos centrais das principais legislações educacionais brasileiras e as políticas públicas delas decorrentes, bem como de que modo dialogaram com os anseios neoliberais, com a reestruturação produtiva do capital e com a história das ideias pedagógicas no Brasil.

No início da década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) foi promulgada. A Lei 4024/1961 entrou em vigor em 1962 e teve como uma providência inicial a instalação do Conselho Federal de Educação (CEF), além da elaboração do Plano Nacional de Educação por Anísio Teixeira, homologado pelo então ministro Darcy Ribeiro. A participação de Anísio Teixeira foi fulcral para a determinação objetiva de percentuais de recursos federais, como obrigação mínima do Estado em relação à educação pública brasileira. Informa Saviani (2007, p. 307) que “Figura central da educação brasileira em toda a década de 1950, Anísio manteve-se nessa posição nos anos iniciais da década de 1960”. Ainda de acordo em Saviani (2007)

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. (...) A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova⁵: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

Importante a ressalva de que, à época da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, o Brasil era regido pela Constituição de 1946, denominada de Constituição Democrática, quando comparada à anterior, a de 1937, cujo teor era motivado pela Era Getúlio Vargas. Segundo Cury, Reis, Zanardi (2018), a Constituição de 1946, ao restituir o

⁵ *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no interior de movimentos civis em prol da valorização da educação, além da defesa da gratuidade, obrigatoriedade e lá em cidade da escola pública como dever do estado, afirmará a importância de um processo de homogeneização básica, a partir da escola primária, visando a *identidade da consciência nacional* sem prejuízo do princípio federativo. Homogeneização básica defendida como alternativa criadora à uniformidade rejeitada, esta aliás bastante distante dos métodos ativos defendidos pelo escolanovismo. [grifos dos autores] CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018, pág. 28.

Estado de Direito, carrega em si a dimensão liberal-descentralizadora e introduz a educação tanto como direito da pessoa quanto como responsabilidade do poder público. Destarte, no que tange à conjuntura pós-promulgação da LDB, Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 38) observam que “o regime autoritário-militar de 1964 manteve *pro forma* o funcionamento precário das Constituições e do Congresso. Ele procurou também deixar sua marca na educação escolar”. Conforme aponta Gatti Júnior (2010, pág. 49),

O golpe de 64 levou os militares ao domínio do estado brasileiro que naquele momento representa vão principalmente os interesses da burguesia associada ao capital estrangeiro, mas que encapavam também interesses da burguesia nacionalista e de amplos setores da classe média Brasileira. Iniciava-se uma fase política de enorme centralismo político sobre os militares que ocasionaria profundas mudanças na base econômica, na vida social e política e na educação do país.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692/1971, conhecida oficialmente como Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, conforme Carneiro (2018, pág. 35), “teve, também, um processo de gestação lento, embora impermeável a debates e a participação da sociedade civil, em função do contexto político em que foi gestada: período de governo discricionário com as liberdades civis estranguladas”. Já no final dos anos de 1980, por meio da redemocratização e da feitura da Constituição de 1988 – a chamada Constituição Cidadã, diversas alterações ocorreram e abarcaram integralmente a organização da educação brasileira. Tal ordenamento legal trazia dispositivos concernentes à gratuidade, gestão democrática, direito público subjetivo e municipalização, todavia a existência de um Conselho Nacional ou Federal somente será expresso na LDB de 1996, a Lei 9394/1996. De toda forma, esses dispositivos retratavam um avanço pelo vigoroso processo de colaboração que orientou os educadores no anseio de assegurar no próprio texto constitucional uma resposta, no que tange a princípios, às adversidades percebidas e vivenciadas na área. Ainda na perspectiva da consagração do que reivindicavam os educadores, Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 41) explicam que

A longevidade da tramitação do projeto de LDB, a mudança das condições internacionais no que se refere à correlação trabalho/emprego, a vontade da União em diminuir seus gastos, a necessidade de especificar a vinculação orçamentária e sobretudo a consciência da importância do ensino fundamental, - de cuja situação lamentável o país mais uma vez reconhece -, obrigaram a que a tanto parlamentares quanto o executivo tomassem iniciativa mais rápidas não enfrentamento da questão.

Afora as definições sobre as competências de cada ente federado a respeito da educação escolar, era urgente o ponto do enfrentamento da questão curricular por meio da

LDB a ser elaborada, vez que a Carta Magna registra em seu artigo 210 a necessidade de que se fixem conteúdos mínimos, a saber: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Na inexistência do responsável explícito no texto legal, recorre-se à tradição desse tipo de matéria ser atribuída ao Poder Executivo, por meio do Conselho Nacional (Federal) de Educação; entretanto, também se configuram sujeitos legítimos para tal matéria o Congresso ou a sociedade, através de um projeto de lei, mediante o mecanismo da iniciativa popular, também com previsão constitucional. Cury, Reis, Zanardi (2018) observam que, por ocasião da elaboração da LDB de 1996, restabeleceu-se a criação do Conselho Nacional de Educação por meio da Lei 9131/1995, com franco objetivo de harmonizar a ponderabilidade entre a sociedade política e a sociedade civil, com propensão ao Poder Executivo. O artigo 6º da mencionada lei, em seu parágrafo único, estabelece que “no desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.” Já no artigo 7º, tem-se que cabe a tal Conselho o dever de “assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. O Conselho Nacional de Educação é um órgão que atua na articulação entre a sociedade civil e a sociedade política e seu colegiado responde à atribuição constante do artigo 9º da Lei 4024/1961, com a redação dada pela Lei 9131/1995, mediante suas Câmaras de Educação – Básica e Superior, a saber, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para a educação básica e para os cursos de graduação. Cury, Reis, Zanardi (2018) informam que

Nesse sentido, torna-se ilustrativo citar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em tramitação em 1994 no Congresso que dizia, em seu artigo 10, inciso IV, que a União deve “estabelecer, em colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearam os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Imprescindível notar que na década de 1990 busca-se regulamentar ao mesmo tempo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, isto é, o que então se considera educação básica, uma mudança de paradigma quando comparada à realidade e às demandas da primeira LDB, de 1961, em cuja conjuntura tinha-se a preocupação precípua com o ensino primário. De acordo com a Lei 9394/1996, em seu artigo 21, a educação escolar é composta por educação básica e educação superior, aquela compreendida por educação infantil, ensino

fundamental e ensino médio. No que tange à educação básica, o documento legal em análise reza em seu artigo 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Soma-se a isso a preconização de que a educação escolar se vincule ao mundo do trabalho e à prática social, de acordo com o artigo 1º, parágrafo 2º, da referida lei; ademais, no artigo 2º, tem-se a consagração das finalidades da educação, a saber, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em suma, em variados artigos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reforça que o objetivo maior da educação, em especial a educação básica, é o desenvolvimento do indivíduo. Consoante Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 46),

Assim, a educação básica tem por finalidade precípua e fundamental a formação de uma pessoa para múltiplos aspectos da vida social como a consciência de si como sujeito, a consciência do outro como igual e diferente tanto por meio do domínio de conhecimentos, com o rigor científico, e o desenvolvimento de competências que incorporem um método permanente de aprendizagem e a abertura para novas possibilidades.

Acerca da expressão “fornecer ao aluno os meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores”, contida no artigo 22 da LDB, Carneiro (2018) comenta que o legislador na década de 1990 propõe um avanço quando comparado à Lei 5692/1971, a segunda LDB. Com efeito, o regramento legal precedente apenas tratava de qualificação para o trabalho, expressão equivocada na óptica pedagógica, vez que compreende uma noção de ação concluída, de processo acabado, noutras palavras, encerradas as etapas da educação básica, o indivíduo estaria apto a enfrentar o mundo do trabalho, porquanto contaria com um certificado. Segundo Carneiro (2018, p. 303), “cada etapa de ensino, cada avanço na aprendizagem potencializa e agrega capacidades para que o educando adquira novas competências para progredir no trabalho” e essa concepção de amplificação de qualificação para o trabalho acarreta um propósito de dinamismo, por conseguinte, de educação continuada. Exigem-se da escola, particularmente da educação básica, atualizados enfoques de aprendizagem na perspectiva contemporânea, que levam em consideração os avanços técnico-científicos e a cultura tecnológica estratégica, imputando à escola de educação básica uma postura proativa no que concerne à sociedade do conhecimento.

Nessa perspectiva, Carneiro (2018) prossegue a análise ao afirmar que a LDB apresenta conceitos fundamentais de educação escolar como um desenvolvimento constante

de preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania. A ideia de formação comum deve ser compreendida como um alicerce integral e integrado de conhecimentos intensificadores da capacidade de cada indivíduo de se situar, efetivamente, “no ambiente social, no ambiente do trabalho, nas relações produtivas e na construção do destino individual e do destino coletivo” (CARNEIRO, 2018, p. 302). Dessa forma, constata-se que a formação comum se realiza mediante uma base comum de conteúdos de aprendizagem; tal base comum garante a existência de um padrão de escola resultante de um grupo de valores educacionais, além de oportunizar a migração de estudantes de um estabelecimento de ensino para outro, de um sistema para outro, recurso de grande importância em países de grandes dimensões e com significativo fluxo migratório interno. Ademais, por meio de uma formação comum, salvaguarda-se uma orientação de homogeneidade mínima na prestação de serviços educacionais com qualidade; de outro modo, as desigualdades inter-regionais acabariam por influenciar os programas escolares de maneira fortemente temerária. Ainda no prisma do estabelecimento de uma base nacional comum, é oportuna a leitura do artigo 26 da Lei 9394/1996,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ainda sobre desdobramentos das Leis 9131/1995 e 9394/1996, Cury, Reis, Zanardi (2018) afirmam que os princípios contidos na Constituição Federal de 1988 de diretrizes e bases da educação nacional e de coesão nacional, concatenados ao dispositivo de conteúdos mínimos estabeleceram, de um lado, diretrizes curriculares nacionais difundidas pelo Conselho Nacional de Educação e, de outro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶, propostos pelo Ministério da Educação (MEC). Uma e outra iniciativa valeram-se tanto da Lei 9131/1995 quanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/1996. Sobre os PCN, o livro 1 elaborado pelo MEC – Introdução ao Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua página 13 tem-se que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua

⁶ Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional. <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> (acesso em 29 de setembro de 2022)

função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, devido à sua natureza aberta, apresentam-se como uma proposta ajustável, a ser efetivada nas decisões regionais e locais acerca não apenas de currículos, mas também de “programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.” (Livro 1, p. 13). Destarte, não representam um modelo curricular homogêneo e absoluto, que se priorizaria em relação à competência de cada esfera federativa, à pluralidade sociocultural típica do Brasil ou à autonomia de docentes e de equipes pedagógicas. Ainda nessa perspectiva, o documento afirma que o conjunto de proposições apresentado atende à exigência de referenciais por meio dos quais se estrutura o sistema educacional brasileiro, com o intuito de asseverar que, respeitadas as diversidades que permeiam uma sociedade complexa e múltipla, “a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.” (Livro 1, p. 13). Tal igualdade acarreta obrigatoriamente o acesso à integralidade dos bens públicos, incluindo o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Segundo Cury, Reis, Zanardi (2018), a feitura de uma base nacional comum curricular relaciona-se com a o estabelecimento de uma cidadania com representatividade e participação inerentes, sendo a educação escolar uma maneira de propiciar tal vida cidadã nos ambientes de uma coesão pátria que assegure os princípios da igualdade e da liberdade. Historicamente, o Brasil se constituiu em Estado Republicano e, por conseguinte, desde 1889, rege-se pela distribuição de poderes e de competências numa lógica entre o Estado Nacional e os entes federados. Prosseguem os autores que “esta complexidade se traduziu e se traduz na dificuldade de se montar uma estrutura curricular para as instituições escolares, constituintes que são desta cidadania republicana, democrática e federativa” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 48). Nos chamados regimes politicamente mais abertos, tem-se que o programa dos currículos nacionais uno é maleável e propositivo, esperando-se, portanto, que sejam considerados tanto a sensibilidade e o respeito à diversidade quanto o atendimento àquilo que ser elementar em um Estado Nacional. Chamam a atenção os referidos autores acerca da questão federativa

A questão federativa sempre deve merecer um enfrentamento cuidadoso. Como vimos, a tradição descentralizada criou culturas institucionais na escola pública que variam de unidade federada para unidade federada. Dentro delas, as regiões e as disparidades oferecem outras heterogeneidades, isto sem falar nos “capitais culturais” distintivos de classes sociais. (...) No caso do Brasil, em matéria de legislação, abundam dispositivos referentes à criação de uma cultura curricular, ora tendendo a uma minuciosidade que foge ao princípio federativo e respeitador das diferenças regionais e locais, ora tendente a estabelecer grandes orientações gerais. Tudo indica que esta última orientação está presente na lei de diretrizes e bases, sem secundarizar as bases nacionais comuns.

Além da questão federativa, nota-se a questão da participação dos indivíduos interessados na elaboração dos conteúdos perante as diversas concepções as quais os influenciam e pelas quais se entusiasma bem como perante as metodologias vigentes no que tange às ciências naturais e sociais. Nessa esteira, conforme Cury, Reis, Zanardi (2018), um debate a respeito dos conteúdos mínimos dos currículos no que concerne à sua dimensão de base nacional comum carece desembocar no percurso pautado pelo diálogo denominado pela Carta Magna de regime de colaboração em conformidade com a gestão democrática; é exatamente aqui que se colocam os sujeitos interessados na questão, com o fim de proporcionar um diálogo coeso e fundado entre os envolvidos, a saber, a administração educacional, os profissionais docentes e os pesquisadores da matéria. A gestão democrática, marca do ensino público, consolida-se como princípio tanto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, *in verbis*

CF/88: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

LBD/1996: Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Mais especificamente sobre a gestão democrática do ensino público, Carneiro (2018) afirma que é necessário ter-se a perspectiva da concepção de cidadania atrelada à autonomia e participação de diversos níveis de decisão, na tentativa de se romper com o modelo predominante marcado pela burocracia, tradição, tecnicismo e exclusão. A escola-cidadã requer gestão democrática, por meio de um gestor democrático, da construção da hegemonia da vontade comum materializada no projeto político pedagógico, com acompanhamento e avaliação de todos os atores/profissionais envolvidos. Ainda conforme Carneiro (2018, p.

76), “a gestão democrática do ensino público é fundamental para a ultrapassagem de práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação e na apartação social, práticas que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos”. Partindo-se da premissa de que a escola é para/de todos, seu processo de gestão deve ser, inevitavelmente, um processo conduzido por cogestão dentro da escola e com a sua comunidade.

4.1. BREVE HISTÓRICO LEGAL DA CONSOLIDAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, de acordo com o Ministro da Educação à época de sua implantação, Mendonça Filho, em 2017 (BNCC, p. 5), “um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo.” Tal trecho consta da apresentação da BNCC, que consolida que, a partir da aprovação e da homologação da versão vigente, o Brasil estaria enfim apto a elaborar os currículos de todas as etapas da educação básica, tendo sido incluído na derradeira versão o ensino médio, conduzindo o desenvolvimento escolar dos educandos desde a creche até a conclusão da Educação Básica. Ademais, afirma-se que a BNCC é resultado de um grande processo de debate e negociação não apenas com variados atores da área da educação, mas também com a sociedade brasileira, convergindo para “um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem expressos em dez competências gerais” (BNCC, p. 5). Importante a ressalva de que o referido ministro da educação registra que, partindo-se da BNCC, as redes de ensino e instituições escolares – públicas e particulares – em caráter obrigatório, contarão com uma referência nacional comum para a elaboração de suas propostas pedagógicas e se seus currículos, “promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais” (BNCC, p. 5).

Com o intuito de compreender a conjuntura que acarretou a construção da BNCC, num prisma normativo, Cury, Zanardi, Reis (2018) apontam ser impraticável separar a previsão normativa dos princípios legais em se ancoram a educação brasileira. A compreensão sistemática oportuniza, destarte, analisar-se a constitucionalidade da BNCC em consonância com o ordenamento jurídico, de modo a se prevenir concepções desagregadas e parciais no que tange à materialidade do documento. Nessa óptica, versar sobre a legitimidade instaurada legalmente para a elaboração de uma base, no caso a BNCC,

consiste em se considerar quais são os valores e os princípios definidos pela Constituição Federal, bem como pelos ordenamentos infraconstitucionais, com vistas a se estabelecer a sua materialidade. Prosseguem Cury, Zanardi, Reis (2018, p. 53)

A previsão de uma BNCC não é, obviamente, o centro do projeto educacional brasileiro em torno do qual orbitam os princípios educacionais, inclusive constitucionalizados. Não é nem mesmo o centro de valores e princípios que a escola deve abraçar, sendo a consequência de projetos que se colocam em disputa em uma sociedade que se enxerga e se deseja plural.

Respaldando-se em tal argumento, é possível assegurar que o processo normativo que conduz a construção de uma base é resultado de um movimento que perdura desde a Constituição Cidadã, em 1988, em cujo texto se encontra a sua previsão, em seu art. 210, quando se explicita a necessidade de que se fixem conteúdos mínimos para garantir formação básica comum, num primeiro momento para o ensino fundamental e, posteriormente, ampliada tal demanda para toda a educação básica. Ademais, reforça-se a valorização do que é comum, tanto em nível nacional como em nível regional, tarefa bastante árdua numa sociedade que se compreende mais e mais complexa e diversificada. Elucidam Cury, Reis, Zanardi, (2018, p. 57) que “o que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a formação desejada”. Com base nessa observação, é imprescindível recorrer à própria Carta Magna para desvelar a questão e elucidar de que modo os conceitos chave devem se manifestar nas disputas ideológicas que se colocam no campo da educação escolarizada. Para tanto, ressaltam-se os fundamentos contidos na Constituição Federal, *in verbis*

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político. (Brasil, 1988)

Quando se concebe a educação escolarizada por meio dos princípios da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e da cidadania, já se constata quão árduo se mostra uma formação comum no plural. Contudo, segundo Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 57), “podemos afirmar que o básico é o respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais do trabalho), à liberdade e à perspectiva de pluralidade de ideais”. Na mesma esteira, lançar mão dos objetivos da

República Federativa do Brasil corrobora com a noção de se promover a igualdade na diferença e de superar as desigualdades considerando-se as diversidades, conforme disposto no artigo 3º da Lei Maior:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988)

Consoante Cury, Reis, Zanardi (2018), transcendendo uma concepção do projeto de nação brasileiro e de seus fundamentos e objetivos, patenteia-se no dispositivo constitucional a construção de uma sociedade justa, livre e solidária, que vise à erradicação da pobreza e redução das desigualdades, além de rejeitar todas as formas de discriminação. No que concerne à educação escolarizada, é fulcral afirmar que se assenta em tal prisma seu desenvolvimento. No ordenamento jurídico infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/1996, reafirmou, em seu artigo 26, a previsão de uma formação básica, denominada de Base Nacional Comum, para os currículos de toda a educação básica, uma ampliação em comparação ao texto constitucional de 1988; importante a ressalva de haver previsão de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, considerando-se as especificidades regionais e locais em que se encontram os estabelecimentos escolares. A LDB, em seu artigo 3º, reverbera e amplia os princípios e objetivos da República Federativa do Brasil, numa perspectiva educacional, abarcando o pluralismo e a diversidade presentes em nossa sociedade:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Brasil, 1996)

A respeito desse artigo, Carneiro (2018) observa que os princípios nele elencados compreendem matéria constitucional constantes no artigo 206 e, por conseguinte, exteriorizam-se como ordenamentos jurídicos universais no que tange ao seu cumprimento no ensino ministrado nas escolas nacionais. Ainda no que se refere ao texto constitucional, em seu artigo 205, considera-se a educação como direito de todos e dever do Estado e, desse modo, é imperioso que, sempre que ofertada como ensino sistematizado, pautem-se nos princípios básicos que atendam a organização escolar e os ritos educativos.

Quando se conjugam os conceitos e os princípios contidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, percebe-se que a ideia de base contida em tais dispositivos legais orienta-se pela identificação de referências curriculares empenhada com a pluralidade, diversidade e não-discriminação. Segundo Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 60), “abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização”. Mais recentemente, a promulgação do Plano Nacional de Educação e a busca de um Sistema Nacional de Educação, em 2014, propiciaram um novo estímulo ao projeto de uma base, evidenciando-se a pretensão de uma proposta curricular com aplicação nacional e comum. Ainda de acordo com os referidos autores,

O projeto é tornar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, que não é, ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino. Emerge a orientação do estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual nacionalmente através do projeto curricular.

Já no ano de 2017, após um processo de interrupções e retomadas, publicou-se a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Interessa-nos, especificamente, pela tangência com o objeto de pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; de acordo com o site oficial da base nacional comum, do Ministério da Educação, “Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.” A partir desse marco, a Educação Básica brasileira dispõe de uma Base com as aprendizagens previstas e documentadas. Iremos nos ater à BNCC – Ensino Médio mais

detidamente nas seções que se seguem.

4.2. A QUEM INTERESSA A IMPLANTAÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

No plano teórico e ideal, a BNCC, conforme Cury, Reis, Zanardi (2018), se constituiria no instrumento para habilitar a educação por meio de uma conformidade de conhecimentos que seja ofertada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira, contribuindo para suplantar as desigualdades inequívocas em nosso sistema educacional. A BNCC ancora-se numa concepção de escolarização em que, com vistas a uma educação de qualidade, faz-se preciso disponibilizar conteúdos idênticos com o intuito de ensinar uma igualdade de oportunidades entre os estudantes. Destarte, os defensores da BNCC compreendem que uma das mazelas da Educação pátria a ser vencida é a inexistência de um conteúdo básico e comum em todo o território brasileiro; no caso de haver uma BNCC, seria possível solucionar as desigualdades e a qualidade insatisfatória da educação. Na perspectiva de Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 53), tem-se que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária é isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade. Ocorre que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania.

Corroborando para o debate Freitas (2018, p. 55), ao afirmar que “a destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas”. Nesse empreendimento, a escola torna-se uma espécie de empresa educacional e possibilita que se alcance outro objetivo central do neoliberalismo: acessando-se o controle do processo educativo da juventude, por meio do acesso à gestão da escola básica pública, consagra-se a hegemonia da agenda neoliberal. Ainda de acordo com o referido autor,

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem

mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*. (FREITAS, 2018, p. 83)

Nessa perspectiva, desestimula-se o acesso a conhecimentos propiciados por disciplinas como Filosofia e Sociologia no Ensino Médio; Freitas (2018) aponta que o foco é a “boa aprendizagem”, compreendida como um conjunto de habilidades e competências em disciplinas básicas, como Língua Portuguesa e Matemática. A ênfase recai no “direito de aprender” e não mais no “direito de ser educado”, este mais amplo e em oposição às recentes demandas atreladas à preparação da força de trabalho ancorada nas competências e habilidades, “matéria-prima das bases nacionais curriculares” (FREITAS, 2018, p. 82). É fundamental a percepção de que é na escola que as novas gerações serão expostas à lógica neoliberal e meritocrática, instável e individualista, em que é necessário alcançar a empregabilidade por conta própria e por meio da exclusão do outro.

Conforme Cury, Reis, Zanardi (2018), a Fundação Lemann⁷ – explícita entusiasta da BNCC, em maio de 2015, em colaboração com o instituto de pesquisas IBOPE, publicou um levantamento no qual os docentes da rede pública brasileira se mostram prevalentemente apoiadores da instituição de uma Base Comum Nacional, com base em argumentos como “currículos de todas as escolas do Brasil devem ter uma base comum” ou “saber o que é esperado que os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do professor”. Em convergência a tal pesquisa, com base num discurso que sugere que os professores não sabem o que fazer com seus alunos em sala de aula, isto é, não dominam o conhecimento que versa sobre o que desenvolver com suas turmas, surge uma BNCC que elenca os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do saber escolarizado pormenorizadamente. Ainda de acordo com os mencionados autores:

Esse detalhamento subestima as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino e pelas Escolas e pelos Educadores. Despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários atores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico,

⁷ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos Brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, conhecido por ser o brasileiro mais rico. sua fundação faz parte de um grupo de reformadores empresariais que se voltaram para a Educação Básica nos últimos anos. é representativo de um grupo o Movimento Todos pela Educação, que é apoiado pela Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Fundação Victor Civita, entre outros. CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018, pág. 61.

artístico, estético e cultural produzidos. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 63)

É crucial o entendimento de que o interesse de uma Fundação vinculada ao homem mais rico do país, por meio de uma pesquisa publicada em conjunto com um instituto, conflui para a eleição de um currículo nacional. Cury, Reis, Zanardi (2018) apontam que a Fundação Lemann tem efetuado formação de professores e debates acerca da educação brasileira e isso evidencia seu notório interesse por uma educação de qualidade; por educação de qualidade, para um poderoso grupo econômico, é natural que seus interesses sejam ordenados pela expansão de seu capital. Dessa forma, é possível associar prontamente o permanente empenho na reestruturação da escola com os interesses dos que detêm os meios de produção e controlam o mercado de trabalho; nesse contexto, a educação escolar é indispensável para a implantação de subjetividades individualistas e meritocráticas e também de desenvolvimento de habilidades técnicas.

4.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR CARACTERIZA UM CURRÍCULO?

A BNCC (MEC, 2018) traz em sua introdução a definição de que se constitui em documento de caráter normativo, com o condão de designar “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, de sorte que garanta aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE); orienta-se, também, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (MEC, 2013), por se ancorar em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana e integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e solidária”. Ademais, a BNCC possui aplicação unicamente na educação escolar, segundo informa a LDB, em seu artigo 1º, § 1º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (LDB, 1996)

A respeito da particularidade da LDB, Carneiro (2018, pág. 48) aponta que a Lei 9394/1996 “disciplina uma tipologia específica de educação, a educação escolar, desenvolvida, predominantemente, porém, não exclusivamente, em instituições específicas chamadas de instituições de ensino”, a exemplo das escolas, universidades, creches, dentre outras. Importante a ressalva de que a noção de desenvolvimento do indivíduo está presente tanto no caput do art. 1º quanto em seu § 1º, reforçando o papel da atividade escolar na potencialização da formação humana.

Ainda na Introdução da BNCC (MEC, 2018), afirma-se que o documento, além de servir de referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas dos educandários, compreende a política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de diversas políticas e ações, no que concerne “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. Ainda nessa perspectiva, enseja-se que a BNCC colabore com a superação da fragmentação das políticas educacionais, consolide o regime de colaboração entre os entes federativos e promova a qualidade da educação, por meio não apenas da garantia do acesso e da permanência na escola, mas também da oferta a todos os estudantes de um patamar comum de aprendizagens.

Especificamente em relação à questão do currículo e da Base, Cury, Reis, Zanardi (2018) apontam que a BNCC abarca um entendimento de currículo com aspecto de direitos de aprendizagens, consistindo-se em deveres de aprendizagens na óptica tecnicista e meritocrática e que, apesar da possibilidade ampla de emprego do termo currículo, mostra-se inviável a redução de toda a sua complexidade às determinações constantes do documento. Os autores observam que a BNCC é uma construção unificadora que sistematiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com concentração na concepção de competência.

A BNCC (MEC, 2018) explana que a Base, na Educação Básica, lança mão das denominadas aprendizagens essenciais com a incumbência de propiciar aos alunos o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais consolidam, no contexto pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa esteira, o documento ainda informa que

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, MEC, 2018, p. 8)

Em consequência da definição de competências, tem-se que a BNCC assume que a educação deve consolidar valores e encorajar ações que concorram para a transformação da sociedade, numa busca pela justiça social e pela preservação da natureza. O documento registra as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da etapa do Ensino Médio, organizando a composição de conhecimentos e, por conseguinte, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, com fulcro na Lei de Diretrizes e Bases. Esta dissertação analisará tais competências e sua relação com as demandas formativas do mundo do trabalho, no que se refere a formação dos filhos da classe trabalhadora.

4.4. AS COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS DO ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO

A BNCC (MEC, 2018) informa que tem por fundamento pedagógico o foco no desenvolvimento de competências e que o conceito de competência ancora-se na LDB, ao instituir as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme artigos 32 e 35:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996)

(...)

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [grifos do autor]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do

pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 1996)

Em relação ao Ensino Fundamental, particularmente, Carneiro (2018) aponta que a escola que oferta tal etapa da Educação Básica constituiu-se em ambiente institucional peculiar criado pela sociedade com o intuito de “no processo de evolução humana, o indivíduo receber informações sistematizadas, reelaborá-las sob a forma de conhecimentos e convertê-las mas em habilidades para a ampliação de comunicação e produção de objetos bens e serviços” (CARNEIRO, 2018, p. 392). Tais premissas confluem na formação de atitudes e de valores – campo da socialização cívica e política, desdobrando-se em construção cultural; destarte, o Ensino Fundamental revela-se em fundação para a construção do saber organizado, numa perspectiva de sistematização de conhecimentos. Já em relação ao Ensino Médio – etapa final da Educação Básica, Carneiro (2018, p. 429) elucida que

Convém destacar que se o Ensino Médio tem, entre suas finalidades, a consolidação e o aprofundamento do que foi apreendido no Ensino Fundamental, é razoável concluir que a escola de ensino médio deve ter como traço marcante a característica de ser uma escola para jovens, ou seja, uma escola que seja ativa na sua concepção psicopedagógica, aberta na sua concepção arquitetônica e contemporânea no seu currículo, de tal sorte que responda, adequadamente, as necessidades bio-sócio-afetivas, culturais e profissionais desta população e que use as novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino aprendizagem (multimídia).

Ainda acerca do Ensino Médio, Carneiro (2018) acrescenta que a concepção de se tratar da etapa final da Educação Básica pressupõe que seja parte da formação a que todo cidadão/estudante brasileiro deve ter acesso com o intuito de participar de uma cidadania participativa e produtiva. Desdobra-se disso, pois, que o currículo não apenas deve possuir como base conteúdos orientados para o domínio de competências básicas, mas também deve vincular-se com os variados contextos da vida dos estudantes, noutras palavras, deve apresentar aprendizagem significativa. Conforme o inciso II, do artigo 35, da LDB, uma das finalidades do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; a tal respeito, Carneiro (2018) expõe que é por meio de um currículo centrado no desenvolvimento de competências que se logrará a preparação essencial para o trabalho e a cidadania dos estudantes.

Especificamente sobre a preparação para o trabalho, continua o autor que

É a partir da inserção em aprendizagens significativas que se desenvolvem habilidades e competências, entendidas como atributos intelectuais que o aluno incorpora a si através dos conhecimentos em sala de aula e que estão à disposição (disponibilizadas potencialmente) para ser usadas de forma adequada sempre que necessário. A preparação para o trabalho realizada pela escola de Ensino Médio tem precisamente esta finalidade de potencializar e explicar a relação entre teoria e prática, entre conteúdos e contextos, destacando que o trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio. Evidentemente não se cogita aqui um trabalho limitado à educação profissional, se não como espaço de exercício da cidadania. Portanto, o trabalho como facho das atividades humanas. (CARNEIRO, 2018, p. 433)

Devido ao fato de adotar o enfoque no desenvolvimento de competências, a BNCC (MEC, 2018) estabelece por meio de indicação clara o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”, com a justificativa de que “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BNCC, MEC, 2018, p. 13); no quesito “saber” consideram-se conhecimentos, habilidades, atitude e valores e, no quesito “saber fazer”, leva-se em conta a mobilização do que se aprende em “saber”, com a finalidade de resolver as demandas complexas do mundo do trabalho, da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania. Nessa esteira, Cury, Reis, Zanardi (2018), notam que há um empenho em se negar a natureza curricular da BNCC, no entanto desvela-se tal intenção por meio do detalhamento da forma e do conteúdo apresentados no documento, numa tendência à instauração de um currículo nacional; os autores observam que a BNCC utiliza as palavras “conhecimentos, competências e habilidades” em negrito e argumentam ser o documento um norteador de currículos ao invés de uma proposta de currículo. Complementam os autores que “o que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador)”. [grifos dos autores] (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 69). Consoante Macedo (2018, apud CURY, REIS, ZANARDI, 2018), nas páginas iniciais da BNCC, reitera-se que a Base funciona como base para a elaboração ou construção, pelos municípios, escolas e professores, dos currículos e afirma-se que a BNCC e os currículos assumem incumbências complementares, no intuito de se propiciarem as aprendizagens essenciais estipuladas para cada etapa da Educação Básica, já que essas aprendizagens apenas se concretizam por meio do conjunto de escolhas que representam o currículo em ação. Destarte, desponta um termo de uso costumeiro no campo do currículo o

qual intenciona abarcar a perspectiva de que os currículos formais não findam as possibilidades do que acontece nas escolas. Currículo em ação, dessa forma, consiste em um conceito que apenas se institui com seu duplo, o denominado currículo escrito ou formal, na análise em tela, a BNCC. Portanto, a BNCC seria currículo, sem exaurir as possibilidades de ser do currículo.

Em virtude de seu caráter normativo, a BNCC estatui quais conhecimentos, habilidades e competências os alunos de todas as etapas da Educação Básica nacional devem estudar, sendo, assim, indubitavelmente, um currículo formal e, nessa óptica, anseia por determinar e dirigir o que será aos estudantes será ensinado. Todavia, não logra êxito de conter tudo o que é ensinado e aprendido na escola. Cury, Reis, Zanardi (2018) observam que, nessa esteira, a BNCC cogita representar contraponto ao movimento dialético que o educandário deveria oportunizar com a transformação que se apresenta constante. Explicita-se haver, com a proposta de currículo nacional, um projeto com pretensões nacionais e comuns, o qual se deseja ser fixado como neutro e natural no contexto da escola; dessa maneira, o currículo mostra-se desideologizado e descontextualizado em prol de um conhecimento difundido como neutro prescrito por uma comunidade de especialistas para todas as escolas nacionais. Percebe-se que a BNCC é uma proposta curricular compulsória e tolhida que emana do centro de poder para todos os educandários, concentrada na convicção na capacidade de especialistas decidirem acerca dos conhecimentos, competências e habilidades que podem ser acessadas pelos alunos brasileiros. Imprescindível é a ressalva de que tais deliberações deveriam se pautar nos pilares consagrados na Carta Magna que apontam para uma sociedade plural e empenhada com os valores sociais do trabalho e com a não discriminação.

4.5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO CAMPO DE DISPUTA E COMO POTENCIAL DEFINIDORA DE CONDIÇÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS

Para a compreensão e análise da concepção de currículo como campo de disputa, lançar-se-á mão das contribuições de Apple (2000, 2006), bem como das inserções do autor na obra de Cury, Reis, Zanardi (2018), os quais afirmam que, criticamente, não é possível contradizer que o currículo é campo de disputa entre os projetos que se apresentam divergentes na sociedade. Prosseguem os referidos autores que “retirar da BNCC a

característica explícita de currículo é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído. ou melhor, é conformar-se com um empreendimento curricular que se faz neutro e, conseqüentemente, acima das ideologias” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 72). Nessa perspectiva, Apple (2006) aponta que o denominado conhecimento oficial é focado nos cânones da verdade universalizante elaborada por alguém/um grupo com o intuito de que uma concepção específica de cultura seja atestada e difundida na escola.

Particularmente no que concerne à BNCC, tal grupo consiste numa comunidade de especialistas do MEC para a ratificação da cultura a ser compelida à escola; forjou-se, à época da confecção das diferentes versões da BCNN, tratar-se de especialistas isentos em relação a projetos ideológicos, no entanto, segundo Apple (1997, apud CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 72), “porque não é a “sociedade” que criou tais textos, mas um grupo específico de pessoas. “Nós” não construímos tais artefatos curriculares no sentido de que existe um acordo universal entre todos nós e isto é que passa a ser o conhecimento oficial.” Dessa forma, observa-se que a BNCC se configura não apenas como uma prescrição de currículo brasileiro, mas também como uma maneira de se fixar o que se ambiciona ser o conhecimento oficial, mesmo que se ignore que tal seleção favoreça o capital cultural de uma comunidade de alunos em detrimento da de outra.

Apple (2000) sustenta que a esfera econômica define limites e influências na esfera cultural, de sorte que a escola também se encontram absorvida em tal relação de poder, economia e cultura, concomitantemente exercendo funções de reprodução e manutenção de determinado plano hegemônico e, no que tange à pertinência do currículo, constituem-se em espaço essencial para a reelaboração e recriação dos currículos dissimulados que efetivam. Nessa conjuntura,

Uma das principais causas das falhas da educação é ser supostamente percebida como quase que completamente controlada por políticas e práticas de professores e de outros “educadores profissionais”. Tal autonomia “tem deixado o sistema educacional tanto incompreensível pelos consumidores (pais e comunidades) quanto aberto a propriamente o tipo de iniciativa de currículo associado com” ideias liberais. (APPLE, 2000, p. 3, tradução nossa) [8]

Conforme Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 74), “articula-se um consenso verticalizado através da neutralidade que a comunidade de especialistas representa. No entanto, no interior

⁸ One of the major causes of educational failures is seen to be supposedly nearly complete control over policy and practice by teacher and other “professional educators”. Such autonomy “has left the educational system both unaccountable to consumers (parents and communities) and open to precisely the sort of curriculum initiatives associated with” liberal ideas. (APPLE, 2000, p. 3)

desse processo, escancara-se a luta de projetos ideológicos”. Percebe-se seletividade que se materializa nos significados e práticas que são enfatizados, negados ou excluídos ou, ainda, nos que são reinterpretados, fragmentados ou afirmados de maneiras que conservam ou ao menos não contestam outros componentes da cultura factualmente hegemônica. Nessa esteira, a ideologia não deve ser compreendida em sua acepção pejorativa, mas sim em um conceito fulcral para se exporem as questões relativas à tradição seletiva do currículo, a exemplo de qual/quais grupo(s) o selecionou, as razões pelas quais sua organização ocorre de uma maneira e não de outra, entre outras. Afirmam os referidos autores que

(A seleção feita pela comunidade de especialistas) é um projeto cristalinamente ideológico, sendo o currículo um campo privilegiado para sua legitimação. Ignorar o currículo sendo uma seleção de cultura que se pretende socializar é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa em conflito em sociedade. É uma postura centralizadora e ditatorial que almeja submeter a diferença. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 75)

Noutra perspectiva, a ideologia pode ocasionar no sistema educacional brasileiro um panorama parcializado das adversidades pátrias, prejudicando o entendimento de quais demandas sociais a escola deveria direcionar para seu interior. Nessa lógica, corroboram Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 75) ao afirmar que “não é possível aceitar a neutralização e neutralidade dos conhecimentos, uma vez que podemos contribuir para a compreensão parcializada e fragmentada dos fenômenos sociais e sobre as causas das desigualdades”. Apple (2000) acompanha os referidos autores ao elucidar que

É surpreendente que em nossa sociedade grupos dominantes “tenham francamente defendido as prerrogativas da propriedade”, enquanto grupos subordinados no geral tenham se empenhado em avançar “as prerrogativas das pessoas”. Em tempos de agitação severa, tais conflitos se tornam ainda mais intensos e, dado o equilíbrio atual na sociedade, defensores dos direitos de propriedade estão capazes mais uma vez de avançar em suas reivindicações para a restauração e expansão de suas prerrogativas, não apenas na educação, mas também em todas as outras instituições sociais. (APPLE, 2000, p. 19, tradução nossa) [⁹]

Ainda na perspectiva do currículo e na provisão de conhecimentos que desenvolvam o indivíduo na experiência escolar, Apple (2006, p. 49) esclarece que “uma maneira de pensar sobre a cultura na sociedade é empregar uma metáfora de distribuição”. Noutras

⁹ It is surprising that in our society dominant groups “have fairly consistently defended the prerogatives of property”, while subordinate groups on the whole have sought to advance “the prerogative of persons”. In times of severe upheaval, these conflicts become even more intense and, given the current balance in society, advocates of property rights have been able once again to advance their claims for the restoration and expansion of their prerogatives not only in education but in all of our social institutions. (APPLE, 2000, p. 19)

palavras, é possível a reflexão acerca dos conhecimentos, partindo-se de algo repartido desigualmente entre as classes sociais e econômicas, dentre outros grupamentos humanos, atentando-se à esfera de poder. Continua o autor que “assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não aos outros grupos. O inverso também é verdadeiro” (APPLE, 2006, p. 49). A carência de certos tipos de conhecimento - ou seja, a posição em que dado grupo se encontra no intrincado processo de conservação cultural e distribuição - se associa, seguramente, à inexistência, no mesmo grupo, de certos tipos de poder econômico e político na sociedade.

A educação escolarizada tem se mantido, nesse prisma, como um dos aspectos que atravancam o desenvolvimento nacional, constituindo-se o currículo num instrumento para o Brasil suplantar suas mazelas educacionais; nota-se que a ideologia eurocêntrica de cunho burguês (e não a ideologia “brasileira”) enfatiza a qualidade da educação equivalendo à capacidade de inserção no mercado de trabalho, intencionando atender aos nexos de que ao trabalho de prestígio social e econômico corresponderia a denominada educação de qualidade, ao passo que ao trabalho precário corresponderia a educação de má qualidade. Contudo, o sistema econômico em nenhum momento proveu postos de trabalho e condições laborais com tal prestígio para todos os sujeitos e nem acena aspirar a providenciá-los; surge, então, o questionamento de Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 75): “vivemos em uma crise estrutural e essa ideologia vem colocar a culpa na escola e no currículo escolar?”. Revela-se a necessidade de se compreender a conjuntura do campo do currículo imerso numa crise que atinge a escola e que não possui a escola como causa; a crise pela qual a escola brasileira passa é consequência da crise ininterrupta do capital nacional.

4.6. A CRISE EDUCACIONAL É PARTE DA CRISE SOCIOECONÔMICA

De acordo com Cury, Reis, Zanardi (2018), fracionar o currículo e imputar-lhe a responsabilidade pelas mazelas da educação, apontando suas limitações, é obstar o debate acerca das insuficiências da escola em uma sociedade assinalada pela desigualdade. Não se podem encarar as disputas atinentes ao currículo escolar, sem se considerar a denominada crise da educação e, por conseguinte, não se deve aquiescer acriticamente ao discurso da crise educacional, sem se notar a ocorrência de uma crise econômica perene. Afirmam os autores que “a dita crise da educação é uma crise que se desenvolve no interior de um sistema seletivo e meritocrático que não consegue contemplar todas as pessoas em uma sociedade

capitalista. A desigualdade é inerente ao sistema e não um efeito indesejado”. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 76). Cada vez que se propõem projetos curriculares como viabilidade de propiciar a igualdade de oportunidades com foco na atenuação das desigualdades, projeta-se uma proposta ilusória incapaz de penetrar no âmago do problema, isto é, a incompetência de o sistema econômico vigente oportunizar a igualdade. Importante a ressalva de que, no período de 2003 a 2014, o Brasil experimentou avanços no que tange à diminuição da pobreza e à construção de diversos direitos sociais, tratando-se, a despeito disso, tão somente de pequeno e breve desenvolvimento de um sistema desigual, tal processo tendo sofrido súbita descontinuação com retrocesso numa nova crise do capitalismo brasileiro. Nessa óptica, apontam Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 77) que

Crises são oportunidades para reformas que aprofundam as desigualdades, proporcionando medidas que restringem os direitos em prol dos privilégios. Verbas para programas sociais são cortadas, há o aumento vertiginoso do desemprego e medidas que poderiam equalizar o acesso a educação são inibidas em prol da maximização dos lucros de poucos e manutenção das desigualdades, ou melhor, aprofundamento das desigualdades.

Nesse panorama, de acordo com Cury, Reis, Zanardi (2018), a ruptura institucional e democrática, consumada em 2016, provocou marcas inapagáveis nas políticas públicas brasileiras, acentuando a concentração de renda e o aumento da pobreza com o concomitante esvaziamento dos direitos trabalhistas. Os referidos autores enfatizam ainda que

Nesse contexto, o governo pós-golpe tem na educação políticas públicas alinhadas com os interesses do capital frente ao sistema educacional público brasileiro. A Reforma do Ensino Médio, o desinvestimento nas universidades públicas, a redução de programas de financiamentos como o FIES e PROUNI, a redução do financiamento para Escola em Tempo Integral, a extinção do PIBID, com a criação do Programa de Residência Pedagógica e, o nosso foco, **a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular**, se colocam como obstáculos aos direitos das classes menos favorecidas no que toca à educação escolarizada. da mesma forma, dificulta a construção de uma sociedade plural e democrática que potencializa através da educação escolarizada a transformação social. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 78) [grifos do autor]

A crise do capitalismo, mesmo com uma tentativa de se amenizarem as desigualdades sociais no reduzido lapso de 2003 a 2014 no Brasil, culmina por abalar drasticamente as parcas conquistas da classe-que-vive-do-trabalho, instituindo medidas supostamente técnicas e soluções enganosamente neutras que causam efeitos deletérios à maioria da sociedade nacional; a BNCC se assenta em tal conjuntura de medidas e soluções para suplantação da crise. É pertinente a consideração de que a compreensão da BNCC

abrange a investigação do cenário retratado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ostensivamente influenciadora das políticas públicas educacionais brasileiras, como declara a BNCC (MEC, 2018, p. 13)

(...) desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) (...)

A OCDE é importante no contexto das políticas públicas educacionais do Brasil e, por conseguinte, na BNCC, vez que informa ao mundo empresarial quais países executam as indicações em áreas estratégicas, a exemplo da educação e da economia, apontando os locais mais interessantes para investimentos privados. Numa perspectiva de formação oportunizada pela escola, nota-se que um dos fatores relevantes é a presença de força de trabalho qualificada, evidentemente de acordo com padrões em franco alinhamento e definidos pela OCDE. Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 79) apontam que

A partir do PISA (Programme for International Student Assessment) e de pesquisas comparativas, as políticas educacionais foram se globalizando com base em diretrizes da OCDE que, tendo uma avaliação Internacional passou a pressionar por um currículo que permitisse a legitimação dessa avaliação. Seguir as determinações da OCDE se constitui em referência para qualidade da educação mundial, trazendo um fenômeno de “*ranqueamento*” de países que acabou por estabelecer os padrões curriculares necessários para o alcance de um desempenho comparativamente satisfatório viu sob essa perspectiva globalizante imensurável de educação. A OCDE, assim, passa a ocupar, para muitos países seguidores desse receituário, o lugar de “*Ministro da Educação Mundial*”. [grifos dos autores]

As orientações da OCDE corroboram com a visão unicamente meritocrática de educação e escanteiam as questões inerentes às desigualdades socioeconômicas, colocando-se em concordância com interesses privatistas. Consoante Cury, Reis, Zanardi (2018), por um lado, a OCDE engloba uma pressão externa e internacional prescritivas de políticas unificadoras do currículo escolar brasileiro e, por outro lado, no plano interno constata-se, desde os anos 2000, o surgimento de movimentos empresariais dirigidos por fundações privadas empenhadas com a promoção de uma educação de qualidade. A tais grupos Freitas (2012) traduziu para a língua portuguesa o termo *corporate reformers* como reformadores empresariais; o autor observa que no panorama brasileiro há uma ação coordenada dos empresários da educação, conhecida como Todos pela Educação, movimento fundado em

2006, contando com diversos apoiadores, como a Fundação Lemman, Rede Globo, Fundação Bradesco, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros.

Numa perspectiva histórica, é essencial compreender a constituição e consolidação da BNCC nas duas últimas décadas, levando-se em conta o lapso desde as reverberações redemocratização brasileira até o período pós-golpe de 2016. Nos anos de 2003 a 2015, a BNCC encontrou eco na lógica do capital com vistas ao desenvolvimento da qualidade da educação, por meio dos princípios tecnicista, meritocrático e gerencial. Lembrem-nos Cury, Reis Zanardi (2018) que o Plano Nacional de Educação, a Lei 13005/2014 (Brasil, 2014), contempla a proposta da BNCC como tática para o atingimento da qualidade da educação, devendo ser homologada num prazo de 2 (dois) anos a contar da publicação do PNE, tendo sido a única política pública que, concretamente, teve prosseguimento. Assim, constata-se que a adesão às idealizações da OCDE e dos reformadores educacionais não é exclusividade do momento pós-golpe, estando presente nas políticas públicas educacionais geridas no período compreendido como democrático, isto é, “no período em que o Ministério da Educação aceitava as contradições que se colocavam na conquista de direitos para as populações mais pobres e o fortalecimento da elite capitalista brasileira” (CURY, REIS, ZANARDI, p. 80). Em tal momento, coexistiam as presenças dos representantes de movimentos sociais progressistas e de reformadores empresariais, apesar disso se ignoraram sumariamente as posições contrárias à implantação de uma BNCC.

Posteriormente ao golpe, as políticas públicas educacionais abandonaram as incongruências declaradas e mostraram-se ancoradas, incontestavelmente, no tecnicismo e gerencialismo de cunho meritocrático e excludente, pautando-se as propagandas das céleres reformas nos discursos de liberdade de escolha e de oportunidades, a exemplo da Reforma do Ensino Médio. Acerca disso, Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 81) afirmam que “a Reforma do Ensino Médio, sob o pretexto de escolha, põe termo a concepção de Educação Básica, estabelecendo itinerários que os estudantes poderiam construir”; entretanto, a escola pública não acessará o investimento exigido para oportunizar essas escolhas e, como resultado, ter-se-á uma escola mais precarizada e com escolhas restritas para as camadas populares. Ainda sobre tal reforma, ela foi aprovada como medida provisória em 2016 e incorporada à LDB, em seu art. 36, em franco regresso ao dualismo na terminalidade da Educação Básica, porque as escolas podem decidir-se por um dos cinco itinerários formativos ou, ainda, prover a oferta composta de quatro itinerários.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional

Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

(...)

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (LDB, 1996)

O governo golpista, valendo-se do argumento da crise, sem explicitar suas origens estruturais, orientou medidas para aperfeiçoar a qualidade da educação em conformidade com a pauta fixada por sua base de apoio, ou seja, pelos reformadores educacionais, OCDE e conservadores. Nessa conjuntura, segundo Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 82), “o mantra da equidade e igualdade de oportunidades através do currículo nacional se manteve”, noutras palavras, a escola seria a agente exclusivo para efetivar o propósito da redução das desigualdades e erradicação da pobreza, vez que oportunizaria os conhecimentos fundamentais a que todos têm direito. Ao se posicionar sobre as ideologias em disputa, a BNCC ambiciona ser o consenso legítimo e elementar do que se deve ensinar e aprender em todas as escolas de Educação Básica brasileiras. Posteriormente à aprovação da BNCC em 2017, o Ministro da Educação à época, Mendonça Filho, “comemorou o alinhamento com sistemas educacionais do mundo e expôs sua visão estreita de pluralidade dentro do comum e centralizador” (CURY, REIS ZANARDI, 2018, p. 84), num cenário que ignorou as questões ideológicas, mormente no que concerne às matrizes afro-brasileiras e indígenas, às questões de gênero e ao processo de alfabetização.

Destarte, conforme Cury, Reis, Zanardi (2018), a versão aprovada da BNCC: 1) constitui-se numa escolha comprometida com o eurocentrismo na forma de direitos de aprendizagem na disciplina História; 2) promove o adiantamento do processo de alfabetização para a educação infantil como estratégia de intimidação e responsabilização sobre escolas públicas e seus docentes; 3) desampara questões étnico-raciais e de gênero em benefício de multiculturalismo liberal, sendo materializadas bem menos no corpo da BNCC e mais em notas de rodapé as Histórias e Culturas Afro-brasileira e Indígenas; e 5) incorpora o Ensino Religioso na Ensino Fundamental com o intuito de acudir a interesses de grupos fundamentalistas religiosos desejosos de asseverar na escola pública espaço para

alargamento de suas crenças. Percebe-se, pois, que a BNCC, em seu processo de construção e de aprovação, configurou-se em campo de acentuadas disputas ideológicas, porém uma concepção hegemônica burguesa resultou em isolar o debate com a atenção focada num tecnicismo excludente; a BNCC, na condição de proposta curricular que representa, deveria ter atentado para o fato de que a sociedade brasileira é e se pretende plural e democrática.

No tocante às concepções pedagógicas brasileiras e o debate sobre o currículo, a contribuição do professor Demerval Saviani é vasta para os estudos educacionais em geral, não se esgotando à propositura da Pedagogia Histórico-crítica (PHC)¹⁰; no entanto, com a finalidade de se estabelecerem relações entre o que se apresentou até este momento nesta dissertação, lançaremos mão dos ensinamentos do referido pesquisador no que tange à construção e aplicação de sua PHC, concatenando-os com os estudos no campo do currículo escolar brasileiro.

Um aspecto fundamental a se observar, segundo Cury, Reis, Zanardi (2018), é não fixar a PHC na perspectiva que advém de um currículo nacional – nessa análise, a BNCC – fortemente comprometida com a lógica do capital. Dessa forma, propicia-se um diálogo que se atrela às ponderações acerca da demanda de um currículo nacional e quais seriam suas fontes validadoras. Para Saviani (2003), a conversão do saber objetivo em saber escolar configura um elemento fulcral, e o conhecimento objetivo corresponde a conhecimento universal, isto é, conhecimento que exprime leis regentes da ocorrência dos fenômenos, tratando-se, dessa forma, de algo cuja validade é universal, independentemente de se referir a fenômenos naturais ou sociais. Nessa óptica, interessa à educação, especificamente, o saber que se manifesta como decorrência do processo de aprendizagem, como consequência do trabalho educativo; entretanto, com o intuito de se alcançar tal resultado é forçoso conceber como matéria-prima o saber objetivo elaborado historicamente, ou seja, conforme os

¹⁰ Pedagogia Histórico-crítica: Diante da insatisfação com análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. Esse processo toma corpo a partir de 1977. Em 1978 há um seminário sobre educação Brasileira, em Campinas, no qual as visões críticas estavam mais ou menos indiferenciadas e ainda não se distinguiam teóricos crítico-reprodutivistas e histórico-críticos. A denominação “tendência histórico-crítica” eu iria introduzir depois, porque a denominação “dialética” também gerava algumas dificuldades: há um entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica. Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que é a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, a dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos reprodutivistas tem dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021, pág. 61.

fundamentos histórico-críticos. De acordo com Duarte (2016, apud CURY, REIS, ZANARDI, 2018), Saviani, ao definir o saber objetivo como elemento essencial da PHC, circunscrevendo-o como saber que deve integrar o currículo escolar, não almeja sustentar um tipo de saber asséptico ou aparentemente neutro, ancorado no raciocínio positivista. De maneira oposta, Saviani alega que é possível contrapor a neutralidade e assegurar a objetividade; isso é possível, vez que não há saber desinteressado, no entanto não é todo interesse que obsta a objetividade, não sendo objetividade sinônimo de neutralidade. Elucida essa questão Saviani (2003, p. 57)

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito a correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade de objetividade.

Na concepção de Saviani (2003), a PHC toma o conhecimento como interessado, importando a sua ligação com a materialidade das relações humanas. O autor afirma que “sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas” (SAVIANI, 2012, p. 66). Concisamente, o conhecimento em nenhuma circunstância é neutro, noutras palavras, o conhecimento não é imparcial e desinteressado; todavia, tais aspectos não se excluem mútua e reciprocamente, percebendo-se que os interesses impulsionam os conhecimentos e, concomitantemente, os circunscrevem dentro de limites estabelecidos. Saviani (2012, p. 62) elucida a natureza do saber objetivo

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

Nessa esteira, o currículo se apresenta como o saber objetivo organizado e sequenciado com o propósito de viabilizar seu ensino e sua aprendizagem no decorrer do processo de escolarização. Segundo Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 93), “a PHC considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional e isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal portanto

compreende que o conhecimento tem um caráter histórico”. Assim, na organização do currículo, deve ser considerado o conhecimento científico, assim como o filosófico e o artístico, em conjunto com as demandas teóricas e práticas concernentes à formação dos sujeitos e, a BNCC, em tal prisma, estaria em consonância com esses anseios, caso fosse revolucionária e materialista. Segundo Cury, Reis, Zanardi (2018), o tópico do currículo nacional apropriado para a PHC baseia-se tanto no materialismo quanto no saber objetivo; contudo, Saviani (2003) compreende que o saber escolar é dirigido pela elite burguesa e, dessa maneira, esforça-se pela socialização e apropriação desses conhecimentos pela classe trabalhadora. Nas palavras do autor, “daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras” (SAVIANI, 2003, p. 55). Um currículo nacional, portanto, potencializaria tal socialização e apropriação de conhecimentos para a classe trabalhadora, rompendo com a lógica de que esses conhecimentos estejam, tradicionalmente, disponíveis apenas à burguesia. É pertinente a observação de que Saviani se apoia nos saberes universais e não se atenta à tradição seletiva que fixa quais os conhecimentos devem ou não ser propagados; conforme notam Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 94), “há um desprezo pelos horizontes que a própria burguesia deseja construir para ela e para as classes trabalhadoras”.

No campo do currículo e, por conseguinte, no âmbito de um currículo nacional, é possível verificar que o saber objetivo não se alinha com as prescrições do Movimento Todos pela Educação; Saviani (2003) assevera que a função da escola é a de transmissão-assimilação do saber sistematizado, concebendo o currículo como “(...) a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2021, p. 18); para a existência da escola, no entanto, não é suficiente a existência de um saber sistematizado, é crucial que se forneçam as condições de sua transmissão e assimilação, num contexto em que os saberes sejam dosados e sequenciados, numa construção que evolua do não domínio ao domínio. Isso é, em suma, o que se considera saber escolar.

5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS COMPETÊNCIAS GERAIS - COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nesta seção, analisar-se-ão a estrutura geral do documento BNCC, as dez competências gerais da BNCC referentes à Educação Básica e uma competência específica da etapa do Ensino Médio, à luz da crítica sobre a qual se tem apoiado esta dissertação – mundo do trabalho e educação. Conforme o texto da BNCC (BRASIL, 2017), é fundamental realçar que as competências gerais da Educação Básica são interdependentes e impactam no tratamento didático preconizado para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, pág. 9).

5.1. SOBRE O CONTEÚDO DA PARTE “APRESENTAÇÃO” DA BNCC

O documento BNCC foi homologado pela Portaria nº 1570, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 21 de dezembro de 2017, na Seção 1, página 146; esta etapa ainda não contemplava o Ensino Médio, porém, posteriormente, publicou-se a Portaria nº 1348, no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, Pág. 33, suprimindo tal lacuna. A “Apresentação” assinada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, celebra um momento em que o Brasil finalmente se encontrará “dotado de uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2017, pág. 5). Já neste ponto inicial, verifica-se uma franca declaração de que a Base não é currículo, mas tão-somente se prestará a ser um guia na elaboração dos currículos da Educação Básica no território nacional. Em contraponto a esse entendimento, interessante é o apontamento que faz Macedo (2018), ao relatar que se debruçou sobre as páginas iniciais da Base, com o intuito de compreender a fala do Ministro sobre o significado de currículo; nas páginas iniciais da BNCC, reforça-se a ideia de que os currículos serão elaborados ou construídos lançando-se mão da Base como sendo a base, contando com a participação dos municípios, escolas e professores. A autora nos informa que o texto da Base explicita que

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (BRASIL, 2017, pág. 16)

Partindo-se desse trecho do documento, Macedo (2018) observa que o termo

“currículo em ação” já é consagrado no campo dos estudos do currículo e tem por função explicar que os currículos formais não exauram as possibilidades do que acontece nos estabelecimentos escolares. Dessa forma, prossegue Macedo (2018, pág. 29) que “currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC”; nessa perspectiva, a BNCC se constituiria em currículo, porém não exauriria as possibilidades de ser do currículo.

Ainda na “Apresentação”, que, não nos esqueçamos, coincide com a fala do Ministro da Educação, tem-se que

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, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da educação básica. (BRASIL, 2017, pág. 5)

Inicialmente, cabe contextualizar o que, muito para além do que se assevera no documento, ocorreu na prática, no que tange ao “amplo processo” informado no excerto acima. Nesse sentido, Freire e Netto (2020, p. 338) afirmam que

Quanto ao processo de construção do documento da Base, foi um movimento que durou dois anos e aspirou ser democrático. O Estado, a cada versão do documento que era elaborada, submetia o documento às contribuições de pareceristas especializados convidados pelo Ministério da Educação (MEC) e da sociedade civil organizada, por meio de seminários, audiências públicas e participação por meio do Portal da Base disponibilizado pelo ministério. Foi um processo aberto à participação da população, sem dúvida, contudo, questionável o seu caráter democrático.

Prosseguem os autores que o Estado, por meio do MEC, instituiu com três organizações sociais a interlocução e a incumbência de elaboração do documento, sendo, em tese, tais organizações sociais não vinculadas ao mercado e nem ao Estado, a saber: Movimento pela Base, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), configurando-se o Movimento pela Base o principal interlocutor. Superficialmente, trata-se de representantes da sociedade civil, contudo, são financiadas por grandes representantes do mercado brasileiro e internacional. Ademais, devido à escolha de tais interlocutores, excluíram-se, diretamente, do processo de elaboração da Base as organizações e entidades históricas tradicionais por meio das quais os trabalhadores e pesquisadores da área educacional e das universidades se manifestam. Avançando nessa compreensão, tem-se que

O Movimento pela Base se autodenomina como um grupo não governamental de profissionais da educação que atua para facilitar a

construção de uma Base de qualidade. Dentre suas atividades, promove debates, produz estudos sobre reformas educacionais e investiga os casos de sucesso em outros países. Trata-se de uma organização patrocinada e apoiada por uma parcela do empresariado brasileiro interessados nas reformas de educação nacional. Dentre as entidades que apoiam institucionalmente o Movimento, encontram-se fundações e institutos que por anos são envolvidos, direta e indiretamente, na formulação e na gestão de políticas educacionais no país: Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA e o Todos pela Educação. (FREIRE E NETTO, 2020, p. 340)

Em continuidade ao entendimento da preponderância da participação do Movimento pela Base, é imprescindível que se associe a tal fato a estreita relação entre os representantes dos interesses do mercado educacional e o Estado brasileiro. De acordo com Freire e Netto (2020), a abertura que o MEC deu ao Movimento pela Base, por si só, já se configura no bastante para se discutir o cunho democrático da construção da Base; a respeito da conduta do MEC, tem-se que “ao privilegiar o movimento do empresariado brasileiro como interlocutor na elaboração da BNCC, negligencia e marginaliza as entidades históricas de representação dos trabalhadores/as da educação, pesquisadores/as e das universidades” (FREIRE E NETTO, 2020, p. 341).

Ainda sobre o processo de debate e negociação com distintos atores do campo educacional, corrobora com o apresentado Johann (2022), ao apontar que o processo de elaboração da BNCC contou com a participação regular da rede privada e, por conseguinte, variados setores do ramo econômico se empenham para que esse documento se consolide como uma realidade no contexto das escolas e dos processos formativos, especialmente os orientados à educação pública. Vigilante ao que preconiza a Base e aos percursos que culminaram em sua homologação, verifica-se que o documento que hodiernamente se implementa nacionalmente justifica-se mais pelo esforço do setor privado do que do próprio Ministério da Educação (MEC); nessa conjuntura, salienta-se que o índice de procura por vagas em escolas públicas tem expandido notadamente nos últimos anos, incorporando uma grande “clientela” para tais instituições, elevando a arrecadação do setor privado “na venda de materiais didáticos, kits pedagógicos e cursos de capacitação, entre outros produtos vendidos ao Estado e que geram lucro aos empresários” (JOHANN, 2022, pág. 47). Fundamental a observação de que, atualmente, o incremento dessa demanda é, também, desdobramento do cenário pandêmico.

Gonçalves e Deitos (2020) colaboram para o entendimento da justificativa da participação ativa de variados atores sociais na elaboração e na aprovação da BNCC, em

especial de representantes do setor privado, em detrimento do protagonismo de profissionais da educação pública, entidades de pesquisa em educação básica, etc; os referidos autores afirmam que a análise da Base advém da percepção do Estado na figura de responsável para a salvaguarda e renovação da conjuntura sociometabólica do capital, com o intuito de que as políticas educacionais constituam tal dinâmica e atestem, largamente, a concepção de formação humana, com base no determinante de necessidades, no qual, em variados contextos históricos, o processo capitalista de produção manifesta a sua condição necessária de reprodução. Segundo Johann (2022), a aparência fetichizada nos discursos que permeiam a educação pública é arquitetada com o objetivo de convencer a opinião pública a respeito de determinados projetos; as investidas para a persuasão dos pais, responsáveis e, em geral, da comunidade escolar configuram-se em estratégia para projetar a viabilidade de concepção de propostas com potencial de beneficiar os privatistas. Respalda tal contexto o apontamento de Johann (2022, pág. 59)

A estratégia para ampliar os horizontes da privatização no cenário educacional considera alguns elementos importantes para o favorecimento de sua implementação. A terceirização de setores públicos e os planejamentos de propostas que favoreçam sua execução são caminhos traçados para o alcance de objetivos que coadunam com os interesses econômicos empresariais, contribuindo, significativamente, com a expansão do capital e a manutenção do *status quo*.

Corroborando com esse entendimento Macedo (2018) ao apontar que há interesses comerciais intensos num país cuja população em idade escolar, de acordo com o IBGE em 2010, é de aproximadamente 45 milhões de pessoas; prossegue a autora que, em 2018, somente com recursos do tesouro nacional, para a implementação da Base, figuram 100 milhões de reais no orçamento. Cria-se, destarte, um mercado homogêneo para atender às exigências da implementação da Base, operado não apenas por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Consoante Macedo (2018, pág. 31),

Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação.

Ainda nessa perspectiva, Macedo (2018) pontua que a educação pública está renunciando ao caráter público das políticas educacionais, tanto pela abertura às parcerias com o setor privado quanto à absorção de seus sistemas de gestão. Acrescenta a autora que “estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das

Universidades brasileiras para ‘comprar’ parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição” (MACEDO, 2018, pág. 31). Complementa Johann (2022) que é circunstância imprescindível para que o mercado tenha êxito na solução dos problemas vigentes a interferência mínima do Estado nas tomadas de decisão; os horizontes neoliberais têm sido amplificados por meio da adoção da lógica mercantilista na educação, com a alegação da inevitabilidade de repasse do orçamento público para o financiamento escolar, além da disseminação da meritocracia atrelada à educação. Nessa lógica, principalmente a partir de 1990, o Estado permite que o mercado tome decisões que anuem a validação de interesses privatistas resguardados no ordenamento jurídico pátrio; por consequência, “sem a intervenção do Estado e com o abrir das portas para o mercado, a educação pública fica subordinada à ameaça do controle empresarial, cujo objetivo concentra-se na obtenção de lucros e vantagens aos seus representantes majoritários” (JOHANN, 2022, pág. 54). Destarte, a educação escolar converte-se em âmbito profícuo para o planejamento e a execução de ações atreladas às classes populares, assegurando, reiteradamente, os interesses das elites. Contemporaneamente, Johann (2022, pág. 54) registra que

O projeto de repasse de verbas para os setores privados vem sendo consolidado com maior intensidade desde 2016, após o golpe que colocou à frente da Presidência da República Michel Temer, que nomeou, ao MEC e às demais pastas, representantes alinhados aos grupos privados. Contudo, sendo coerente com os acontecimentos que marcam a nossa atualidade, no governo de Jair Bolsonaro, o que vivenciamos é uma onda gigantesca de retrocessos que deterioram não somente os serviços educacionais, mas, também, a própria economia, a saúde, a acessibilidade social, a segurança pública e os demais serviços básicos que deveriam atender às demandas daqueles que necessitam e fazem uso desses serviços.

Nessa perspectiva, acrescenta Johann (2022) que as experiências com o repasse de recursos à iniciativa privada não apenas debilitam a instituição escola pública, o trabalho docente, a expansão da desigualdade social, o fracasso e a evasão escolares, como também possuem o potencial de fomentar a apropriação imprópria de dinheiro público, além de ocasionar falhas na formação dos sujeitos e pressão sob os educadores. Macedo (2018) observa que, em São Paulo, no ano de 2018, ocorreu um evento promovido pela empresa privada MindLab, que atua na formação docente e em ambientes informáticos, com vistas ao desenvolvimento de jogos educativos focados no desenvolvimento de habilidades

socioemocionais¹¹, um conceito que a BNCC materializa por meio de suas dez Competências Gerais; importante a ressalva de que a propaganda da MindLab apresenta um grupo de parcerias com universidades não brasileiras, cujos modelos relativos aos jogos já têm sua validade questionada na literatura da área de educação desde a década de 1970, a exemplo da Yale University.

Ainda na perspectiva do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, Gonçalves e Deitos (2020, pág. 430), afirmam que “a educação pautada na proposição socioemocional possibilita a resignação e a aceitação ao processo de flexibilização das modalidades de trabalho precário”. Destarte, a quimera revela-se no fato de aceitar a educação como demanda produtiva, isto é, pressupõem-se os problemas econômicos serem decorrentes da falta de preparo educacional; assim, as competências socioemocionais atuam na forma de controle social e conduzem os interesses de manutenção do *status quo* social de modo psíquico e ideológico. Prosseguem os autores que

As competências socioemocionais, expressas por meio da BNCC – as dez Competências Gerais do documento – embasam a reforma educacional brasileira e compatibilizam um conjunto de mudanças baseadas em um processo de ajuste estrutural. No âmbito das políticas curriculares educacionais, a BNCC intensifica uma formação ajustada ao processo da morfologia do trabalho no capitalismo globalizado. (GONÇALVES E DEITOS, 2020, pág. 430)

Quando se analisa a Base a partir das dez Competências Gerais, a competência socioemocional manifesta-se como dispositivo preponderante da padronização curricular nacional, fixando tal competência na condição de uma habilidade básica na formação humana. Arrematam Gonçalves e Deitos (2020, pág. 430) que “logo, é uma competência, no sentido amplo, propagada em diversos documentos, manuais e avaliações nacionais e internacionais como a habilidade necessária para a sobrevivência humana do século XXI”. A reforma educacional contida na BNCC possui os princípios educativos regrados em “novas” ideias de reformadores educacionais, com o objetivo de modelar psiquicamente a formação humana. Dessa maneira, a BNCC configura-se como uma política curricular, mediada pela concepção de que à educação compete a mitigação da pobreza e das mazelas

¹¹ Além de ser uma base que manifesta o tecnicismo e o pragmatismo, é preciso atentar-se, também, ao fato das empresas, fundações e institutos que estimam a BNCC estarem se esforçando para a disseminação de competências socioemocionais, com vistas a formar o sujeito adaptável, resiliente, harmonioso, prestativo, eficiente, entre outros atributos que contribuem para conformar os sujeitos de que o capitalismo é a única alternativa para os avanços. A partir desses princípios, são rejeitados quaisquer tipos de formação que priorizem o desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista histórica-dialética que busque a superação deste modelo de sociedade. (Johann, 2022, pág. 64)

sociais, de sorte que enaltece o prático e dispensa o teórico por meio das competências socioemocionais definidas nas dez Competências Gerais do documento.

5.2. SOBRE O CONTEÚDO DA PARTE “INTRODUÇÃO “ DA BNCC

Esta parte da BNCC ocupa-se em 1) definir o que é a Base; 2) apresentar as competências gerais da Educação Básica; 3) analisar a estrutura da BNCC, em especial a referente à Etapa do Ensino Médio, e 4) Os itinerários formativos na BNCC. Passemos à apreciação de cada uma dessas subseções e suas particularidades, a despeito de também estarem pontualmente inseridas em outros trechos deste trabalho de dissertação.

I A Base Nacional Comum Curricular

Tem-se a definição de que a BNCC “é um documento de caráter normativo” (BRASIL, 2017, pág. 7). Como já dito anteriormente, a Base materializa-se no mundo jurídico, com a homologação da Portaria nº 1570, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, pág. 146.

Acerca do conteúdo da BNCC, verifica-se que tal documento de caráter normativo “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, pág. 7). Conforme explanado anteriormente, a elaboração da BNCC foi consequência de uma fixação de conteúdos mínimos que devem ser lecionados em território nacional, com vistas a garantir uma formação básica comum, contemplando valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Inicialmente presente na Constituição Cidadã de 1988, essa demanda de conteúdos mínimos foi registrada em legislações infraconstitucionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013. A Base também traz que sejam “assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, pág. 7), tendo sido o PNE aprovado em 2014. A elaboração do denominado conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens foi fruto, em grande parte, de influência do setor privado, em especial do empresariado com interesse no lucro potencial possibilitado pela nova conjuntura de treinamento de docentes, produção de material didático e infraestrutura e informatização das escolas, dentre outros. Ademais, a escolha do que é ou não ensinado vai ao encontro das demandas neoliberais, com vistas a

atender a formação para o trabalho genérico e para o desemprego, que será oportunamente abordado na subseção de competências gerais da Educação Básica.

Há um discurso registrado no texto da Base de que o pleno desenvolvimento da educação apenas será possível se a BNCC for implementada, conforme se verifica em “assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, pág. 8). Nesse sentido, a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais – em âmbito federal, estadual e municipal, encontram-se atrelados à Base, com a responsabilidade de que sejam balizadoras da qualidade da educação, desconsiderando-se, substancialmente, as particularidades da educação pública, numa lógica gerencial e neoliberal, que, conforme visto ao longo deste trabalho, remaneja recursos financeiros da área pública para a gestão desses recursos por empresários da educação.

II Competências Gerais da Educação Básica

O texto da BNCC já considera, desde o início do documento, a validação e aceitação da concepção de competências, vinculando as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de dez competências gerais, as quais consolidam, na esfera pedagógica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tem-se que

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, pág. 8)

Retomando o tema ensino por competências e sem a pretensão de esgotá-lo, é imprescindível registrar de que forma a BNCC legitima a noção de competências, de modo que seu sistema de valores e as ações esperadas estejam atrelados a tal conceito. Para tanto, analisar-se-á a lógica das competências sob três prismas, a saber: 1) o alinhamento da BNCC com organismos internacionais e 2) o compromisso da BNCC com a política neoliberal e 3) análise das dez Competências Gerais da BNCC à luz da relação educação *versus* trabalho.

5.2.II.1. O alinhamento da BNCC com Organismos Internacionais

Partindo-se do entendimento de que a BNCC está associada ao modo de produção

capitalista e influencia diretamente na formação do trabalhador, mediante o aval do Estado quando da intenção de apoiar e promover políticas neoliberais, observa-se que os Organismos Internacionais passam a compor o todo no que concerne à lógica de mercado. Conforme Gonçalves e Deitos (2020), os Organismos Internacionais podem ser considerados “protetores” da ordem econômica global, tendo por base a disciplina do mercado, a qual se expressa, mormente, pelo capital financeiro. Ainda de acordo com os autores, “seus objetivos disseminam-se na ideia de maximização da acumulação capitalista, assim, a atuação do grande capital financeiro faz com que seus efeitos perversos sejam sentidos em todas as partes do mundo” (GONÇALVES E DEITOS, 2020, pág. 422). Nessa perspectiva, com fulcro no entendimento de um Estado preponderantemente harmonizado com a ordem globalizante, Organismos Internacionais acabam por elaborar as políticas educacionais que se conduzem segundo as diretrizes do capital transnacional. Assim, cabe observar a década de 1990 como o auge dos debates e orientações acerca das políticas educacionais, principalmente, nas determinações educacionais de caráter reformador para a América Latina, vez que é em tal contexto que as políticas educacionais desse período estão, segundo Gonçalves e Deitos (2020, p. 422)

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

Na ordem econômica mundial contemporânea, devido ao posicionamento ideológico das políticas educacionais, considera-se o Brasil um subscritor das reformas educacionais, sendo a reforma curricular um dos fitos a serem logrados. A fim de cumprir as demandas do mundo globalizado, segundo Gonçalves e Deitos (2020), o Brasil, desde 1990, vem concretizando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste. Nessa esteira, o discurso de modernização abarca a exigência de formação de um Estado global, que satisfaça as necessidades da eficácia e produtividade, tendo como referência as indeterminações e modificações ininterruptas, decorrência do sistema de produção que objetiva a flexibilidade produtiva. Dessa maneira, o Brasil, na década de 1990, estabeleceu um projeto educacional que se vincula às prescrições dos Organismos Internacionais, revelando, de modo exato, os movimentos iniciais das reformas educacionais ambicionadas, as quais, hodiernamente, revelam um campo de disputa ideológica de fixação e continuidade engendrado na BNCC.

Nesse cenário, tem-se que, com o propósito de mudança na qualidade educacional nacional, segundo Gonçalves e Deitos (2020, pág. 422), “os PCNs destacaram o desenvolvimento das capacidades como as de relação interpessoal, as cognitivas, as motoras, as éticas, as estéticas e de inserção social a fim de promover uma aprendizagem na perspectiva da construção da cidadania”; acrescentam os autores que, os PCNs, na década de 1990, pretenderam desenvolver no estudante metas de qualidade que o auxiliassem a se tornar cidadão participativo, reflexivo e autônomo, com conhecimento a respeito de seus direitos e deveres.

É importante registrar que a BNCC traz em seu texto, na seção “Introdução”, logo após a apresentação do conceito de competência, a menção explícita à adesão apenas aos preceitos da Organização das Nações Unidas (ONU), conforme segue *in verbis*

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, pág. 8)

Dois pontos merecem destaque quando da análise de tal fragmento do documento. No site “Nações Unidas Brasil”, encontra-se a seguinte informação, em “Posicionamentos do sistema ONU no Brasil”:

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano sustentável, o crescimento do país e o combate à pobreza, o Sistema das Nações Unidas no Brasil tem a constante missão de alinhar seus serviços às necessidades de um país dinâmico, multifacetado e diversificado. <<https://brasil.un.org/pt-br/about/about-the-un>>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

Um primeiro ponto é o de que o alinhamento manifesto da BNCC às recomendações da Agenda 2030 da ONU propaga uma noção de educação ajustada às novas demandas contemporâneas de combate à pobreza, desenvolvimento humano sustentável e crescimento do país e, ainda, proclamam a busca da transformação da sociedade, com mais justiça social e consciência ecológica. Em vista disso, percebe-se, já nas páginas iniciais do documento, que a Base assume a responsabilidade de um projeto bastante ousado e com grande pressão na área de educação e todos os sujeitos a ela relacionados; nessa perspectiva, levando-se em conta: 1) o progressivo deslocamento de recursos públicos da educação pública para setores privatistas, 2) uma concepção amplamente difundida de pedagogia de competências, com esvaziamento de um currículo que prima pela formação crítica e não esteja a serviço do mercado de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências/habilidades socioemocionais e 3) a participação cada vez mais intensa de atores não especialistas –

defensores da lógica neoliberal nas políticas públicas educacionais na elaboração de documentos oficiais que orientam a concepção de currículos em nível nacional, a exemplo da própria BNCC, pergunta-se: 1) a Agenda 2030 da ONU, influenciando nos vieses social, político e econômico da BNCC, possui de veras o potencial de promover melhorias na educação nacional contemporânea? e 2) em que momento da elaboração da BNCC considera-se prioridade uma educação capaz de promover justiça social e combater a pobreza, já que as competências socioemocionais, tão ao gosto dos representantes do capital, constituem a fundamentação das dez Competências Gerais?

Ainda em relação à ONU, no site retromencionado, em “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil”, na aba “4 - Educação de Qualidade”, apenas para complementação do raciocínio em tela, verifica-se a noção de qualidade, desde o título do objetivo específico da área de educação, tendo sido incorporada da lógica empresarial, produtiva, com resultados, planejamento, entre outros princípios. Atenção ao objetivo “4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (<<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>. Acesso em 05 de janeiro de 2023), o qual reforça a noção prática de habilidades e de competências, como condição para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo, isto é, o foco é engrossar as fileiras de trabalhadores aos moldes das demandas do capital, tendo por fio condutor as políticas educacionais orientadas pelos anseios neoliberais e dos representantes dos setores econômicos privados. Pergunta-se: 1) o que seria “trabalho decente” num contexto de precarização de condições de trabalho, retirada de direitos e estímulo à subjetividade permeada pela meritocracia?; 2) em que momento cabe o ensino de empreendedorismo, com base na educação guiada pelo currículo que considera o ensino dos conteúdos, não tendo de se valer especificamente do itinerário formativo “Formação técnica e profissional”?; 3) o que seriam “habilidades relevantes”, numa perspectiva nacional e que deve considerar estabelecimentos de ensino em locais heterogêneos quanto ao acesso à educação e permanência na escola, recursos financeiros, cultura, meio ambiente, etc?

Em segundo lugar, tirante a menção à ONU na “Introdução” da BNCC, outros Organismos Internacionais aparecem apenas em outras seções do documento, em especial naquelas em que o conceito e validação de competência é estrategicamente adequado. A exemplo do que se afirma, segue trecho da seção “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, subseção “Foco no desenvolvimento de competências”:

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). [grifo do próprio documento]

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2018, pág. 13)

Nesse ponto do documento, há franca adesão ao desenvolvimento de competências, como se a interferência de Organismos Internacionais que propagam tal noção de desenvolvimento humano propiciasse respaldo e credibilidade, restando ao Brasil e à América Latina tão somente aderirem e se conformarem a esse modelo de educação. Nas notas de rodapé informadas no fragmento acima, quando mencionam “diferentes países” que têm usufruído dos “benefícios” de currículos elaborados com prioridade no desenvolvimento de competências, citam-se França, Estados Unidos da América, Austrália, entre outros, gerando uma estranheza, um distanciamento e o questionamento acerca de quais pontos em comum o Brasil guarda com as realidades educacionais, sociais, econômicas, culturais e políticas de tais países. Já em relação à menção da OCDE nas notas de rodapé, chama a atenção o título do documento fonte “Global Competency for an Inclusive World” (Competência Global para um Mundo Inclusivo, tradução nossa), numa intenção de que o desenvolvimento de competências seja um movimento global, novamente desconsiderando as especificidades e necessidades educacionais de cada país, e, também, criando a ilusão de uma inclusão em nível mundial, pautada em tal desenvolvimento. Pergunta-se: 1) em que medida a Educação Básica privada, cujo foco de desenvolvimento prioriza um currículo com ensino de conteúdos e formação integral e crítica que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, artigo 2º, 1996), está alinhada com essas diretrizes?; 2) quais as consequências desse descompasso entre a educação pública para o trabalhador e sua família e a educação privada, no que tange não apenas à formação da Educação Básica e/ou a continuidade de estudos na Educação Superior, mas também ao acesso e permanência ao mundo do trabalho?.

Para concluir, é importante observar que as recomendações da ONU são, em linhas gerais, diferentes das da OCDE, já que se trata de Organismos Internacionais com naturezas distintas. A presença da ONU no texto da BNCC carrega o documento de valores objetivamente permeados de humanidade, principalmente por mencionar a Agenda 2030, cujo esforço para consolidação abarca a prioridade de desenvolver um estudante que promova melhorias, individual, coletiva e globalmente, desde a sociedade em que se encontra até o mundo todo; já as informações que a OCDE agrega à BNCC transmitem uma idéia de currículo/educação influenciando a subjetividade do estudante, seu lugar na sociedade por meio de sua inserção no mundo do trabalho, graças ao desenvolvimento por meio das competências socioemocionais. Ademais, a referência à ONU, como já mencionado, encontra-se localizada na “Introdução” do documento, numa perspectiva comportamental mais geral; já a referência à OCDE encontra-se num momento técnico do documento, com franca intenção de reforçar o sucesso da utilização das competências como norteadoras dos currículos e promovedoras de transformações positivas na educação e no mundo do trabalho.

5.2.II.2. O compromisso da BNCC com a política neoliberal

É sabido que a elaboração da BNCC contou com a participação de diversos atores, incluindo profissionais da educação pública e representantes do setor privado, estes defendendo interesses do capital e sua manutenção e expansão e, aqueles, sendo desconsiderados em momentos cruciais de sugestões e de ajustes quanto ao texto provisório, posteriormente texto definitivo.

Segundo Johann (2022), a criação da base apoia-se na demanda de se aplicar em todas as instituições escolares de Educação Básica não só os direitos, mas também os objetivos de aprendizagem referentes aos alunos desse nível de ensino. Adotou-se a reformulação dos currículos escolares nacionalmente, tendo por fulcro a concepção ancorada em competências e habilidades para fixar interesses hegemônicos. Conforme a referida autora

A BNCC é um documento de caráter normativo que contempla em seu núcleo a pedagogia das competências. Diante disto, e para seus efeitos, a base acolhe dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a trajetória escolar dos sujeitos na Educação Básica. (JOHANN, 2022, pág. 46)

Nesse sentido, Macedo (2018) acrescenta que a versão aprovada da Base conta com a novidade de ser concebida em torno de competências, a exemplo do que já sucedia com os PCNs; indubitavelmente, como legítima a BNCC, a linguagem da competência tem sido amplamente utilizada nos currículos centralizados no mundo, mesmo que seus sentidos diverjam de caso a caso. De qualquer modo, a noção de competência é, ao longo de toda a BNCC, compreendida como meta a ser atingida, funcionando como um padrão para avaliação e configurando-se numa versão remodelada da antiga racionalidade sistêmica que embasa a elaboração curricular técnica. Prossegue a autora que “não é à toa que as competências são formuladas na BNCC como comportamentos mais globais, depois desdobrados em habilidades” (MACEDO, 2018, pág. 32). Na prática, as competências são tomadas, em termos comportamentais, como o que se espera do aluno e, por conseguinte, não uma base da qual se parte, mas uma descrição do ponto que se almeja atingir. Corroborava com essa visão o que aponta Johann (2022, pág. 50)

Em uma perspectiva nutrida pela defesa do protagonismo do aluno e o seu futuro no mercado de trabalho, é feita a alusão aos avanços nos níveis acadêmicos dos estudantes a partir do trabalho fundamentado nas abordagens socioemocionais, que vão desde a sala de aula/escola, família, até a comunidade.

Ainda nessa seara da influência econômica na educação por desenvolvimento de competências, é fundamental a compreensão de que as políticas educacionais assumem uma extensão mais notadamente economicista e produtivista. Destarte, consoante Machado (2002, pág. 96),

O viés econômico não tem se traduzido propriamente por uma real e clara preocupação com a problemática do emprego e da inserção qualificada no mercado de trabalho, mas primordialmente com o fomento de 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.

Ainda de acordo com Machado (2002), é num contexto de processos mais instáveis, dinâmicos e intrincados e, por conseguinte, mais impregnados de competitividades e incertezas, que se engendram as políticas educacionais contemporâneas; além disso, tem-se o deslocamento do destaque dos processos de ensino para os processos de aprendizagem, devido tanto à relevância que ganham os processos de avaliação, quanto aos interesses na análise renovada dos parâmetros do que compreende ser significativo aprender. Nessa óptica, aponta a autora que

Cada um deve aprender, agora, a acostumar a contar consigo próprio,

desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto a incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de trabalho em contínua transformação, se diferenciar na oferta de sua força de trabalho ou de seus produtos, corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, saber fazer negociações e evitar custos subjetivos e objetivos. (MACHADO, 2002, pág 96)

Em suma, o que se espera dos sujeitos é que aprendam e sejam plenamente aptos a competir com sucesso e, também, a colaborar com êxito nas organizações a que estejam desempenhando o papel de trabalhador. Segundo Machado (2002, pág. 96), “tais apelos estão na base do que atualmente se entende por atributos e requerimentos de competências”. É um cenário bastante complexo, vez que se desdobra em situações cada vez mais comuns no mundo do trabalho e, concomitantemente, afeta a dinâmica da escola, ao desenvolver indivíduos com foco nas premissas das competências. Os sujeitos com dificuldade de se estabelecer e de se manter no mercado de trabalho, devem, dessa maneira, obter competências de aprendizagem com capacidade de dar-lhes mais autonomia e eficiência na desenvoltura de sua própria sobrevivência, sem, contudo, esperar inserção em empregos formais ou acesso a benefícios promovidos por políticas sociais públicas. Numa outra perspectiva, deseja-se que o sistema educacional satisfaça as demandas concernentes à manutenção e à reprodução da força de trabalho apenas em níveis e qualidades ambicionados, refletindo os novos critérios de seleção e categorização dos trabalhadores.

No que concerne à materialização dos interesses do capital, em prol de uma agenda neoliberal, Gonçalves e Deitos (2020, pág. 421) afirmam que “nas condições sociometabólicas do capital, o Estado materializa as relações sociais dominantes”. Nessa óptica, o Estado representa os interesses da classe dominante, mediando o próprio capital e se constituindo na estrutura que legitima o modo de produção capitalista, “não obstante, a defesa liberal é a tendência reformatória condicionante das crises estruturais do sistema do capital” (GONÇALVES E DEITOS, 2020, pág. 421). Importante a observação de que o liberalismo reformatório, nas crises estruturais do sistema do capital, transforma-se numa forma mais destrutiva do neoliberalismo ao qual o Estado faz recorrente apologia. Em nome da não violação das liberdades individuais por parte do Estado, o neoliberalismo advoga a favor do capitalismo de livre mercado, impondo reformas que subordinam todas as instâncias da vida à racionalidade mercadológica; por conseguinte, a iniciativa privada resulta em uma das principais manifestações do Estado neoliberal, vez que se funda na premissa de que o desenvolvimento econômico, associado aos princípios de mercado,

propicia a majoração do bem-estar humano.

Na perspectiva de a Base vincular-se à lógica do desenvolvimento de competências e das políticas neoliberais, Johann (2022) afirma que a pedagogia das competências demonstra certa exigência de associar as modificações comportamentais à sua aplicação, prevalecendo a salvaguarda de seu uso em espaços educativos na formação das novas gerações. Por meio dessa concepção, notabiliza-se um processo de ensino fundamentado no mercado de trabalho, intensificado no prisma tecnicista com a premissa de fomentar os sujeitos para ações concernentes às demandas e aos interesses econômicos. Prossegue a autora que

No plano de fundo de uma pedagogia de cunho liberal, o aluno não somente entra em contato com sistemas técnicos, como, também, forma-se por meio de um ensino condicionante pautado em papéis firmados em normas e valores. Do ponto de vista curricular, a pedagogia das competências advoga pela redução dos conteúdos para dar ênfase aos elementos aprisionados ao cotidiano, fortalecendo projetos que desqualificam o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse cenário, encaminha-se o sujeito a uma jornada acadêmica que prima pelo exercício do treino, atendendo à demanda do setor produtivo. (JOHANN, 2022, pág. 46)

No que tange ao mundo do trabalho e à formação do trabalhador na lógica da pedagogia das competências, Johann (2022) elucida que há aproximação entre a base conceitual dos pressupostos das pedagogias das competências e os interesses do capital, já que a agenda neoliberal tem se empenhado em consolidar as políticas de desmantelamento que precarizam a formação integral dos trabalhadores, concedendo-lhes o conhecimento num formato mínimo e desagregado. Tal estratégia consiste em disponibilizar, especialmente para a educação pública, somente o essencial para desenvolver sujeitos tão-somente ajustáveis aos mecanismos do sistema capitalista. Acrescenta a referida autora que

O desmonte da educação pública vem sendo engendrado por agentes e representantes de setores econômicos porque sabem da grandeza em formar sujeitos emancipados e com condição de organizar o pensamento a partir de uma leitura fidedigna do mundo que os cerca. É certo, com isso, que tal formação coloca em risco os planos de perpetuação de uma determinada classe, que busca explorar os trabalhadores para consolidar seus projetos de domínio. (JOHANN, 2022, pág. 63)

Outro tópico a ponderar no exame da BNCC, segundo Johann (2022), é o conjunto de *slogans* que restringem o documento, cujo significado frequentemente expressa a demanda da lógica reformista na educação para as necessidades econômicas e empresariais. A autora ilustra a afirmação, por meio do grupo Todos pela Educação, cuja composição é de

representantes do setor privado, e que tem se envolvido intensamente na elaboração de políticas educacionais, aproximando de Secretarias de Educação, com o intuito de coordenar estruturas que resguardem continuamente o neoliberalismo, lançando mão de uma narrativa utópica de avanços para a educação. Prossegue a autora observando que “o Todos pela Educação reverbera a ideia de que os problemas educacionais são assuntos a serem discutidos por todos, inclusive pelo empresariado, e não somente por professores e especialistas da área” (JOHANN, 2022, pág. 51).

Acerca dos interesses dos grupos representantes do capital nas discussões que permeiam a educação pública e se materializam na BNCC, sempre é válido recordar que a pedagogia das competências supõe e preconiza uma formação para o mercado, isto é, na perspectiva desta dissertação, uma formação para o trabalho precário e/ou uma formação para o trabalho precária. Para tal propósito, molda e forma o sujeito para participar/colaborar com a sociedade vigente e, conforme nota Ramos (2006, pág. 285), tal participação/colaboração do indivíduo se dá “sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos”. Corroborar com tal entendimento Johann (2022) ao afirmar que, na medida em que vivemos na lógica de uma sociedade capitalista, urge destacar que a formação que se almeja instituir a partir dessa concepção assenta-se numa formação técnica e instrumental, orientada pela ação, acarretando trabalhadores eficientes e participativos, com o objetivo de satisfazer as demandas contemporâneas.

Contribui com a realidade em análise a lição de Machado (2002), ao afirmar que, no âmbito da gestão do trabalho e do emprego, duas dinâmicas se estabelecem e se fortalecem mutuamente:

A de flexibilização das relações de trabalho e dos direitos sociais adquiridos e a que impõe a prerrogativa de um conceito de qualidade que significa, na sua essência, aumento de controles sobre os ganhos de produtividade e de lucratividade, a despeito de sobrecarga e intensificação do trabalho dos que conseguem barganhar sua força de trabalho e das dificuldades de sobrevivência da maioria crescente dos que nem chegam a isso. (MACHADO, 2002, pág. 94)

Nesse sentido, conforme Machado (2002), a institucionalização das competências em nível individual, a qual possui como princípio elementar a implicação subjetiva e eficiente do trabalhador nas atividades laborais, tem sido percebida pelas organizações como um elemento das novas estratégias no que concerne à modernização gerencial.

Sem a pretensão de consumir a temática do compromisso da BNCC com a política neoliberal, por fim, é imprescindível expor a meritocracia que se intensifica hodiernamente na educação da classe trabalhadora, mediante a progressiva ascensão neoliberal e neoconservadora, reivindicando de tais indivíduos um rendimento adequado para ter direito à qualificação de sujeito de sucesso. Nesse sentido, Johann (2022) aponta que, em tal lógica, a condição de vida dos sujeitos, o seu acesso e permanência num contexto de educação de qualidade, o investimento e a disponibilidade de recursos, a assistência a todas as necessidades dos alunos, em suma, todos os aspectos essenciais são desconsiderados, conduzindo esses indivíduos ao fracasso e os culpabilizando disso. Acrescenta a autora que

Na sociedade de classes a conquista por uma posição no mercado de trabalho é a régua que mede a conquista do ser humano. Neste sentido, a formação dos alunos para competir no mercado de trabalho ganha forma e faz com que seja colocada em segundo plano a necessidade de formar indivíduos politizados e emancipados. Destarte, consideramos que não é à toa que esses projetos têm ganhado forma na atualidade e têm precarizado cada vez mais a formação dos sujeitos em prol das demandas econômicas. (JOHANN, 2022, pág. 60)

Ainda em relação à meritocracia, é indispensável perceber que há um franco argumento de que por meio do esforço próprio é possível ter o sucesso aos moldes da lógica neoliberal – desconsiderando a atuação do Estado na garantia de direitos fundamentais e no fomento de políticas públicas, naturalizando o fracasso daqueles que não se esforçam em tal dinâmica. Em suma, cria-se uma condição em que a formação para a competição sobressai, em detrimento de uma formação para a emancipação e para o senso crítico.

5.2.II.3. Análise das dez Competências Gerais da BNCC à luz da relação educação *versus* trabalho

Conforme Deitos e Gonçalves (2020, pág. 430), “as competências socioemocionais da BNCC, definidas como as dez Competências Gerais, operam na funcionalidade das condições produtivas, porque fornecem os fundamentos teóricos e ideológicos imprescindíveis à necessidade socioeconômica”. Destarte, as denominadas Competências Gerais da BNCC vinculam-se à ordem globalizante, na qual se difunde a preparação emocional como exigência da forma vigente de sociabilidade do capital. Noutra perspectiva alinhada a essa, pode-se compreender que a educação ancorada na proposição socioemocional promove a resignação e a concordância acerca do processo de flexibilização

das várias possibilidades contemporâneas de trabalho precário. Far-se-á, nesta subseção, a análise crítica das dez Competências Gerais da BNCC, na ordem em que aparecem no documento, levando-se em consideração suas relações com a educação e com o mundo do trabalho. Importante a ressalva de que tais competências também são conhecidas por expressões já consagradas na literatura educacional brasileira e, dessa forma, utilizar-se-ão, para cada uma, tanto essas nomenclaturas quanto os textos completos que as definem.

Competência Geral 1: “Conhecimento”

Competência Geral propriamente dita:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 18)

Conforme Deitos e Gonçalves (2020), a problematização indispensável ao que concerne ao “Conhecimento” objetivado reside no fato de ele importar a aceitação subjetiva na formação de futuros trabalhadores, bem como de futuros desempregados. Nessa perspectiva, a Teoria do Capital Humano mascara uma noção de solidariedade mediante as competências socioemocionais, de tal sorte que o “Conhecimento” apregoado na Base consiste no saber prático em detrimento do saber teórico. Ainda de acordo com os autores, “o conhecimento competente é o necessário para saber agir. Assim, o conhecimento necessário é o da volatilidade e incerteza, ou seja, constrói-se a noção de uma autonomia, na qual está pré-determinada no âmbito organizativo do trabalho polivalente” (DEITOS E GONÇALVES, 2020, p. 424). Corroboram com esse entendimento Conceição, Eça e São Pedro (2022), ao apontarem que almeja-se que o estudante seja cognoscente em seu processo de aprendizagem e, também, que busque as informações exigidas em tal processo e as aplique nos variados contextos sociais dos quais participe, de forma autêntica, crítica e criativa.

A competência do conhecimento, registrada na BNCC, manifesta as características requeridas em um determinado contexto social, político e, sobretudo, econômico, vez que a proposta de conhecimento ajusta os sujeitos à contradição capital *versus* trabalho. Consoante Deitos e Gonçalves (2020, p. 424), “a função teórica e ideológica da competência do conhecimento se dá por meio da harmonização ou naturalização da condição humana existente, cujo objetivo opera na forma de coesão social”. Reforçam essa posição Conceição, Eça e São Pedro (2022) ao observarem que os conceitos que se vinculam ao “Conhecimento”

proposto na competência em tela abarcam uma correlação com a formação tecnicista a serviço dos preceitos do capital e do mercado de trabalho; por conseguinte, tem-se a simplificação do conhecimento a uma condição pedagógica atrelada à faceta do capitalismo que demanda dos indivíduos uma conduta eficaz e prática. O conhecimento, destarte, converte-se num comportamento prático, noutras palavras, a uma capacidade emocional com potencial de efetuar a regulação social com a intenção de manutenção da obediência e da subordinação do trabalhador ao modo capitalista de produção.

Competência Geral 2: “Pensamento científico, crítico e criativo”

Competência Geral propriamente dita:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p.9)

O desenvolvimento do raciocínio é definido, de acordo com Deitos e Gonçalves (2020), pela criatividade na elaboração de soluções, sendo, portanto, a proposta da segunda Competência Geral o desenvolvimento de um raciocínio adaptado. A criatividade, provavelmente, estabelece-se na forma do saber-fazer, como uma resposta à demanda real de incertezas e transformações sociais. Pode-se compreender a noção de raciocínio em tela como um mecanismo instrumentalista, ou seja, tanto o pensamento científico quanto a criatividade representam-se por desempenhos particulares, determinados e observáveis.

Numa perspectiva neutra em relação a tal proposta, no que tange à marcada influência da lógica do capital na elaboração da BNCC, Conceição, Eça e São Pedro (2022, p. 10) comentam que “construir no aprendiz a curiosidade investigativa, perturbadora, inquietadora é produzir nele a capacidade de ser o protagonista da construção do seu próprio conhecimento”. É realmente válida qualquer proposta que oportunize um processo de aprendizagem (mais) significativo; todavia, é fundamental perceber que, como informa Ramos (2002), na abordagem pedagógica focada nas competências, existe o risco de se fazerem recortes circunscritos à dimensão instrumental, esvaziando e fragmentando o que deve ser ensinado - a formação.

Já numa perspectiva crítica, Deitos e Gonçalves (2020) elucidam que o raciocínio, com fulcro no que preconiza a segunda Competência Geral, consiste numa ilusória autonomia de desenvolvimento, dado que fixa, partindo da imediaticidade, quais seriam o

pensamento crítico e a criatividade desejados, considerando-se as contínuas transformações do contexto social na contemporaneidade. Dessa maneira, a pedagogia das competências, por se basear em situações-problema, debilita a elaboração social e histórica do conhecimento.

Competência Geral 3: “Repertório cultural”

Competência Geral propriamente dita: “Valorizar e fruir as diferentes manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural” (BRASIL, 2017, p. 9).

Deitos e Gonçalves (2020) comentam que a BNCC considera a cultura como um recurso de potencialização da produtividade socioeconômica, estando o repertório cultural pulverizado na distribuição desproporcional da apropriação cultural, portanto, consistindo a competência em análise numa medida de massificação da cultura. Advoga-se a favor de uma apropriação de saberes culturais, desconsiderando-se e ocultando-se, por meio da descrição de objetos do conhecimento específicos, conquistas que têm sido historicamente atingidas no que concerne às problematizações no currículo. Ademais, apontam Conceição, Eça e São Pedro (2022) que não se trata apenas valorizar produções culturais plurais, mas também promover a ressignificação, fortalecimento e construção de variadas identidades culturais dos estudantes no contexto do ambiente escolar e fora dele. Corroborar com esse entendimento o apontamento de Sforzi (2015, p. 376, apud DEITOS E GONÇALVES, 2020, p. 425)

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

Acrescentam Conceição, Eça e São Pedro (2022) que opor-se à uniformização estrutural dos objetos de conhecimentos assinala um campo de resistência na educação, cujo cerne é a formação integral, crítica e humanística; por conseguinte, tem-se uma contraposição à defesa de um currículo engessado, que se coloca como um instrumento de

homogeneização emocional, com centralidade nos saberes e nas práticas que atendem os interesses das classes dominantes. Respaldam essa posição Deitos e Gonçalves (2020, p. 425) ao apontarem que “ao corroborar a compreensão de educação como processo de humanização, o ‘repertório cultural’ não pode ser restrito às mudanças individualizantes cuja finalidade é atingir a adaptação necessária às incertezas sociais”. A conjuntura de adaptabilidade motiva a responsabilidade subjetiva dos indivíduos, conduzindo-os a um processo de organização da cognição emocional; nessa perspectiva, mostra-se inconsistente uma proposta que contemple a valorização e participação do indivíduo em diversas manifestações culturais, quando se percebem demandas prioritárias e quase exclusivas que fomentam a adaptabilidade ao mundo do trabalho, em detrimento da sua formação estética, artística e cultural.

Competência Geral 4: “Comunicação”

Competência Geral propriamente dita:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9)

Percebe-se que essa competência visa ao entendimento mútuo, valendo-se do uso de variadas linguagens; nota-se, também, a exacerbação do sentimento e, por conseguinte, a noção de compreensão assemelha-se a uma cognição emocional orientada para o entendimento prático. De acordo com Conceição, Eça e São Pedro (2022), tem-se, na competência em tela, uma parte que supõe que o estudante desenvolva a capacidade de diálogo com o outro, tanto em situações de convergência quanto em situações de divergência de ideia; noutra parte, objetiva-se que o estudante, com fulcro no conhecimento construído, seja capaz de compartilhar criticamente as informações nos meios em que circular, numa compreensão coletiva, desconstruindo-as ou a elas se alinhando. Deitos e Gonçalves (2020) complementam que a competência “Comunicação” sintetiza a capacidade de utilização das variadas linguagens ou, ainda, a mobilidade exigida para situações específicas, determinando, dessa forma, uma dimensão técnica a qual satisfaz um requisito técnico disposto pela inteligência emocional.

Competência Geral 5: “Cultura digital”

Competência Geral propriamente dita:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Nessa competência, há nítida indicação da utilização dos recursos tecnológicos com vistas ao desenvolvimento do estudante na sociedade. Consoante Conceição, Eça e São Pedro (2022), “o educando deve possuir um entendimento do mundo digital e mobilizá-lo para as situações diárias de seu convívio”. Nota-se, na contemporaneidade, um uso acelerado das ferramentas tecnológicas digitais com aplicação nas relações sociais, educacionais e laborais, dentre outras. Alinham-se a esse entendimento Deitos e Gonçalves (2020) ao apontarem que a centralidade da competência em apreço consiste em tomá-la como uma etapa da qualificação do trabalhador, isto é, a tecnologia é uma ferramenta conveniente para oportunizar uma concepção mental propícia ao mundo digital hodierno. Destarte, firma-se um nexos inexorável de interdependência entre tecnologia e desenvolvimento econômico, cujo intuito é a preservação das atividades de mercado e, conseqüentemente, propaga-se a noção de que possuir habilidades acerca das ferramentas tecnológicas equivale a possibilitar que o sujeito esteja favoravelmente imerso na lógica do mundo do trabalho; um desdobramento dessa concepção é o que o sujeito que acessa tal formação cria para si a noção ilusória de estar no comando da execução de seu “Projeto de vida”, a sexta Competência Geral da BNCC. Dessa forma, instituir processos de aprendizagem que contemplem a produção de conhecimento a respeito de tecnologias digitais apenas terá validade se esses forem pensados para variados contextos sociais, com criticidade e ressignificação frente a problemas cotidianos e, também, com vistas a, sobretudo, formar sujeitos com autonomia.

Competência Geral 6: “Trabalho e projeto de vida”

Competência Geral propriamente dita:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9)

Conforme Conceição, Eça e São Pedro (2022), essa competência ancora-se num plano de vida individualista, absorvido pelo projeto hegemônico das classes dominantes.

Ainda de acordo com os autores, “esse modelo individualista se aproxima ao conceito fordista em que se busca a aplicação de ações voltadas para o trabalho individual, com enfoque na capacitação, visando atingir a máxima qualidade dos processos de produção” (CONCEIÇÃO, EÇA E SÃO PEDRO, 2022, p. 14). Esse cenário abrange o conhecimento técnico e especializado, o qual se manifesta no campo educacional por meio do reducionismo e da restrição da produção de conhecimentos direcionados à realidade habitual dos estudantes, abarcando atitudes, valores e emoções.

Corroboram com essa compreensão Deitos e Gonçalves (2020), quando afirmam que o projeto de vida exprime-se numa relação subjetiva entre o presente e o futuro, com o propósito de desconsiderar a gama de possibilidades resultantes dos variados e complexos contextos socioeconômicos e culturais em que cada estudante se situa e, conseqüentemente, determina e delimita suas experiências. Outrossim, sem levar em consideração o projeto histórico e social, o Projeto de Vida torna-se incertezas constantes, naturalizando e a responsabilização pelo fracasso, bem como a resignação para o emprego precário e o desemprego.

Competência Geral 7: “Argumentação”

Competência Geral propriamente dita:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com um posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9)

Com a finalidade de enaltecer os direitos humanos e socioambientais, como resultado somente da subjetividade, tem-se a Competência Geral “Argumentação”. De acordo com Conceição, Eça e São Pedro (2022), há uma narrativa acerca desses temas que considera a sustentabilidade como princípio, não levando em conta as conseqüências que a dinamicidade do modo de produção capitalista demanda. Em consonância, Deitos e Gonçalves (2020, p. 427), afirmam que

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

Ainda segundo Deitos e Gonçalves (2020), ocorre a presença ostensiva na BNCC de códigos de identidade profissional atrelados à globalização e ao neoliberalismo, cujo resultado a ser atingido manifesta os valores sociais do âmbito da personalidade e, como desdobramento, verifica-se que, no contexto atual de instabilidade constante, a autogestão demonstra uma habilidade elementar de controle emocional.

Competência Geral 8: “Autoconhecimento e autocuidado”

Competência Geral propriamente dita: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com a autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2017, p. 10)

Essa Competência Geral abarca a exigência de identificação das emoções e sentimentos, acarretando uma função educativa que almeja a formação de sujeitos mais aptos a absorver mudanças e mais autônomos em suas deliberações. Conforme Deitos e Gonçalves (2020, p. 428), “autogerir-se expressa a capacidade de adaptar-se às incertezas das trajetórias da vida, de modo que o controle das emoções desempenha a função de conformação e sublimação da realidade social”; nessa óptica, percebe-se que a competência em análise reforça a consagração da aquisição das habilidades socioemocionais. Como já exposto, o destaque nas competências está sobreposto aos conhecimentos científicos, sendo a finalidade a demanda do saber agir, saber ser, num contexto em que a autogestão configura-se num processo de desapropriação da própria vida; noutras palavras, as pressões de modificação curricular guiam-se pela formação para o trabalho e para o desemprego, situação que os reformadores empresariais da educação aconselham enfrentar com estímulo ao empreendedorismo e proatividade, além de criatividade e inovação.

Competência Geral 9: “Empatia e cooperação”

Competência Geral propriamente dita:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

Segundo Deitos e Gonçalves (2020, p. 428), “o respeito, premissa sobretudo humana, que deveria ser um valor universal, está definido como uma técnica, assim, ser competente

é ter a habilidade de empatia e cooperação”. O respeito em relação à diversidade cultural objetiva a identificação e a tolerância com o outro, com a diferença, e a diversidade cultural manifesta os aspectos das formas de sociabilidade requerida; destarte, o propósito da valorização da diversidade cultural possui por fulcro a reestruturação do processo de expansão do mercado. Ainda de acordo com os autores,

Diante da primazia da formação humana, a partir das competências, a empatia torna-se um mecanismo para a diversidade, a diferença, a pluralidade, a heterogeneidade, fortalecendo-se, assim, a autorrealização e, principalmente, a responsabilização individual. (DEITOS E GONÇALVES, 2020, p. 429)

Nessa visão, a aceitação e a afirmação da diferença promovem a integração à rede mundial do modo de produção capitalista e da circulação de bens, além de alçar a singularidade e o exótico a uma categoria de vantagem competitiva. Devido a isso, uma proposta que almeja a formação para a cidadania torna-se um incremento da diversidade cultural. Consoante Conceição, Eça e São Pedro (2022), essa competência aponta aspectos importantes, especialmente no que se relaciona com a resolução de conflitos sociais e, levando-se em conta o ambiente escolar, em que surgem constantemente situações conflituosas de variadas naturezas, há a relevância de ser oportunizar reflexões sensíveis acerca do respeito mútuo e do diálogo, pautando-se em princípios éticos a serem observados pelos estudantes na sociedade e na convivência entre membros de grupos sociais diferentes. Percebe-se, entretanto, que, criticamente, o apregoado respeito à diversidade cultural, tomado como uma competência socioemocional à serviço da reorganização do processo de expansão do mercado, encontra-se mascarado de uma política em consonância com a manutenção dos interesses das classes hegemônicas.

Competência Geral 10: “Responsabilidade e cidadania”

Competência Geral propriamente dita: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, p.10)

Conforme Conceição, Eça e São Pedro (2022), a Competência Geral 10 ambiciona expandir as dimensões sociais mediante mudanças efetuadas pelo estudante, com ações que se pautem na justiça social e no desenvolvimento da cidadania. Por outro lado, Deitos e Gonçalves (2020, p. 429) observam que “cabe à educação a formação para a cidadania, sendo

responsável pelo compromisso de fortalecer o indivíduo como cidadão no mundo”. Na BNCC, a cidadania é concebida mediante as bases da materialidade moderna da sociedade marcada pela hegemonia da classe capitalista, sendo inviável analisar tal competência socioemocional sem examinar sua dimensão política; nessa óptica, a cidadania manifesta a condição da desigualdade social, em virtude de não admitir que os sujeitos sejam totalmente livres nem que percebam a conjuntura além de suas subjetividades/individualidades. Contemporaneamente, o fenômeno da globalização atravessa a noção de cidadania, resultando na produção de uma diferencial cultural e, por conseguinte, legitimando uma ordem social ancorada na lógica do mercado e do mundo do trabalho. A globalização, dessa maneira, influencia as concepções de educação, trazendo para os processos educativos conceitos que fundamentam a ordem globalizante da lógica do capital, a exemplo da produtividade ambiciosa, da livre concorrência e da competitividade perversa, refletindo numa educação com foco mercantilista, vinculada aos anseios neoliberais e provedora de uma formação técnico-profissional, esvaziada de cidadania, criticidade e autonomia intelectual.

Tendo em vista a análise das Competências Gerais da BNCC, segundo Conceição, Eça e São Pedro (2022, p. 18)

Reitera-se que a proposição e a imposição da BNCC vêm com o intento de consolidar, em especial, a política neoliberal e, de forma intencional, favorecer a precarização da educação pública brasileira. Portanto, necessita-se de ensinamentos para além das competências gerais da BNCC, sobretudo, uma formação humanística que provoque tensionamentos, problematizações das condições estruturais e sociais do país.

Nessa esteira, as competências socioemocionais prescritas pela BNCC se firmam como portas de acesso da lógica empresarial na área educacional brasileira, confirmadas e legitimadas pelo Estado, satisfazendo os anseios, concretizando e salvaguardando o projeto de poder das classes hegemônicas, detrimento da emancipação da classe-que-vive-do-trabalho. É urgente compreender que a Base, principalmente por meio das dez Competências Gerais, expressa uma política alinhada à reorganização produtiva do capital e de seus representantes privatistas neoliberais; para que se promova na escola um enfrentamento e uma superação de tal viés, por meio do fomento da criticidade e busca da reparação dos danos sociais causados pelas injustiças e desigualdades inerentes a essa conjuntura, faz-se necessário que a formação para o desenvolvimento de competências com a resultante de formação para o trabalho precário e o desemprego seja engendrada na perspectiva de formação crítica e provedora de autonomia.

5.3. A estrutura da BNCC e a Etapa do Ensino Médio

Para o entendimento das concepções trazidas pela BNCC, é imprescindível a análise documental da sua seção “Estrutura da BNCC”. Numa outra perspectiva complementar e interdependente, tendo em vista os estudos críticos que vinculam trabalho, sociedade e educação, analisar-se-á, também, a seção “A etapa do Ensino Médio”, por se tratar do principal grupamento de sujeitos sobre os quais recaem mais diretamente os desdobramentos de se adotar uma padronização curricular que se alinha à lógica de mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Por fim, recorrer-se-á à “BNCC do Ensino Médio”, com fulcro nas especificidades registradas no documento acerca dessa etapa e à análise da seção “A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, por relacionar-se com o conteúdo desta dissertação.

I Estrutura da BNCC

Esta seção do documento detalha a organização da BNCC, considerando-se a Educação Básica, no que concerne à aplicação das Competências Gerais, orientadas por meio da utilização de um código alfanumérico que reflete as habilidades descritas em competências específicas de cada área do conhecimento. Enfocaremos as habilidades relativas ao Ensino Médio, pela confluência dos sujeitos envolvidos em tal etapa e os apontamentos objetivados por esta dissertação e não priorizaremos a análise da sistemática de tais códigos alfanuméricos, bem como sua aplicação em exemplos.

Uma observação importante acerca do texto da BNCC é a de que a consolidação da educação baseada em competências é frequentemente reiterada, permeando todo o documento; chama a atenção o fato de se equipararem as competências aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do alunado, como se possuíssem a propriedade de garantir, numa visão mais ampla, o direito à educação. Como já abordado, temas caros à educação, como o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, estão presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras desde a Constituição Federal de 1988, abarcando outros dispositivos jurídicos e, chegando à atualidade, desvirtuados em função da influência do capital, por meio da elaboração e da homologação da BNCC. O que se deve considerar nesse ponto é a conformidade pacificada

e prescritiva que o documento impõe, ao conjugar fundamentos pedagógicos e desenvolvimento de todos os estudantes propiciado por competências, numa afirmação já introdutória, com aspecto de apresentação de uma novidade potente e extraordinária:

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 23)

O documento registra a forma com que a etapa do Ensino Médio está organizada, isto é, há quatro áreas do conhecimento, conforme preconiza a LDB, numa visão que advoga a favor da premissa de que tal sistematização não isola obrigatoriamente as disciplinas nem seus saberes característicos historicamente construídos, ao contrário, oportuniza a consolidação as inter-relações a elas inerentes, bem como sua contextualização para assimilação e intervenção na realidade, demandando trabalho docente articulado e cooperativo no que concerne ao planejamento e à execução dos planos de ensino. Existe uma artificialidade quanto a uma prática interdisciplinar no contexto cotidiano escolar, não sendo necessário ou suficiente afirmar que as disciplinas devem ser trabalhadas com vistas a inter-relacioná-las; os docentes podem e devem ter essa perspectiva de interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas, no entanto, novamente, o documento prescreve uma idealidade, como se a simples divisão em quatro áreas do conhecimento fosse capaz de promover a efetiva interdisciplinaridade entre os conteúdos, ainda mais numa conjuntura de esvaziamento intencional e oficializado dos conteúdos teóricos em detrimento dos práticos, tão ao gosto das reformas educacionais subjugadas aos interesses do capital e em alinhamento às competências socioemocionais.

Mais estritamente, o documento traz explicações acerca do funcionamento da sistematização que considera uma aplicação das competências gerais e específicas:

Cada área do conhecimento estabelece **competências específicas da área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências de áreas para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, 33) [grifos do texto original]

Existe uma franca prescrição de como se dará a prática docente, partindo-se, novamente, das competências gerais, culminando nas competências específicas de cada área

do conhecimento, numa aplicação direta desse entendimento tanto na BNCC como nos itinerários formativos para o Ensino Médio. A respeito do que são os itinerários formativos, o site do Ministério da educação, na seção “Novo Ensino Médio - perguntas e respostas”, informa que:

E o que são os itinerário formativos? Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em 13 de janeiro de 2023

Em sequência, o documento assinala que, com vistas a garantir o desenvolvimento das competências específicas de cada área, atribui-se um conjunto de habilidades a cada uma delas; esse conjunto de habilidades corresponde às aprendizagens essenciais a serem salvaguardadas no domínio da Base a todos os alunos da etapa do Ensino Médio. Nesse ponto, é importante destacar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC - levando-se em conta a correspondência entre competências específicas de área e habilidades - intenciona estabelecer notadamente as aprendizagens essenciais a se assegurar aos alunos em tal etapa, numa patente fixação de um currículo engessado, com propostas de aprendizagens que refletem a manutenção da ordem capitalista vigente.

II A etapa do Ensino Médio

Ao longo desta dissertação de mestrado, tem-se afirmado, reiteradamente, que a BNCC reflete e satisfaz os anseios do capital, tendo sua elaboração contado com a influência de diversos representantes dos setores privados, preocupados com a manutenção da organização social burguesa. Não há, no Brasil atualmente, política pública educacional que vise à formação crítica dos jovens, provendo-lhes de teoria e de prática que os habilite à cidadania plena e à inserção e manutenção no mundo do trabalho; há, em oposição a isso, projetos educacionais com forte influência de valores neoliberais, que afetam a subjetividade

dos alunos, criando ilusórias convicções, ancoradas na meritocracia, na crença de um estado mínimo com poucas garantias e destruição de direitos, no mito do empreendedor de si mesmo e na responsabilização de seus fracassos e de sua formação. O Ensino Médio, que é etapa que mais se vincula ao mundo do trabalho, tem, na BNCC, um discurso engendrado em torno de um contexto social, político e educacional enganoso, que supõe a educação ser redentora, potencialmente capaz de, sozinha, promover mudanças profundas nos indivíduos e, por conseguinte, na sociedade. O que se percebe, em suma, é que a Base dissimula um cenário educacional em que, por meio de sua implementação em território nacional, uma nova sociedade será possível, em virtude de uma abordagem pedagógica pautada no desenvolvimento de competências socioemocionais:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461)

Alguns questionamentos chamam a atenção, em virtude da análise do fragmento acima: 1) de que forma a BNCC pode, com base em sua proposta, promover melhorias no Ensino Médio, de modo que concretize o direito à educação?; 2) é sabido que a sociedade globalizada e a era da informação impulsionam mudanças nas maneiras com que entramos em contato com os conhecimentos; para um jovem típico, imerso na sociedade digital, o que seria excesso de conteúdos no momento histórico em que estamos o tempo todo aprendendo, aplicando e, numa dada medida, produzindo conhecimentos?

No que se refere ao público-alvo predominante do Ensino Médio, o jovem, há que se considerar a existência de múltiplos e complexos perfis, sob influência de fatores, como a região em que vive, a etnia, a cultura com a qual se identifica, seu acesso e vivência em termos de escolarização, suas pretensões e anseios sobre o presente e o futuro. Um cenário de desafios quando se intenciona desenvolver os sujeitos, em função da não homogeneidade; se a diversidade é tão evidente, como conceber que uma proposta de currículo padronizado nacionalmente atenda às demandas tão particulares, propiciando desenvolvimento e autonomia suficientes para se inserir no mundo do trabalho e nos demais âmbitos sociais? Novamente, a BNCC apregoa que haverá garantia de uma formação que vai oportunizar o desenvolvimento almejado para que o jovem se insira de forma autônoma e crítica no

mundo:

Considerar que há **juventudes** implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida, saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463) [grifos do próprio texto]

Se o jovem é o interlocutor legítimo sobre currículo, ensino e aprendizagem, teria ele, se tivesse acesso e influência na elaboração da BNCC, tal como tiveram os empresários da educação, optado por uma proposta que lhe empobrece a formação crítica, aquela pautada em embasamento teórico e aquisição dos mais variados conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade? Teria ele consentido na reorganização produtiva do capital e na manutenção da ordem burguesa, às custas de sua formação precária que não garante acesso e permanência no mundo do trabalho, mas tão somente forma para a imprevisibilidade do trabalho precário, para o desemprego e para a responsabilização de seu fracasso? Teria ele creditado à pedagogia das competências o sucesso de seu futuro como cidadão crítico e participante e como trabalhador consciente das lutas de classe? Teria ele permitido a propagação dos itinerários formativos de formação técnica e profissional espalhado por todas as áreas de conhecimento, por meio do fomento das Competências Gerais?

Tendo em mente que a sociedade brasileira atual é resultante de esforços, lutas e conquistas nos campos social, político, econômico e cultural, pode-se compreender que o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade e propagado na/pela escola reflete uma adaptação às demandas que surgiram ao longo dos séculos, ocasionando a possibilidade de continuidade de raciocínio e de solução de novos problemas que surgem espontaneamente nas mais diversas contingências. Afirmar que há um excesso de conteúdos na etapa do Ensino Médio e perceber que há um esvaziamento da formação crítica dos estudantes, priorizando-se o desenvolvimento das competências socioemocionais, opõe-se à perspectiva de que com a proposta pedagógica da BNCC abarcam-se processos capazes de propiciar a autonomia e a capacidade de tomar decisões embasadas e consequentes. Assim, o trecho a seguir revela incoerência nesse sentido:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades

para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p. 463)

De que forma o jovem pode se beneficiar da educação aos moldes da BNCC, especificamente ao mundo como campo aberto e à abertura criativa para o novo, se a proposta curricular em tela o priva de acessar na escola um todo de conhecimentos acumulados e aprimorados e, destarte, perceber o campo aberto, por meio de sua experiência em seu contemporâneo e, baseado nessa possibilidade, produzir/construir o novo? É razoável a escola convocar os jovens a assumir responsabilidades para apreciar e solucionar questões legadas pelas gerações anteriores, sem muni-los dos conhecimentos dos quais essas gerações usufruíram para atingir uma formação crítica e provedora de autonomia intelectual?

Ao abordar as necessidades de formação gerais fundamentais ao exercício da cidadania, a BNCC faz remissão à LDB, em seu artigo 35, que versa sobre as finalidades do Ensino Médio; interessa-nos diretamente o inciso II, a saber: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade e novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, LDB, 1996). Acerca de tal temática, é interessante a análise do trecho a seguir:

Em relação à **preparação básica para o trabalho**, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a: (...) relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; (...) explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens - uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias -, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BRASIL, 2018, p. 465) [grifos no próprio texto]

Novamente, depara-se com a incoerência entre propor uma diminuição de conteúdos e relacionar teoria e prática para solucionar problemas das mais variadas realidades, enaltecendo-se o desenvolvimento de competências socioemocionais; como seria possível aos alunos, desprovidos dos conteúdos formativos usuais, agirem de modo ativo, crítico e responsável, num mundo marcadamente complexo e imprevisível, contando prioritariamente com o resultado de ações imediatistas geradas pelo desenvolvimento por competências?; como advogar a favor da premissa de que os currículos escolares precisam se estruturar para demonstrar que a preparação para o mercado de trabalho não se vincula

claramente à profissionalização precoce do estudante em idade jovem, numa proposta em que os itinerários formativos de formação técnica e profissional atravessam todas as áreas de conhecimento da BNCC, fomentando valores neoliberais de instabilidade, fracasso e meritocracia?

Nesse ponto, é importante ressaltar que a própria BNCC registra mais de uma vez a franca intenção de superar uma educação ancorada nos conteúdos consagrados nos currículos brasileiros; com o intuito de interpretar essa informação, apresentar-se-ão três fragmentos de texto e, posteriormente, far-se-ão comentários a respeito deles. Em primeiro lugar, observe-se o seguinte trecho:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2018, p. 467)

Em segundo lugar, importante a ressalva inicial de que a Lei 13.415/2017 é a lei que trata da Reforma do Ensino Médio, e, também, que a observação a seguir encontra-se como nota de rodapé explicativa quanto à expressão “itinerários formativos”, *in verbis*

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei 13.415/2017, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (BRASIL, 2018, p. 467)

Por fim, faz-se necessário o entendimento do que é difundido sobre o Novo Ensino Médio:

O que é o Novo Ensino Médio? A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017%20torna%20o%2>

[Oingl%C3%AAs%20obrigat%C3%B3rio%20desde,assim%20desejarem%2C%20preferencialmente%20o%20espanhol](#). Acesso em 13 de janeiro de 2023.

Tendo por base os três fragmentos apresentados, é possível correlacioná-los, percebendo-os como se a BNCC estivesse oportunizando uma espécie de passaporte para o futuro, abandonando uma visão de educação que já não mais dá conta da realidade brasileira na qual o jovem se encontra inserido. Vende-se a novidade, a maravilha de se ofertar uma educação que se ancora em práticas que não possuem vinculação direta a todos os componentes curriculares típicos da etapa do Ensino Médio, colocando-os numa categoria de dispensáveis para a geração atual; com o intuito de engendrar uma argumentação de que tais componentes curriculares não farão falta no processo de formação e desenvolvimento do estudante, forja-se a noção de itinerário formativo - classicamente atrelado à concepção tecnicista de educação, como se tal noção passasse a possuir, automaticamente, após a propositura da Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), o potencial de referenciar itinerários formativos acadêmicos, numa ampliação enriquecida de sua aplicação estritamente técnica. Concomitantemente, apregoa-se, a serviço da lógica dos empresários da educação, explicitamente, a expressão “educação de qualidade”, naturalizando os princípios de eficiência e produtividade, em nome das novas demandas e complexidades acarretadas pela sociedade contemporânea e pelo mundo do trabalho, alinhadas às competências socioemocionais e, também, em detrimento da educação com foco no desenvolvimento crítico e emancipador. O que se pretende produzir ao final desse processo, é, numa perspectiva permeada pelo imediatismo, um contingente de trabalhadores com formação para o trabalho precário e para o desemprego, ajustados, como consequência da interferência no campo das subjetividades, à sistemática da reprodução da organização do capital e resignados para a manutenção do plano hegemônico das classes dominantes.

III BNCC do Ensino Médio

A BNCC do Ensino Médio, assim como a da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, guia-se pelo desenvolvimento de competências, com a particularidade do incremento dos itinerários formativos, com previsão de oferta pelos distintos sistemas, redes e estabelecimentos educacionais. De forma geral, para cada área do conhecimento, têm-se as competências gerais e as competências específicas, que se materializam nas habilidades das áreas; também, para cada área do conhecimento, há o respectivo itinerário formativo,

além de um itinerário formativo específico de formação técnica e profissional. Acerca da previsão das áreas de conhecimento, obedece-se ao que preconiza a LDB/1996, em seu artigo 35-A e, no que tange aos itinerários formativos, atende-se ao que regulamenta a Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio - Novo Ensino Médio); verifica-se pois, que a BNCC conjuga e materializa os anseios de legislações educacionais dispersas e subsequentes à Constituição Federal de 1988, não se desconsiderando que, em seu processo de elaboração e homologação, influíram algumas interferências privadas alheias à educação pública propriamente dita, conforme exposto anteriormente nesta dissertação.

Com a perspectiva de continuidade dos estudos realizados no Ensino Fundamental, o documento reforça valores e princípios norteadores do discurso fundante da subjetividade necessária ao trabalhador conformado ao sistema capitalista contemporâneo, sendo tal subjetividade construída nos estudantes por meio de uma vinculação da realização de projetos de vida à cidadania e, numa outra instância, da cidadania ao mercado de trabalho, ou, numa lógica neoliberal, a uma formação para o trabalho precário ou para o desemprego. Se as competências socioemocionais e o itinerário formativo de formação técnica e profissional encontram-se espalhados ao longo da BNCC e são balizadores das habilidades a serem trabalhadas nos estudantes e, além disso, se impactam individualmente na construção de seus projetos de vida, verifica-se que a Base age diretamente na subjetividade do trabalhador em processo de aquisição de formação para o trabalho precário:

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 470)

A BNCC mantém-se firme na afirmação de que não se apresenta como currículo, tão somente funcionando como definidora das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes; persiste, também, na afirmação de que direciona a (re)elaboração de currículos bem como de propostas pedagógicas, quer no que concerne ao campo específico da Base, quer no que se relaciona à constituição e à propositura de itinerários formativos. Nessa perspectiva, registra o documento que

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da

organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 471)

Não se verifica, de fato, uma flexibilidade, vez que, para assegurar as competências e habilidades, com o adendo de que se deve combater a centralidade dos conteúdos tradicionais, considerados excessivos, influencia-se diretamente no que é ensinado nas escolas, ditando o que e de que forma algum conhecimento deve ser trabalhado, sempre em nome de uma experiência educacional que atenda ao imediatismo, a aspectos mais globalizadores e ao atingimento de habilidades orientadas pela demanda do mercado de trabalho e pelo projeto de uma formação do trabalho precário. Há, ainda, nesse discurso, uma valorização dos itinerários formativos, atribuindo-lhes um valor tático para o projeto de vida dos sujeitos, já que se configura na escolha individual de cada estudante.

IV A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Devido à relação direta desta dissertação com a área de conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, procederemos à análise do funcionamento do que apresenta a BNCC em termos de fundamentação teórica e proposta pedagógica, reiteradamente à luz da perspectiva crítica sustentada neste texto. Informa-nos o documento que

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia - propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientadas para uma educação ética. (BRASIL, 2018, p. 547)

Nesta etapa, é importante conjugar a informação registrada na Base com o contexto histórico no qual ela foi idealizada e concretamente homologada; para tanto, valer-nos-emos do entendimento do cenário político que oportunizou a consolidação do projeto educacional com cerne na BNCC propriamente dita. Conforme Silva (2018, p. 2),

O primeiro ato do governo de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após o conturbado processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) foi a Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio”. Que razões de urgência justificariam essa ação? Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)”.

Importante a informação de que a Medida Provisória 746/16, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017 - Novo Ensino Médio - foi publicada com o intuito de acarretar mudanças de dois tipos: no arranjo curricular do ensino médio e no financiamento público de tal etapa da Educação Básica; de acordo com Silva (2018), não tardou para que duas repercussões fossem evidenciadas pela mídia: a extinção da compulsoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia e a possibilidade de que indivíduos sem formação adequada pudessem exercer a atividade docente, sendo este último aspecto fora do escopo deste trabalho. Ainda nessa esteira, a BNCC registra que “**aprender a indagar**, ponto de partida para uma reflexão crítica é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 549) [grifos do próprio texto]. Tendo em tela que pouco tempo antes da homologação da Base, que preconiza a existência da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, houve a tentativa, por meio do poder público na forma da Medida Provisória que gestou a Reforma do Ensino Médio de se extinguirem as disciplinas de Filosofia e Sociologia, pergunta-se: é consistente e honesta a proposta pedagógica de “aprender a indagar” num contexto de alinhamento ao esvaziamento de disciplinas cuja natureza preponderante consiste nesse desenvolvimento? O que terá mudado repentinamente, para que tais conhecimentos passassem a ocupar um local de prestígio no currículo nacional? Ou trata-se apenas de discurso demagógico, com propósito de dissimular uma formação para o trabalho precário e para o desemprego, sem revelar a intenção de ausência de uma educação pautada na criticidade e na indagação embasada propriamente dita?

A leitura do próprio texto da Base, quando de posse da informação da tentativa de extinção da obrigatoriedade das disciplinas supramencionadas, manifesta uma contradição considerável:

A pergunta bem elaborada e a dúvida sistemática contribuem igualmente para a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana, passível de diferentes qualificações. Elas também colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo em que estão inseridos. (BRASIL, 2018, p. 549)

Como é possível promover autonomia e capacidade de indagação da realidade, numa perspectiva de educação mediada pelo desenvolvimento de competências socioemocionais, com empobrecimento de estudos teóricos, em função de uma educação tendente ao tecnicismo, para atender à demanda imediatista do mundo do trabalho contemporâneo,

primando pela eficiência e produtividade,? De que modo, aos moldes da proposta pedagógica da BNCC, é possível a coexistência de desenvolvimento ancorado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada e de formação para o trabalho precário e para o desemprego?

A BNCC, referente à etapa do Ensino Médio, elenca algumas categorias nas quais a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se encontra organizada, a saber: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Interessa-nos, diretamente, o recorte da categoria “política e trabalho”, em decorrência do diálogo com os estudos desta dissertação; com a noção de que não é do escopo deste trabalho esgotar o tema, no entanto, as demais categorias tangenciam em algum momento a realidade abordada e criticada aqui. Antes de nos atermos à política e ao trabalho, é conveniente retratarmos a categoria indivíduo, conforme a Base:

Na modernidade, a noção de indivíduo se tornou mais complexa em razão das transformações ocorridas no âmbito das relações sociais marcadas por novos códigos culturais, concepções de individualidade e formas de organização política. Em meio às mudanças, foram criadas condições para o debate a respeito da natureza dos seres humanos, seu papel em diferentes culturas, suas instituições e sua capacidade para a autodeterminação. A sociedade capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social. (BRASIL, 2018, p. 554)

Percebe-se, nesse fragmento, uma crítica ao liberalismo e à sociedade capitalista tal como se apresenta, vez que tal modelo de sociedade se fundamenta nos princípios da liberdade e da igualdade, não efetivados na prática, ou seja, no campo das ideias, os sujeitos são considerados iguais e livres, porém, o que se constata é que a sociedade capitalista se materializa em relações sociais e de classe, pautadas na exploração e na dominação do homem pelo homem. A proposta curricular da Base resolve a demanda de uma educação que elucidada aos estudantes a noção de indivíduo de modo crítico e emancipado ou apenas colabora para a manutenção de uma formação que não prepara o sujeito para notar e indagar a respeito das várias camadas que subjazem à estrutura hegemônica vigente?

Especificamente no que concerne ao recorte “política e trabalho”, reforça-se que a BNCC apresenta ambas categorias já com a contradição inicial de que, até bem pouco antes da homologação do documento, pretendiam-se extinguir duas disciplinas centrais no processo de desenvolvimento e assimilação de tais categorias, a Filosofia e a Sociologia. Passaremos ao entendimento do que o documento apresenta e, em seguida, por meio de uma

competência específica, teceremos comentários acerca de sua aplicação no contexto a que se propõe.

A Base exprime a noção de política que julga conveniente para a conjugação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as competências socioemocionais, apresentadas na seção “Introdução” do documento. A compreensão do termo política exige abstração, acúmulo e maturação de conhecimentos provenientes de estudos, debates e desenvolvimento intelectual gradativamente trabalhados na etapa do Ensino Fundamental; isso significa que a disciplina de História e a de Geografia, principalmente, puderam dar o devido suporte cognoscente prévio, sendo tais categorias um aprofundamento nas noções que envolvem sua apreensão mental. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 556)

A **política** ocupa posição de centralidade nas Ciências Humanas. As discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área.[grifo do próprio texto]

Não em função da definição da categoria “política” apresentada, mas devido às intenções mascaradas na proposta pedagógica da BNCC, urge que se percebam as camadas escondidas nessa etapa do texto que concorrem para que se distancie da formação de um estudante politizado propriamente dito. Com base no modelo de desenvolvimento proposto e almejado, com vistas a fomentar a produtividade e a eficiência, por meio da formação para o trabalho precário e para o desemprego, pergunta-se: intencionam-se discussões, oriundas da noção de luta de classes, de influência política do capital nas demais esferas da vida em sociedade? trabalhar-se-á a lógica de poder, desvelando-se a interferência direta das políticas neoliberais, devido à permissão do Estado na participação de setores privados em discussões eminentemente públicas?; explicitar-se-á a nocividade do avanço das tecnologias digitais paralelamente à precarização do trabalho e do enfraquecimento dos direitos e garantias sociais e pertinentes ao mundo do trabalho?; abordar-se-ão as noções prejudiciais de meritocracia, de política estatal de estado mínimo e a benéfica de resistência aos avanços deletérios oriundos da constante reorganização produtiva do capital, atravessada pela permissividade do Estado na elaboração de políticas públicas que deveriam salvaguardar direitos?

Já no tocante à categoria “trabalho”, a Base apresenta o seguinte:

A categoria **trabalho**, por sua vez, comporta diferentes dimensões - filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma

de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda, podemos falar do trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. (BRASIL, 2018, p. 556) [grifo do próprio texto]

A Base descreve uma proposta pedagógica inevitável e previsível para a categoria, visto que o tema é historicamente rico e consolidado, além de ser sempre atual e concreto no cotidiano dos seres humanos que passam pela experiência escolar e vão compor o mercado de trabalho. Sem acessar a intenção danosa de se propiciar uma educação com formação precária para o trabalho e para o desemprego, considerar-se-iam interessantes todas as discussões e indagações potencialmente emanadas do que se elenca ao descrever a categoria em si; contudo, dispondo das informações que permeiam a ideologia da BNCC, perde-se totalmente a inocência de se confiar ao currículo proposto a função nobre de desenvolver, antes de mais nada, a consciência de classe, e as outras abordagens e visões imprescindíveis ao senso de pertencimento à classe-dos-que-trabalham, à noção de cidadania oportunizada pelo trabalho, e à necessidade de resistência à opressão acarretada pela dinâmica do mundo do trabalho e todos os seus desdobramentos econômicos, sociais e políticos.

Com base nisso, pergunta-se: guiado por uma educação propensa ao tecnicismo, com preponderância do conhecimento prático em detrimento do teórico, com pouco espaço para o debate, a indagação bem como para a construção de noções alicerçadas num arcabouço teórico das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, será o estudante, em sua passagem pela etapa do Ensino Médio, alçado à condição de sujeito crítico, de cidadão participativo e consciente do modelo de produção capitalista, do qual ele fatalmente participará?; de que forma os itinerários formativos, em especial o itinerário formativo da formação técnica e profissional, abordarão o mundo do trabalho contemporâneo, se não dispuserem de vontade política no sentido de desvelar a lógica do mercado, alinhada ao projeto hegemônico da burguesia?; de que maneira os princípios de produtividade e de eficiência, ambos com conotação positiva na racionalidade das competências socioemocionais, dialogam com o conhecimento crítico assinalado nos autores clássicos mencionados quando da descrição da categoria “trabalho”?; de que modo tratar a categoria “trabalho” e a aquisição de habilidades relativas ao uso de tecnologias digitais, com a inevitável constatação da precarização concretizada pela presença maciça de infoproletários e da desregulamentação intencional do

poder público sobre os direitos e garantias de uma classe progressivamente crescente?; de que modo abordar a formação para o trabalho precário e para o desemprego, provavelmente a tônica mais contemporânea da categoria “trabalho”, sem revelar as camadas menos superficiais da educação pública brasileira e sua submissão ao capital?

Em continuidade a esse raciocínio, é fundamental afirmar que a BNCC traz em seu texto, em sequência à categoria trabalho, um excerto muito lúcido a respeito do trabalho na contemporaneidade; o que se aponta, porém, é a artificialidade de se registrarem informações coerentes, mas sem aplicação em função das restrições curriculares contidas nas competências específicas. Trata-se, destarte, de um texto estéril, com baixa aplicação pedagógica:

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a precarização das relações de trabalho, as oscilações de taxas de emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a pulverização dos locais de trabalho e o aumento global da concentração de renda e da desigualdade social. Diante desse cenário, a experiência do trabalho na contemporaneidade impõe novos desafios e problematizações formuladas no campo das Ciências Humanas, incluindo os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção e de trabalho. (BRASIL, 2018, p. 557)

Em cada seção relativa à determinada área do conhecimento, a Base apresenta competências específicas e as habilidades requeridas como formação em tal área. Especificamente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisaremos a competência específica nº 4 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, por possuir relação direta com os estudos a que esta dissertação se propõe, cujo teor é o seguinte: “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (BRASIL, 2018, p. 558). Paralelamente à enunciação de tal competência específica, a ela correspondem algumas habilidades fixadas na Base a serem alcançadas pelos estudantes; ater-nos-emos à seguinte habilidade: “identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos” (BRASIL, 2018, p. 563). Importante a informação de que cada habilidade é fixada e a ela associa-se um código alfanumérico, cuja composição escapa ao propósito deste trabalho.

Conforme a BNCC, na competência específica nº 4, o intuito é apreender o

significado de trabalho e suas especificidades em variadas sociedades, bem como os desdobramentos na noção da estratificação social e desigualdade econômica-social oriundos desses processos. Chama a atenção o trecho a seguir: “as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem ser consideradas com ênfase para as novas formas de trabalho, geradas por elas, bem como seus efeitos em relação aos jovens e às futuras gerações” (BRASIL, 2018, p. 563). Apesar do conhecimento acerca da categoria “trabalho” - largamente já produzido, acumulado, consolidado e incluído tradicionalmente no currículo nacional, prescreve-se que se promova a compreensão sobre a realidade subjugada às inovações técnicas e tecnológicas a serviço do poderio econômico opressor vigente; o foco é a construção de subjetividades que reflitam a resignação ao jogo perverso e insistente da reorganização produtiva do capital, acolhendo as tendências atuais como o lugar social almejado pelo trabalhador, mesmo que se propague uma condição de trabalho permeada de incertezas, oportunizada pela educação apoiada nas competências socioemocionais e, por conseguinte, numa formação para o trabalho precário e para o desemprego.

5.4. Os itinerários formativos na BNCC

Conforme expresso anteriormente, os itinerários formativos foram conceitualmente incluídos na Base, em consequência de constarem expressamente no texto da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), bem como na LDB, em seu artigo 36, devido à necessidade da alteração da seção relativa ao Ensino Médio. Com a proposta de corresponderem a cada uma das áreas do conhecimento e, também, à formação técnica e profissional, mesmo com a ampla publicidade que se deu à questão à época da homologação tanto da Lei do Novo Ensino Médio quanto da Base Nacional Comum Curricular, o texto é silente a seu respeito. Não há proposta curricular, nem detalhamento ou aprofundamento do que são ou de como aplicá-los no contexto da escola. Observa-se a vagueza acerca de informações mais detalhadas no próprio índice da Base, que encerra o conteúdo do documento nas competências específicas e habilidades de cada área do conhecimento, ao invés de finalizar com as propostas dos itinerários formativos, conforme figura a seguir:

| SUMÁRIO | |
|---|------------|
| Apresentação | 5 |
| 1. INTRODUÇÃO | 7 |
| A Base Nacional Comum Curricular..... | 7 |
| * Competências gerais da Educação Básica | 9 |
| Os marcos legais que embasam a BNCC..... | 10 |
| Os fundamentos pedagógicos da BNCC | 13 |
| O pacto interfederativo e a implementação da BNCC..... | 15 |
| 2. ESTRUTURA DA BNCC | 23 |
| 5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO..... | 461 |
| O Ensino Médio no contexto da Educação Básica | 461 |
| A BNCC do Ensino Médio | 468 |
| Curriculos: BNCC e itinerários | 471 |
| 5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias..... | 473 |
| * Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio..... | 481 |
| 5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades..... | 483 |
| 5.1.2. Língua Portuguesa..... | 490 |
| 5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades..... | 497 |
| 5.2. A área de Matemática e suas Tecnologias..... | 517 |
| * Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio..... | 523 |
| 5.2.1. Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades..... | 524 |
| 5.2.1.1. Considerações sobre a organização curricular..... | 534 |
| 5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias | 537 |
| * Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio..... | 539 |
| 5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades..... | 540 |
| 5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas..... | 547 |
| * Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio..... | 558 |
| 5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades..... | 559 |
| Ficha técnica..... | 567 |

Figura 1 – Sumário da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Em decorrência dessa lacuna pedagógica, pode-se compreender que os itinerários formativos ainda não estão sendo aplicados no contexto educacional da etapa do Ensino Médio, entretanto, conforme já demonstrado, em especial ao itinerário formativo de

formação técnica e profissional, percebe-se que ele atravessa a Base e se manifesta numa tendência de habilidades fixadas que se encontram alinhadas aos princípios da eficiência e da produtividade, além de um direcionamento ao aprender a fazer, em franca congruência com a lógica do mercado de trabalho reprodutora e mantenedora do projeto hegemônico burguês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada propiciou o entendimento sobre como a reestruturação produtiva do capital afeta a reconfiguração da formação do trabalhador, por meio das políticas educacionais públicas fortemente orientadas pelo contexto neoliberal contemporâneo e a imposição de reformas, no caso a educacional brasileira, materializada nos documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular. Esta dissertação foi desenvolvida a partir da análise dos principais dispositivos da legislação educacional brasileira que versam direta e indiretamente sobre currículo escolar para a escola básica pública, da segunda metade do século XX até a atualidade, além do estudo dos principais autores das áreas que se relacionam com o tema do trabalho, isto é, a educação por competências e a formação do trabalhador contemporâneo.

Utilizando-se a pesquisa documental e bibliográfica, verificou-se que a efetivação de políticas públicas destinadas à elaboração de currículos escolares para a educação básica pública sofre intencional influência de instrumentos mantenedores da hegemonia burguesa, mediante a participação e interferência de setores privatistas a serviço do capital em discussões referentes à prática e processos pedagógicos atinentes, principalmente, aos atores da educação.

Para a compreensão do que propõe esta pesquisa, é importante perceber que o homem dispõe do recurso trabalho e, historicamente, tem feito uso de tal recurso para sobreviver, desde a contingência de enfrentar a natureza até a circunstância de, inventado o sistema capitalista e a desigualdade de classes, ofertar sua força de trabalho em troca de salário. O foco foi de que maneira educação, trabalho e Estado se articulam para oportunizar a acumulação do capital, lançando mão da garantia da contínua formação do trabalhador contemporâneo, produto direto da educação básica pública e seu currículo escolar.

Nas últimas décadas do século XX, diversas modificações globais na economia e no mundo do trabalho impuseram novo ritmo e novas práticas, incluindo, nessa esteira, processos de flexibilização e variadas concepções acerca do trabalhador polivalente e qualificado, num contexto de trabalho alienado e estranhado. Conseqüentemente, tem havido ininterrupta e progressiva expansão da acumulação capitalista, mediada por manifesta desregulamentação neoliberal, percebendo-se a ampliação do sentido de classe trabalhadora, compreendida como classe-que-vive-do-trabalho, num cenário de diminuição significativa

do trabalho estável e, simultaneamente, no aumento da insegurança e retirada dos direitos sociais tutelados pelo Estado. Num contexto de grandes taxas de desemprego e instabilidade, de relações de trabalho fundadas na flexibilidade e no avanço crescente do uso de tecnologias informacionais, o direito de vender a força de trabalho, mesmo que seja na realidade forjada pelo trabalho precarizado e de riscos assumidos pelo trabalhador, passa a ser privilégio de alguns. A educação escolar não é alheia às modificações mundiais e assume a árdua tarefa de formar, ideológica e tecnicamente, a nova classe trabalhadora.

O tipo de educação do trabalhador que o mercado demanda não corresponde à educação que proporciona autonomia e criticidade. Há muito já se tem consagrado o modelo dual de educação e muitos esforços têm sido feitos para que a sua manutenção logre êxito. A partir do modelo de produção capitalista, a educação atende às demandas do capital, capacitando o trabalhador nos contornos de seu programa de trabalho e, contemporaneamente, disseminando e naturalizando as noções de flexibilidade, adaptabilidade e, em última e preponderante instância, a de empregabilidade, na intenção de promover uma subjetividade conformista e acrítica.

Uma das bases teóricas do século XX que ainda reverbera na atualidade, considerando-se a reforma educacional brasileira que se desdobra em reformulações curriculares nocivas à formação do jovem trabalhador, é a Teoria do Capital Humano. Com a prerrogativa de que, grosso modo, há relação direta entre educação e desenvolvimento econômico e que os conhecimentos amplificam a capacidade de trabalho, apregoou-se que a educação (ou seja, a escola) era a responsável por preparar os sujeitos para atuar num mercado de trabalho, cuja demanda se pautava em força de trabalho educada. Destarte, a educação assume a função de potencializadora do fator trabalho, configurando-se no principal capital humano; existe intencionalidade de que a educação promova um conjunto restrito de habilidades de teor intelectual, além do desenvolvimento de determinadas atitudes e da transmissão de devido volume de conhecimentos, no intuito de que ocorra a formação da capacidade de trabalho e de produção.

Ainda na perspectiva da Teoria do Capital Humano, tem-se que as disparidades de produtividade e de renda relacionam-se frontalmente com a educação e, por conseguinte, com as desigualdades de trabalho: a educação é tomada como um eficiente artefato de distribuição de renda. Dessa maneira, em franco alinhamento com as noções de mérito de

esforço individual, responsabiliza-se o indivíduo por seu fracasso ou sucesso no mercado, distanciando-se da sociedade separada em classes e aproximando-se de uma lógica de sociedade estratificada num *continuum*, na qual o sujeito que frequenta a escola alcança colocação social elevada. Neste ponto é imprescindível notar que a Teoria do Capital Humano associa-se aos preceitos neoliberais contemporâneos, fomentando a meritocracia e influenciando a subjetividade do estudante e do trabalhador, contemporizando o infindável reforço da visão hegemônica dos interesses do capitalismo. A educação torna-se investimento em capital humano individual, com a prerrogativa de habilitar os indivíduos para a competição pelos empregos acessíveis.

Um dos mais relevantes desdobramentos da Teoria do Capital Humano na educação e no mundo do trabalho é a ideia de que o acesso a variados graus de escolaridade expande as possibilidades de empregabilidade do indivíduo; contudo, não há garantia de emprego, tão-somente em virtude de que, na forma corrente de desenvolvimento capitalista, inexistem empregos para todos os sujeitos, mesmo para os considerados escolarizados. Novamente se esbarra com a introjeção da responsabilidade de fracasso do indivíduo, que pode experimentar a condição de excluído do sistema, apesar de se preparar progressivamente para gozar da empregabilidade, mediante o acesso a sucessivos cursos com as mais diversas características que atendam a tal empregabilidade. O conceito de capital humano visa evidenciar que o investimento realizado em educação acarreta capacidade de trabalho e empregabilidade, num contexto em que não há emprego para todos os indivíduos, refletindo os anseios da concepção burguesa de sociedade em que o trabalhador deve estar à disposição do sistema capitalista e a ele se ajustando constantemente. Nessa perspectiva, o que importa no que concerne à educação não é o que interessa àqueles que educam propriamente ditos e, sim, aos interesses do mercado. Em consequência, o ato educativo, eminentemente prática social e política, fica simplificado a mera tecnologia educacional.

Corroborando para a compreensão da conjuntura educacional brasileira abarcada por esta pesquisa, além da Teoria do Capital Humano, também a noção de qualificação e (a pedagogia de) competências. Partindo-se da premissa que a manutenção das relações sociais de produção capitalista demanda meios e condições apropriados e que a educação é um campo de disputa hegemônica e a escola, por conseguinte, é um espaço de luta e de disputa, percebe-se que tal disputa almeja associar os princípios, a sistematização dos processos e dos conteúdos educacionais, nos variados âmbitos da vida social, guiada pelos interesses de

classes. As múltiplas habilidades requeridas para a realização das atividades produtivas são geradas no complicado sistema educacional da sociedade. Para além disso, tal sistema é incumbido pela (re)produção da estrutura de valores em que os sujeitos estabelecem seus interesses privativos, por meio do acesso a um saber geral, num contexto que oportunize contextos sociais e políticos em consonância com os interesses hegemônicos de classes. Busca-se, assim, definir os recursos aplicados pela classe burguesa para manter sob seu comando a escola a qual seja funcional.

Por essa óptica, a aquisição de conhecimentos que constituam uma escolaridade básica - capaz de proporcionar um nível elementar de escrita, leitura e cálculo somado ao aperfeiçoamento de determinadas qualidades ideológicas, socioculturais e políticas - mostra-se fundamental para a condução das organizações produtivas, além de instaurar uma mentalidade consumista. Numa outra perspectiva, a continuidade de uma escolaridade desqualificada configura-se em mecanismo de gestão (ou controle) do Estado intervencionista, que pretende perpetuar e aprimorar as relações sociais a serviço dos interesses do capital e, especificamente no que tange a esta dissertação, mediante a implementação de reformas educacionais com foco na fragmentação e enfraquecimento do currículo escolar crítico. A desqualificação da escola deve ser compreendida como a desqualificação da escola *para a classe trabalhadora*, num cenário em que a Teoria do Capital Humano reforça as bases da eficiência e da produtividade, numa concepção pedagógica da tecnologia educacional somada a teorias educacionais “não críticas”. Promove-se, dessa forma, a hegemonia da classe dominante, ao se negar aos trabalhadores o acesso a níveis mais elevados de escolarização, vez que a escola pública, refém das reformas que comprometem o currículo escolar, padece da fragmentação do processo educacional e da degradação dos conteúdos escolares, refletindo tentativa incessante de se instituir a supremacia dos métodos e técnicas sobre os conteúdos, mormente os de natureza crítica e que promovem a emancipação do estudante/trabalhador.

Percebe-se, pois, que existe profunda diferença entre afirmar-se que a escola forma para o mundo do trabalho e a escola forma para o mercado do trabalho, pois a formação integral do indivíduo leva em conta a sua aquisição de conhecimentos para lhe proporcionar autonomia e criticidade e já a formação pautada nos interesses empresariais prioriza a empregabilidade, em função dos interesses do capital. A escola deve servir para mostrar a realidade e propiciar ao alunado fazer escolhas, pautadas na sua formação comum e na sua

singularidade enquanto sujeito e pluralidade enquanto coletividade, noutras palavras, a escola deveria prover aos indivíduos conhecimentos com o intuito de que façam escolhas acertadas e assertivas acerca de todos os âmbitos de sua vida particular ou em sociedade.

No que tange à concepção teórica de qualificação do trabalhador por meio da educação, notabilizam-se os saberes não vinculados ao conhecimento formalizado nem ao trabalho prescrito. Ocorre, por consequência, um rearranjo social das profissões, visto que a qualificação funda-se nas convenções coletivas, numa classificação e hierarquização dos postos de trabalho e, também, no ensino profissional, o qual ordena os saberes atrelados a diplomas. A qualificação, nessa esteira, corresponde à escolarização materializada pelos diplomas e ao trabalho assalariado, manifestado pelas carreiras de longa duração e direcionado por padrões de formação, atendendo a critérios de emprego, carreira e remuneração.

Acerca da concepção de competências, primeiramente, é pertinente perceber sua vinculação ao discurso empresarial contemporâneo, numa expectativa de que o indivíduo seja capaz de aplicar apropriadamente certos conhecimentos em determinados contextos, compondo-se de elementos cognitivos, técnicos e interpessoais. Opostamente à noção de qualificação, não importam classificações profissionais nem certificados escolares, pois as competências expressam constituintes estruturantes da organização do trabalho, anteriormente estabelecidos pela profissão. Nessa perspectiva, manifestam atributos inconstantes vinculados ou não ao exercício do trabalho, demandando validação contínua, num cenário de instabilidade, em contraponto às profissões atestadas pelos diplomas, considerados títulos definitivos.

As competências abrangem o capital social e cultural dos sujeitos, pressupondo um atendimento das demandas do modo de produção capitalista, incluindo hodiernamente, por exemplo, a alfabetização tecnológica. Na instância do trabalho, portanto, o deslocamento da noção de qualificação para a noção de competências acarreta, na instância pedagógica, o deslocamento do ensino ancorado nos saberes pautados no currículo escolar para um ensino definido pela previsão de competências verificáveis em contextos e tarefas próprias objetivando a produção. Na chamada pedagogia das competências, os contextos e as tarefas são definidos a partir de conjunturas que os estudantes devem compreender e controlar, acarretando reconfigurações conexas à gestão do trabalho e aos processos formativos do

trabalhador. Associa-se, dessa forma, a concepção de competências ao atual conceito de empregabilidade, afastando-se do conceito de qualificação e assumindo a perspectiva preconizada pela pedagogia das competências. A evolução da noção de competências pressupõe uma reconfiguração pedagógica em que haja correlação entre os anseios empresariais quanto aos novos trabalhadores e os conhecimentos ofertados pela escola, por meio dos currículos escolares.

Objetivamente, há foco no desenvolvimento de competências individuais, por conseguinte, subjetivamente, ocorre o enfraquecimento da noção de classe e das lutas de classe, com a invasão da falácia da meritocracia e da constante responsabilização do indivíduo por sua formação e seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho. A escola, especialmente da etapa do ensino médio, é instada a colaborar para a aprendizagem de competências gerais, com vistas à formação de indivíduos mais aptos a absorver mudanças e mais autônomos em seus processos de escolhas, num franco cenário de incertezas da vida contemporânea, inclusive em relação ao direito de trabalhar - acessar e se manter em postos de trabalho - apesar da constante fomentação da noção de empregabilidade.

A resiliência e adaptabilidade acatada pelas classes populares, mediante o acesso aos conhecimentos acrílicos com vistas à alteração das subjetividades e das noções de lutas de classes, ocasiona no indivíduo um não pertencimento à escola e aos ambientes de construção de conhecimento, pois não enxergam na escola um espaço de transformação da própria vida, mas talvez tão-somente uma etapa compulsória e desinteressante de aquisição de habilidades não significativas e comprometidas com a sobrevivência previsível e de fracasso no mundo do trabalho. A experiência de escolarização para a maioria dos alunos da escola básica pública pode, infelizmente, ser reduzida a conseguir um trabalho/emprego/ocupação, com a finalidade de pagar as contas relativas à manutenção da vida. Dessa forma, observa-se que estar na escola não pode ser uma experiência alienatória, de maneira oposta, a escola deve fomentar o desejo de autenticamente ser um indivíduo livre e consciente de seus direitos e obrigações, com potencial de compreensão e questionamento da realidade, das condições transitórias e dos movimentos dialéticos das variadas esferas da vida humana.

Os anseios neoliberais a serviço dos interesses do capital encontram acesso e propagação por meio da efetivação de políticas públicas educacionais com forte apelo empresarial, a exemplo da influência dos setores privatistas na deliberação das reformas

educacionais contemporâneas. Para se compreender o estágio atual de ingerência do sistema capitalista na educação básica pública brasileira, é imprescindível que se analisem as mudanças ocasionadas pelo ordenamento jurídico pátrio atinente à matéria. Sumariamente, a Constituição Federal de 1988 atualiza as diretrizes educacionais, antes preconizadas pelas Leis de Diretrizes e Bases até então vigentes, consagrando princípios educacionais tais como gestão democrática do ensino público, o direito público subjetivo à educação e a gratuidade da educação, por exemplo. No que tange a esta dissertação, especificamente interessa a inscrição na Carta Magna da fixação assegurada de conteúdos mínimos para a educação fundamental, posteriormente alargado o ordenamento para toda a educação básica pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), dispositivo em consonância com a Constituição Federal, assegura a formação comum indispensável para exercício da cidadania, além de fornecer ao estudante meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, isto é, o ensino superior. Ademais tais preconizações, a referida lei propõe que uma das finalidades da educação básica pública seja a qualificação para o trabalho. Noutras palavras, busca-se a fixação de uma base comum de conteúdos de aprendizagem que assevere um padrão de escola decorrente de um grupo de valores educacionais, ou seja, a definição de um currículo escolar assume a tônica da preparação do indivíduo para sua vida no trabalho e em sociedade.

As discussões que culminaram nas políticas públicas mais recentes, a exemplo da Reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, são deliberações graduais que são oriundas de documentos oficiais que vão além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como os Parâmetros Curriculares Nacionais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A intenção tem sido o estabelecimento de conhecimentos capazes de propiciar ao aluno a construção de capital humano que, sob a influência da hegemonia burguesa, reflitam a necessidade do mercado e não a necessidade de se formar um cidadão crítico e autônomo. Importante a observação de que, nas condições sociometabólicas contemporâneas do capital, as reformas educacionais contam com o apoio do Estado, que representa os interesses da classe dominante e os materializa, por meio da legislação educacional brasileira. Em nome de um discurso que se funda na defesa do desenvolvimento econômico, juntamente aos princípios do mercado, o Estado neoliberal acaba por subordinar à racionalidade mercadológica todas as instâncias sob sua tutela.

O escopo de análise desta pesquisa foi a Base Nacional Comum Curricular, visto que é o documento educacional brasileiro mais recente em termos de definição de um currículo escolar nacional e, em função da conjuntura política dos anos pós-golpe de 2016, tem assumido protagonismo na efetivação de medidas de cunho neoliberal. Tais medidas almejam não apenas a manutenção da ordem burguesa, por meio da subjetividade do trabalhador e da educação precária para um trabalho precarizado, mas também a geração de lucros para os setores privados direta ou indiretamente vinculados à educação básica e representado pelos entusiastas da pedagogia das competências. A elaboração e a concretização da Base, apesar de uma aparência democrática, deram voz preponderantemente aos setores representantes do capital, em detrimento da escuta dos anseios e sugestões dos atores da área de educação propriamente ditos, materializando um documento que está a serviço do empresariado e não da escola. A Base Nacional Comum Curricular, numa análise mais superficial, pode parecer um documento que contempla as diretrizes educacionais da Constituição Federal e do ordenamento infraconstitucional da área de educação, por ressonar os princípios consagrados por tais dispositivos. No entanto, valendo-se de verniz de documento que visa à recomendação dos conteúdos curriculares no território brasileiro, guardadas as peculiaridades regionais, objetiva implantar um currículo escolar nacional homogêneo que enfraqueça a aquisição de conteúdos críticos e corrobore com a formação de trabalhadores acríticos e treinados para a instabilidade do mundo do trabalho precarizado. Para tanto, em todo o documento, tenta convencer a efetividade do ensino por competências na educação básica, culminando na etapa do Ensino Médio, além de tentar se desvencilhar de se constituir em currículo escolar nacional.

A Base Nacional Comum Curricular se coloca como um documento que serve de referência nacional para a elaboração dos currículos escolares brasileiros e das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de educação básica, além de colaborar no alinhamento de políticas públicas para a formação docente, para a avaliação do ensino e para a definição de critérios para a oferta de infraestrutura apropriada para o desenvolvimento completo da educação. Os direitos de aprendizagem são manifestados por meio de dez competências gerais que objetivam, mediante aprendizagem significativa, a mobilização de habilidades, conhecimentos e atitudes e valores – com o intuito de solucionar demandas variadas da vida habitual, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania. Devido a seu caráter normativo e compulsório, a Base finda por estabelecer quais habilidades, competências e

conhecimentos os estudantes da educação básica brasileira devem adquirir, evidenciando, destarte, indiscutivelmente, um currículo formal e, em tal perspectiva, ambiciona delimitar e dirigir o que será ensinado aos alunos. Não se trata de um conhecimento neutro, porém de um conhecimento oficial, isto é, um conjunto de habilidades, conhecimentos e competências que provêm de um centro de poder, imposto a todos os estabelecimentos educacionais de ensino básico, definido por especialistas e leigos, alguns não isentos em relação a projetos ideológicos com pretensão da manutenção da hegemonia - a serviço do empresariado e da lógica da empregabilidade.

Na esteira de atribuir ao currículo escolar um campo isento de projetos ideológicos é forjar uma neutralidade que suprime a contradição típica das lutas de classe e a pluralidade dos projetos políticos concernentes às disputas e conflitos sociais, subjugando a diferença e reforçando as desigualdades sociais. A ideologia burguesa evidencia a qualidade da educação correspondendo à capacidade de inserção no mercado de trabalho. Propaga-se que a educação de qualidade equivale ao trabalho de prestígio econômico e social e a educação de má qualidade equivale ao trabalho precário, entretanto, faz-se necessário a ressalva de que inexistente a intenção do sistema econômico oportunizar condições laborais e postos de trabalho com tal prestígio para todos os indivíduos que se encontram munidos de conhecimento escolarizado. A educação brasileira está em crise; essa crise se amplifica no âmago de um sistema seletivo beneficiário da desigualdade, que lhe é inerente e não é um produto indesejado e que se agrava com as reformas educacionais com intenção hegemônica.

A Base elenca dez competências gerais, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências socioemocionais, tendo em vista a formação de um indivíduo resiliente e apático quanto à perseguição da suplantação do modelo vigente de sociedade; o estudante deve acessar conhecimentos, habilidades e competências - uma formação técnica e instrumental - que valorizam o prático e prescindem do teórico, sendo, inevitavelmente, apartado de uma formação que privilegie o desenvolvimento de uma visão de mundo materialista histórico-dialética, atendendo, dessa forma, à demanda do setor produtivo. Noutras palavras, a formação do indivíduo pauta-se pela orientação de ser capaz de competir no mercado de trabalho e buscar a empregabilidade - indivíduos resignados e concordantes com a flexibilização e com o trabalho precário contemporâneo -, em detrimento da formação de sujeitos críticos, politizados e emancipados. Acrescenta-se a essa visão neoliberal de educação o distanciamento da atuação do Estado no que concerne à manter e garantir os

direitos fundamentais e sociais e fomentar políticas públicas de educação e de geração de emprego.

Mais precisamente acerca da Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio, mantém-se a premissa dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes à aquisição de competências, valendo-se de quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), com o acréscimo dos itinerários formativos (Formação técnica e profissional), que permeiam os quatro áreas do conhecimento e já estão registrados e recomendados na Reforma do Ensino Médio. Os itinerários formativos são compreendidos como o conjunto de situações de trabalho (disciplinas, núcleos de estudo, oficinas, projetos) o qual o alunado poderá eleger durante a etapa do Ensino Médio, tendo por consequência imediata da sua inclusão no currículo escolar a diminuição de componentes curriculares tradicionais, devido ao discurso de haver excesso de conteúdos distantes da realidade do estudante: é o engodo de um passaporte para o futuro, como se as competências socioemocionais possuíssem a potência de propiciar ao jovem um experiência mais exitosa na sociedade e no mercado de trabalho num cenário notadamente complexo e imprevisível. Os itinerários formativos, assim, aproximam-se da clássica concepção tecnicista de educação, favorecendo a manutenção da escola dual e, como resultado, a perpetuação do plano hegemônico do capital, atualmente, naturalizando a meritocracia, o estado mínimo, a formação para o trabalho precário e para o desemprego.

Ainda que se tenha dado ampla divulgação aos itinerários formativos à época da homologação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular da Etapa do Ensino Médio, o texto da Base é silente a respeito de uma proposta curricular, das possibilidades de aplicação, aprofundamento ou detalhamento. Não se concluiu o documento adequadamente, sendo os itinerários formativos uma verdadeira lacuna pedagógica e, ao mesmo tempo, por se tratar de conhecimentos com fulcro na formação técnica, acaba por atravessar discreta e ideologicamente todas as outras áreas, devido à influência dos princípios neoliberais da eficiência e da produtividade, com vistas a atender a expectativa da aquisição das competências socioemocionais fixadas em função do mercado de trabalho e da reprodução e manutenção da hegemonia capitalista.

A instituição escola não tem certeza do que está ensinando, dadas as condições peculiares pelas quais tem passado o mundo contemporâneo - globalizado, instável e permanentemente afetado pelos usos intensivos das tecnologias de informação e comunicação. A educação do presente e a do futuro, inclusive curto prazo, é um desafio posto a todos os grupos sociais, não apenas aos atores da área de educação, vez que o produto da educação é a formação da coletividade de sujeitos que conduzirá a sociedade. Apesar das mudanças rápidas e profundas, a escola, em todo caso, permanecerá com a centralidade do conhecimento e, dessa maneira, o currículo também se manterá no foco das disputas de poder, derivando de recortes e seleções propositais e historicamente organizadas, além de concretização de interesses e relações de poder que ressaltam, suprimem ou negam saberes.

A Base Nacional Comum Curricular objetiva uma educação precária para um trabalho precarizado, provocando mudanças deletérias na subjetividade dos jovens que, apoiando-se na ideia de projeto de vida e na aquisição de conhecimentos imediatistas e inconsistentes, vão forçosamente engrossar as fileiras de indivíduos pertencentes à classe-que-vive-do-trabalho, muito mais moldados à noção de empregabilidade e de desemprego do que à experiência concreta, duradoura e emancipatória de uma escola com enriquecimento da visão de mundo do estudante. Para viabilizar a construção contínua e atualizada do saber, as políticas públicas educacionais concretizadas por meio dos documentos oficiais deveriam sempre aumentar os conteúdos e nunca os diminuir e, especialmente, limitar a inclusão de programas com forte apelo à pedagogia tecnicista, a exemplo dos itinerários formativos. Para se analisar e se compreender a realidade cada vez mais complexa, o protagonismo deve ser do aluno, por meio de acesso a conhecimentos significativos para a fomentação de sua vida integral, abrangendo a formação para a socialização para o trabalho e seu futuro no mercado de trabalho. A educação brasileira não pode ser precária e o currículo preconizado pela Base atenta contra o futuro da educação básica pública por restringir as escolhas dos indivíduos em formação e prepará-los para um trabalho precarizado e para uma postura cidadã conformista e alienada, refém dos projetos hegemônicos de poder econômico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age**. 2ª ed. United States: Routledge, 2000.
- BOTTOMORE, TOM. **Dicionário do pensamento Marxista**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico compreensiva artigo a artigo. 24. ed. revista, atualizada e ampliada, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da; EÇA, José Lucas Matias de; SÃO PEDRO, Joilson Batista de. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**: uma análise das competências gerais. Revista Cocar, Belém, v. 16, n. 34, p.1-21, 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.
- DEL PINO, Mauro. **Política educacional, emprego e exclusão**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. - São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 59-78. <https://doi.org/10.22409/contracampo.v39i1.38901>
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Jacqueline Lopes; BORGES NETTO, Mário. **A interlocução entre estado e mercado da Base Nacional Comum Curricular**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 337-347, abr. 2020. <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36877>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 2010b.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Pedagogia Tecnícista no contexto brasileiro do Golpe Militar de 1964: o projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972)**. *Cadernos de História da Educação*, v.9, nº 1, jan-jun 2010, EDUFU, 2010.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 101-116.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antônio. **Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional**. *Inter-ação*, Goiânia, v. 45, n.2, p. 420-434, maio/ago, 2020. <https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.63822>

GONSALES, Marco. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 125-137.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que?. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; Dourado, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.45-70>

MACHADO, Lucilia. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. *Proposições*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 92–110, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social**. *In*:

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2002.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; **Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 65, p. 58-72, out./2015. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; Estado de bem-estar social, neoliberalismo e Estado gestor: aproximações globais. *In.* LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira – volume I -.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-97.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. *In.* ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 347-361.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; Trabalho digital e educação no Brasil. *In.* ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6ª ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro, RJ. Zahar Editores, 1973.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>