

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA COM DOMÍNIO DE LIBRAS**

FERNANDA CAVALHEIRO ZECCHINELLI

**CRÍTICA AO PERFIL FORMATIVO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**UBERLÂNDIA-MG
2024**

FERNANDA CAVALHEIRO ZECCHINELLI

**CRÍTICA AO PERFIL FORMATIVO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação em Letras - Língua Portuguesa
com Domínio em Libras do Instituto de
Letras e Linguística da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito para
obtenção do título de licenciada em Letras
- Português.

Orientador: Prof. Dr. Mario Borges Netto

**UBERLÂNDIA
2024**

FERNANDA CAVALHEIRO ZECCHINELLI

**CRÍTICA AO PERFIL FORMATIVO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa com Domínio em Libras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de licenciada em Letras - Português.

Cidade, data

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mario Borges Netto - FACED/UFU

Prof. Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira - UFNT

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena - FACED/UFU

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia à minha mãe, Luci Vania Cavaleiro, por ser minha maior incentivadora, por sempre acreditar em mim e embarcar junto nos meus sonhos.
Cada conquista minha, na verdade, é nossa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe Luci Vania, por sempre ter sido minha amiga, por ter me educado, apoiado, amado incondicionalmente. Mãe, você não pôde realizar seu sonho de ser professora porque precisou trabalhar ainda muito nova, mas eu estou aqui realizando este sonho por nós duas. Você é a minha fonte de inspiração. Também agradeço ao meu irmão Wagner Henrique, por todo companheirismo, amizade, preocupação e cuidado comigo. Vocês dois são a minha família.

Agradeço também a minha tia Gina e minha avó Berenice, que sempre me incentivaram a estudar e me ajudaram objetivamente na realização de cada passo dado até aqui. Sem vocês duas eu não chegaria tão longe. Não posso deixar de agradecer a minha avó Lucila Carmelinda (*in memoriam*) e meu avô Sebastião (*in memoriam*) que ajudaram meus pais a me criar. Guardo com carinho as falas do meu avô sobre a importância dos estudos e seu receio de que eu e meu irmão acabássemos como a maioria dos jovens da nossa comunidade - na vida do crime. Queria que você estivesse aqui, vô, para me ver realizando mais este sonho.

Sou grata a minha melhor amiga, Joice, que esteve ao meu lado desde a infância e que mesmo com os mil km que nos distanciam, sempre faz questão de estar presente, me ouvindo, aconselhando e sendo lar pra mim. Obrigada por ser tão companheira e por ter trazido ao mundo o Gabriel.

Agradeço a minha amiga Isabela Cazarini por toda a parceria durante a graduação, pelos trabalhos, provas, estágios, regências, pelas ajudas, pelo carinho, pelo cuidado, pelo amor. Sem você essa trajetória da universidade teria sido muito mais difícil. Sou grata a minha amiga Lorrany por toda a amizade que construímos nesses anos, pela fidelidade, parceria, por todas as conversas, rolês, shows, passeios. Minha vida tem feito mais sentido com a sua amizade. Obrigada, Isabela e Lorrany, por terem sido compreensíveis com minhas reclamações e ausências neste percurso.

Agradeço ao Elton por estar junto comigo desde o início dessa jornada, sempre me apoiando, me dando forças, acreditando na minha capacidade. Obrigada por ter me ajudado com a monografia, por ter me acolhido nos momentos de crises, por ter sanado as dúvidas que surgiram com frequência, desde as

questões formais quanto ao conteúdo deste trabalho. Você me inspira muito e eu admiro o seu conhecimento intelectual.

Agradeço à Nanci, por todo acolhimento, carinho, incentivo, cuidado, preocupação e apoio nessa trajetória. Sua amizade foi fundamental nesses anos em Uberlândia.

Agradeço ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), em especial às e os camaradas de Petrópolis - RJ e Duque de Caxias - RJ, local que iniciei minha militância e às e os camaradas de Uberlândia - MG, onde dei continuidade e amadureci minha atuação. Obrigada por terem me formado ideológica e politicamente, me permitindo conhecer a relação dialética entre teoria e prática. Tenho muito orgulho de ter feito parte desse partido histórico e revolucionário.

Agradeço ao meu orientador, professor Mario, por todo ensinamento transmitido, por toda a paciência com o meu processo e com minha imaturidade acadêmica. Obrigada por ser tão humano nas orientações, exigências e prazos, sua forma de conduzir a orientação me trouxe muito alívio e tranquilidade. Admiro seu profissionalismo, seu rigor científico e sua maneira de transmitir os conhecimentos.

Agradeço às colegas e ao colega orientandos do professor Mario, que também fazem parte do Grupo de Pesquisa Trabalho, educação e formação humana, por todo aprendizado nos encontros e estudos realizados, tanto no que concerne ao conteúdo e método da pesquisa como pelas trocas sobre o percurso acadêmico. Foi valioso ter participado desse espaço e aprendido com todas e todos vocês.

Agradeço à professora Máxima, mulher negra e minha primeira professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental, obrigada por ter sido minha primeira inspiração para me tornar professora de Língua Portuguesa. Obrigada também à professora Andressa, que me deu aulas de Língua Portuguesa no Pré Vestibular Social do CEDERJ, também mulher negra, aguerrida na luta e pessoa que eu sigo admirando. Sou grata também à minha professora de Sociologia do Ensino Médio, Camille, que me auxiliou a compreender a realidade social sob a ótica da nossa classe.

Enfim, agradeço a todas e todos os professores que me formaram e acreditaram em mim. Hoje estou aqui, concluindo uma importante etapa, mas infelizmente como mais uma exceção entre os tantos alunos que passaram por

vocês. Mas com o compromisso de lutar por uma educação humana e integral a todas e todos os filhos da classe trabalhadora.

Parafrazeando Neruda, todas as pessoas aqui mencionadas me fizeram indestrutível porque com vocês não termino em mim mesma. Obrigada!

AREJAR

as palavras
como a gente
muito tempo paradas
atrofiam

cada tanto é preciso
soprar a poeira
desentocá-las
e as jogar para cima

se reconhecer
se estranhar
voltar a se organizar

as palavras
já são outras
nós também

G. Ferreira

AULA DE VOO

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa.

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

M. L. Iasi

A IDEOLOGIA ALEMÃ

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [*Reflexe*] e ecos ideológicos desse processo de vida.

K. Marx e F. Engels

RESUMO

A presente monografia tem como foco a crítica ao currículo de Língua Portuguesa presente na Base Nacional Comum Curricular, a partir da análise documental alinhada ao método marxista, isto é, ao Materialismo Histórico Dialético (Marx, 2009). Nosso objetivo foi fazer o levantamento e a posterior crítica ao perfil formativo dos estudantes proposto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), desde a sua origem e sua institucionalização no país. Nesse sentido, centraliza-se especialmente à etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais de Língua Portuguesa. Dessa forma, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013a), da categoria de objetivações genéricas para si, (Duarte, 2013) e da reflexão sobre ensino de Língua (Britto, 2012). Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2017 pelo governo federal, está ancorada na perspectiva sócio-econômica do neoliberalismo, da pedagogia nova - Pedagogia das Competências - e do lema “aprender a aprender”. Assim, a BNCC não forma os estudantes para a sua emancipação, libertação e seu desenvolvimento integral como gênero humano, isto é, a objetivação genérica para si, mas sim objetiva um ensino esvaziado de conteúdos e a formação de sujeitos conformados e adaptáveis à realidade social e econômica, ou seja, à formação voltada para o desemprego.

PALAVRAS-CHAVE:: Base Nacional Comum Curricular, linguagem; neoliberalismo; Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico Crítica.

ABSTRACT

This monograph focuses on criticizing the Portuguese Language curriculum, referring to a documentary analysis aligned with the Marxist method, that is, Dialectical Historical Materialism (Marx, 2009), and aims to survey and subsequently criticize the proposed training profile of students by the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), since its origin and institutionalization in the country. In this sense, it focuses especially on the Elementary School stage - Final Years of Portuguese Language. Thus, this research is based on the perspective of Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2013a), the category of generic objectification for oneself, (Duarte, 2013), and reflection on language teaching (Britto, 2012). In this sense, the National Common Curricular Base, established in 2017 by the federal government, is anchored in the socio-economic perspective of neoliberalism, new pedagogy - Pedagogy of Skills - and the motto "learning to learn". Thus, the BNCC does not train students for their emancipation, liberation, and integral development as a human race, that is, generic objectification for themselves, but rather aims for teaching devoid of content and the formation of subjects who conform and adapt to social reality and economic, that is, training aimed at unemployment.

Keywords: National Common Curricular Base; Portuguese Language; Neoliberalism; Pedagogy of the competences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências Gerais da Educação Básica.....	32
Quadro 2 - Os eixos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	54
Fotografia 1 - Campos de Atuação da Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais.....	56
Quadro 4 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. BREVE RETOMADA DA ORIGEM E INSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	16
2.1 A relação entre a lógica das competências e o lema “aprender a aprender”	20
2.2 Mundo do trabalho: a reestruturação produtiva do capital e a precarização do trabalho.....	39
2.3 Políticas neoliberais para a educação: a educação não é mercadoria (?).....	45
3. O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO HUMANA OU FORMAÇÃO PARA O DESEMPREGO?.....	52
3.1 Concepção marxista sobre a linguagem: quem veio primeiro, o trabalho ou a linguagem?.....	70
3.2 Ensino da Língua Portuguesa: contribuições a partir da pedagogia histórico crítica.....	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	85

1. INTRODUÇÃO

Historicamente o ensino de Língua Portuguesa esteve centrado no estruturalismo proposto por Ferdinand de Saussure (2021) e nas normas gramaticais, comuns à perspectiva da pedagogia tradicional. Contudo, com o surgimento da pedagogia nova, da pedagogia das competências e do lema “aprender a aprender” institucionalizados através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve uma crítica a este modelo de ensino tradicional e o que se propôs foi o esvaziamento e o rebaixamento do ensino de língua a relativismos como o de que não existe certo e errado na língua (relativizações que corroboram com a superação do conceito de verdade e de universalização).

Assim, o ensino de Língua Portuguesa tem sido centrado na variação linguística que fundamenta-se no seguinte: basta que o interlocutor compreenda o sentido da mensagem, como se a linguagem bastasse para isso. Dessa forma, ignora-se o adequamento à norma culta, norma que é ensinada às elites e não tem sido exigida das filhas e filhos da classe trabalhadora. Ademais, há centralidade nos interesses particulares dos estudantes, portanto, quanto ao ensino de literatura, as obras canônicas dão lugar aos *best sellers* e à literatura de interesse subjetivo dos estudantes.

Nesse viés, o papel da escola perde seu principal objetivo que, de acordo com Saviani (2013a), é o de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O clássico dá lugar ao popular; o rigor cede espaço ao imediato, ao saber espontâneo; o saber sistematizado (Saviani, 2013a), ou seja, a síntese precária do professor é substituído pelos desejos dos alunos, pelos conhecimentos do cotidiano, pelas experiências, pelo empirismo. Assim, argumenta Saviani (2013a, p. 14):

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Além disso, com a implementação da BNCC no contexto socioeconômico do neoliberalismo, a formação dos estudantes é voltada para a entrada no mercado de

trabalho. No entanto, com a reestruturação produtiva do capital com início em 1970, a chamada Indústria 4.0 (Antunes, 2020), resultou na hegemonia das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que priorizam as tecnologias digitais. Disso decorre a precarização do trabalho, as privatizações e a terceirização como substitutiva dos empregos formais e contratuais. Nesse sentido, o perfil formativo que a BNCC visa formar é o do trabalhador como empreendedor de si mesmo, do sujeito que se adapta às intempéries e instabilidades de uma realidade de desemprego.

Nesse sentido, a formação que a BNCC prevê se opõe à formação humana, integral relativa ao desenvolvimento das objetivações genéricas e da individualidade para si Duarte (2013, p. 15), isto é, “a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano”. Desse modo, se alinha à formação destituída do compromisso social de transformação, com mediação também da educação, da sociedade capitalista com vistas à sociedade comunista.

Destarte, nesta pesquisa buscou-se relacionar dialeticamente as teorias da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), da categoria de objetivações genéricas e da individualidade para si, (Duarte, 2013) e da reflexão sobre ensino de Língua (Britto, 2012), amparadas pelo método marxista do Materialismo Histórico Dialético (Marx, 2009). Nesse sentido, a partir da crítica realizada à perspectiva da BNCC quanto à formação dos estudantes, a pesquisa propõe um ensino de Língua Portuguesa voltado à elevação do conhecimento popular ao conhecimento erudito; do saber espontâneo e imediato ao saber científico, clássico e mediato (Saviani, 2013), isto é, da formação humana plena e da individualidade para si (Duarte, 2013).

Nesse aspecto, o currículo é o objeto essencial para se pensar uma forma outra de ensino, ancorada nas mencionadas teorias da PHC e do marxismo. Isto porque a BNCC é o principal documento normativo que orienta a educação básica no Brasil. Todavia, é fulcral compreender que a educação, por si só, não é capaz de transformar a realidade, mas ela possui um papel essencial na formação de sujeitos (Saviani, 2009), na formação da classe trabalhadora. Assim, diferentemente do que os crítico-reprodutivistas postulam sobre o papel de mera reprodutora e conformadora das desigualdades sociais, a educação estabelece um meio importante no processo de transformação social.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de aproximações da pesquisadora com a realidade escolar e com as teorias marxianas e marxistas, especialmente a partir da atuação na militância organizada do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Bem como das reflexões obtidas durante a graduação no que concerne a uma graduação que se afasta do horizonte de formação humana e integral. Ademais, cabe salientar que na perspectiva adotada nesta pesquisa não é o ponto de vista que cria o objeto (Saussure, 2021), mas o objeto possui uma realidade objetiva e o papel do pesquisador é de partir da aparência até chegar na essência do objeto pesquisado, isto é, de apreender as suas múltiplas determinações (Netto, 2011). Isto não pode ocorrer a partir de relações subjetivas entre o pesquisador e o objeto, mas da análise concreta do movimento concreto do real.

Nesse sentido, a pesquisa surge com a intenção de contribuir com a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica no ensino de Língua Portuguesa. Portanto, o texto traz a BNCC com o objetivo de levantar os conteúdos e o perfil formativo por ela orientados, bem como a sua crítica. Assim, a pergunta de pesquisa é: qual a concepção de formação contida no currículo de Língua Portuguesa (LP) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Com o objeto de responder tal questão, a pesquisa elabora uma análise crítica acerca da Base Nacional Comum Curricular, com foco na área de Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Fundamental II, quanto às perspectivas pedagógicas e socioeconômicas que fundamenta a BNCC, bem como aos conteúdos postulados e as competências e habilidades exigidas dos estudantes.

Dessa forma, o texto se organiza a partir de dois capítulos: no primeiro é apresentada a BNCC, seu percurso histórico de elaboração e homologação, bem como a relação entre a BNCC, a pedagogia das competências e o lema “aprender a aprender”. Por conseguinte, relaciona-se a instituição do currículo à reestruturação produtiva do capital e aos pressupostos do neoliberalismo e das políticas neoliberais para a educação. Na sequência, o segundo capítulo realiza a crítica aos conteúdos, às competências e habilidades da área da Língua Portuguesa contidas na BNCC do Ensino Fundamental. Para isso, resgata a relação entre linguagem e trabalho e as contribuições da PHC para o ensino da Língua Portuguesa.

Em suma, esta pesquisa possui relevância uma vez que faz a crítica ao rebaixamento do ensino no país que forma sujeitos para a adaptação ao status quo

e ao desemprego, ou seja, à fome, à miséria e às várias formas de violência e exploração. Em contraponto, tal pesquisa propõe uma perspectiva de emancipação humana que visa a superação da sociedade do capital, com vistas à uma sociedade livre de exploração, na qual a humanidade atingirá “as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade” (Duarte, 2013, p. 15).

2. BREVE RETOMADA DA ORIGEM E INSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A década de 1990, no Brasil, é marcada pelos debates a respeito das políticas educacionais, seguindo o que vinha sendo orientado pelos Organismos Internacionais para os países de capitalismo dependente. Neste cenário, “os primeiros passos das reformas educacionais pretendidas [...] desvelam um campo de disputa ideológica de consolidação e manutenção delineado na BNCC” (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 422).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em dezembro de 2017, é resultado de quatro anos de trabalho do Ministério da Educação (MEC). De acordo com o Ministério, o histórico da BNCC data da Constituição da República, de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, até chegar à sua publicação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017. Portanto, será realizado a seguir um breve resgate deste percurso.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 210, está prevista a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. No que se refere a este artigo, há a seguinte proposição: “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” (Brasil, 1988). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, tem como finalidade o desenvolvimento, a formação para a cidadania e para o trabalho.

Ao ser aprovada a LDB é previsto em seu Art. 26, que

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

Em seguida, em 1997, há a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental I e em 1988 são instituídos os PCNs para o Ensino Fundamental II. Por fim, em 2000, são lançados os PCNs para o Ensino Médio. Assim, “Os PCN’s tiveram o objetivo de desenvolver no aluno metas de qualidade que o ajudassem a enfrentar o mundo atual como cidadão

participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivos para o Ensino Fundamental II:

respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 5).

Em julho de 2010, a CNE propõe a resolução n. 4 na qual são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), estas diretrizes têm por objetivo, como mostra o Art. 2

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; (DCNs, 2010,)

Posteriormente, em dezembro do mesmo ano, a Resolução n. 5 propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Um ano depois, em dezembro de 2011, há a consolidação, por meio da Resolução n. 7, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Destarte, em janeiro de 2012, com a Resolução n. 2, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Entre 2015 e 2016 ocorreu uma mobilização de algumas escolas do país, bem como seminários para que professores, gestores e especialistas pudessem debater e definir o documento. Por fim, em abril de 2017, o MEC encaminhou a BNCC ao CNE e sua homologação ocorreu em 20 de dezembro de 2017, pelo então ministro da educação, Mendonça Filho.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular se constitui como um documento normativo que objetiva orientar a Educação Básica do Brasil, ou seja, ser uma base para a elaboração e o desenvolvimento dos currículos. Aliado a isso, a BNCC organiza-se fundamentalmente em competências e habilidades que, apesar de serem conceitos diferentes, estão imbricadas. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a competência

Na União Europeia, define-se [...] 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). Competência não se limita a elementos cognitivos (que 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 (UNESCO, 2016, p. 27).

Por outro lado, a habilidade é definida pela UNESCO como:

Capacidade de desempenhar tarefas e resolver problemas (Fonte: CEDEFOP, 2011). É a capacidade, a proficiência ou a destreza para desempenhar tarefas, derivada da educação, da formação, da prática ou da experiência. Pode possibilitar a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares. Mais amplamente, inclui comportamentos, atitudes e atributos pessoais que tornam indivíduos mais efetivos em determinados contextos, como educação e formação, emprego e engajamento social (SCOTLAND, 2009). (UNESCO, 2016, p. 52).

No bojo das definições sobre competências e habilidades, assim conceitua a BNCC sobre competência:

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, 2018, p. 8).

Ademais, cabe salientar a relação entre a BNCC e o currículo, posto que, para a teoria aludida, a educação escolar é fundamental para a integração de sujeitos ao modo de produção capitalista, por isso, o currículo ganha centralidade nas discussões e debates do campo educacional. De acordo com Michael W. Apple (1999), a concepção de currículo associa-se ao controle social. Suas origens estão presentes no início do século XIX, no qual tal concepção configura-se como um “conjunto identificável de procedimentos para a seleção e modernização do conhecimento escolar - procedimentos a serem transmitidos a professores e a outros educadores” (Apple, 1999, p. 89).

Outrossim, o controle social não surge como aparato da educação formal, porém, como veículo de ação dos detentores dos meios de produção, atua também nas escolas de modo a garantir os interesses sociais conservadores de divisão em classes. Como afirma Apple (1999), o

objetivo implícito de muitos programas de reformas graduais sociais e políticas desenvolvidas durante o século XIX, tanto por intermédio de

instituições do Estado, como por meio de organismos privados. A intenção repousava, também, no facto de a ordem, a estabilidade e o imperativo do crescimento industrial poderem ser garantidos face à diversidade de mudanças sociais e econômicas” (Apple, 1999, p. 91).

Nesse sentido, o ex -ministro da Educação, Renato Janine (2015), proclamou que “a base é a base” e o MEC mantém a ideia ao formular que “a educação é a base”. Porém, tal trocadilho demonstra a perspectiva contida na Base, visto que

A leitura mais benevolente, diz-nos que a educação é a base para outras conquistas, seja para o país, seja para cada um de nós. Ainda que se tenha construído em torno deste segundo sentido uma certa aura positiva, há, nele, a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro (Macedo, 2018, p. 28).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender que no corpo do texto da BNCC “suas palavras são reiteradas na ideia de que os currículos serão elaborados ou construídos [pelos municípios, pelas escolas ou pelos professores] tendo a Base como base” (Macedo, 2018, p. 29). Ou seja, a Base é empregada apenas como um documento normativo e orientador para os currículos do país, desse modo não se pode perder de vista que a instituição da Base produz um determinado significado para currículo (Macedo, 2018).

Associada à assertiva de currículo em ação, comumente utilizada por pesquisadores do currículo, a Base se aplica enquanto um documento formal que implica na ação cotidiana das escolas. Portanto, o conceito de currículo em ação expressa

uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação. Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação (Macedo, 2018, p. 30).

O conceito de currículo não pode ser concebido sem que se leve em consideração o aparato filosófico ao qual aquele se alinha, uma vez que determinada concepção filosófica indicará os saberes e conteúdos relevantes a serem ensinados nas escolas, bem como a concepção de mundo, de homem e de sociedade (Machado, 2022). Segundo Saviani (2013a, p.15), entende-se por currículo “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” O autor dá centralidade ao termo nucleares

Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (*ibidem*).

Assim, o currículo se torna o termostato entre as necessidades da sociedade - em última instância, do capital -, e a sua operacionalização nas instituições educacionais. Aquilo que a sociedade e o mercado precisam para a formação dos sujeitos passa a ser assumido pelo currículo escolar como forma de forjar a instrução e a formação daqueles que passam pela escola. Portanto, na escola capitalista, o currículo carrega consigo os conhecimentos, princípios e valores necessários para a manutenção da sociabilidade imposta pelo modo de produção capitalista. Essa lógica alcança todas as áreas do conhecimento escolar, dentre elas, a Língua Portuguesa, nosso objeto nesta pesquisa. O currículo escolar se transforma, assim, em um elemento de disputa, um campo de forças na luta de classes.

2.1 A relação entre a lógica das competências e o lema “aprender a aprender”

A concepção de pedagogia das competências está alinhada ao contexto histórico e socioeconômico de desmantelamento das relações de trabalho taylorista-fordista, com a mundialização do capital e o surgimento do neoliberalismo. Para o trabalhador, o neoliberalismo significa a precarização das condições de trabalho, como pode ser visto com o processo de uberização¹, do empreendedorismo e da segmentação da classe trabalhadora, que deixa de se ver enquanto coletivo e passa a se compreender e, de fato, a tornar-se um sujeito cada vez mais individualizado, autônomo e sem consciência de seu pertencimento a uma determinada classe (Machado, 2016).

Segundo Antunes (2020, p. 39), a uberização do trabalho consiste na eliminação da diferença entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, assim “floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição

¹ Conforme Previtali e Fagiani (2020, p. 218), a uberização do trabalho “Ocorre quando o trabalho, seja ele do entregador de pizza, do professor ou do médico, passa a ser realizado sob demanda e sob a mediação de um app, de forma flexível, isto é, disponível a todo tempo e sem direitos trabalhistas”.

completa ao ideário e à pragmática das corporações”; e que obtém como resultado uma era de “escravidão digital”.

Como pôde ser observado nos documentos anteriores à BNCC, apresentados no subitem anterior, há uma corroboração associada às premissas das competências que se consolidam efetivamente com a Base. Segundo Machado (2016, p. 93), o conceito de competência “[...] tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas”. Frente a isso, seja no mundo do trabalho ou no espaço escolar, os imperativos da lógica das competências são os mesmos: competitividade, flexibilização, meritocracia, inovação, capacidade de adaptar-se, fragmentação e produtividade.

Além disso, as premissas da BNCC quanto a sua estrutura a partir das competências, desvela uma tradição já existente em outros países, como nos Estados Unidos, uma vez que:

Taubman (2009) identifica os primórdios dessa tradição nas demandas do treinamento militar americano do período da Guerra Fria, destacando que as políticas recentes têm se apoiado em um conjunto de teorias de aprendizagem mais complexo que inclui campos tradicionais — psicologia, linguística, ciências computacionais —, mas também a neurociência. Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar (Macedo, 2018, p. 32).

Ademais, é válido ressaltar que a ideia de “autonomia”, no contexto da etapa neoliberal do capitalismo está intrinsecamente relacionada a uma determinada adaptação - não apenas no Brasil, mas também no cenário internacional. De acordo com Machado (2002)

Ela tem sido utilizada como um dos instrumentos de transformação de comportamentos institucionais e individuais orientada à adaptação ao contexto social atual, caracterizado por profundas modificações nos processos concorrenciais, no mundo do trabalho, nas formas de regulação da relação entre oferta e demanda de força de trabalho e nas estratégias de mobilização e de gestão dos trabalhadores (p. 93).

Destarte, no bojo da relação trabalho/educação, há um deslocamento conceitual² entre o termo qualificação e competência que, para além de um valor

² Considera-se a transição entre qualificação e competência como um deslocamento conceitual, porque, segundo Ramos (2001), não haveria um consenso a respeito de um deslocamento entre o modelo de qualificação ao de competência. O que ocorre, portanto, é uma mobilização “que faria da competência um conceito que, aprimorando o modelo da qualificação, tornaria mais fácil adaptar o

semântico, possui um deslocamento concreto, uma vez que a estrutura social articula a relação entre trabalho e formação (Ramos, 2001).

Assim, o conceito de qualificação surge atrelado ao momento histórico do Estado de Bem Estar Social, no qual se consolida a sociedade industrial. Consoante a isso, ocorre o desaparecimento de dois princípios da regulação social:

a) as regras coletivas registrantes das ligações entre os empregados e empregadores, que deram lugar ao contrato particular; b) a aprendizagem profissional, que tornou o aprendiz um jovem operário submetido, sem proteção, a tarefas pouco formadoras (Ramos, 2001, p. 42).

Consequentemente, a qualificação nasce como uma resposta à ausência de regulações sociais, aliada ao “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, p. 42). Além disso, a qualificação refere-se à formação e ao diploma; desse modo, o diploma se configura como um mediador entre a formação e o emprego (Ramos, 2001).

Contudo, apesar de o diploma ser um mediador na relação educação/trabalho, uma vez que é através dele que o trabalhador acessa o mercado de trabalho, este elemento vem perdendo força, visto que, na perspectiva da competência, ele se torna insuficiente e cede lugar às “formações ditas qualificantes que visam a adaptação ao emprego” (Ramos, 2002, p. 47). Assim, a formação não é mais voltada para o emprego, como na qualificação, mas voltada à empregabilidade, isto é, à capacidade de sobreviver em um contexto instável e de desemprego.

Em meados da década de 1980, no contexto das transformações tecnológicas, o mundo do trabalho, sob o prisma do capitalismo, possuía como imperativos a flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, bem como uma não-relação entre os trabalhadores e o conhecimento formal (Ramos, 2001). Nessa lógica, a qualificação está estritamente relacionada à formação necessária que o trabalhador necessita ter para assumir determinado posto de trabalho e, caso não a possua, isto é, seja desqualificado, deverá realizar uma formação profissional.

Destarte, a qualificação tomada como relação social que expressa a centralidade da relação trabalho/educação, perde força no sentido de que, na contemporaneidade, vai se estruturando e se institucionalizando o conceito de

sistema sociotécnico aos requerimentos econômicos do século XXI” (Ramos, 2001, p. 40). Bem como a tomada da qualificação enquanto um elemento central na relação trabalho/educação.

competência. Porém, “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras” (Ramos, 2001, p. 41).

De acordo com Ramos, Touraine (1955) aprimora as ideias de Naville sobre a qualificação e propõe três fases desse processo. A primeira corresponde ao trabalho artesanal, no qual havia autonomia por parte do trabalhador, ou seja, ele utilizava suas habilidades; a segunda fase remete ao sistema taylorista em que se predomina a qualificação dos trabalhadores via especialização, isto é, uma formação; a terceira fase compreende a automação, na qual

predomina o sistema técnico, quando a fabricação é assegurada pelas instalações, independentemente dos trabalhadores [...] A qualificação dependeria menos de um saber-fazer técnico do que da atitude, da comunicação e de traços da personalidade do trabalhador (Ramos, 2001, p. 46).

Porém, a partir dessas perspectivas, a automação seria revertida na elevação das qualificações. Em contrapartida, surge nos EUA a noção de desqualificação inelutável e a requalificação do trabalho. A desqualificação consiste na restrição da autonomia dos trabalhadores em detrimento da elevação autônoma dos processos automatizados, o que levaria a uma desqualificação absoluta por parte dos trabalhadores. (Ramos, 2001)

Neste sentido, o que foi concebido como segunda fase do processo de qualificação por Touraine indicaria, na verdade, “a tese da desqualificação, já que é a fase característica do taylorismo-fordismo” (Ramos, 2001, p. 46). Por outro lado, a terceira fase consistiria, então, no processo de requalificação, característico do desenvolvimento de novas tecnologias.

Neste ínterim, com os avanços tecnológicos surge a chamada reestruturação produtiva que pode ser aludida à terceira fase mencionada acima. Neste período, na década de 1980, sucedeu o “declínio das intervenções reguladoras do Estado no domínio econômico, modificando as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego” (Ramos, 2001, p. 65). Isto é, não é mais o Estado que gere estas relações, mas sim empresas, parceiros sociais e até mesmo os próprios indivíduos tornam-se responsáveis pelos acordos empregatícios. Assim,

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. [...] 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 (Saviani, 2013b, p. 430).

Nessa conjuntura ocorre o deslocamento conceitual entre qualificação e competência:

a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores (Ramos, 2001, p. 52).

Enquanto no conceito operante da qualificação se endossava o diploma e o conhecimento formal, a partir das transformações decorrentes da década de 1980, passam a ser valorizados os conhecimentos tácitos em detrimento do conhecimento formalizado e privilegiado pela escola. Os conhecimentos tácitos referem-se “aos saberes que, por resistirem à automatização [...] é sempre apreendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil a sua transmissão através da modalidade da linguagem explícita e formalizada” (Ramos, 2001, p. 53).

Assim, visto que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (Marx e Engels, 2009, p. 67), o sistema capitalista para conseguir um consenso e apoio das massas, se utiliza, quando viável, de repressão (via Estado), ou através da ideologia. Então,

ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (Duarte, 2001, p. 25).

O Estado é “uma estrutura social que possibilita a sociedade civil de uma época a materialização de seus interesses” (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 421). Assim, na sociedade do capital, o Estado viabiliza e legitima os interesses da classe dominante, ou seja, torna-se mediador do capital, dessa forma, o capital não se mantém sem o apoio do Estado (Deitos e Gonçalves, 2020).

Paralelamente, a perspectiva de ação dos indivíduos guiada pelo conhecimento tácito, isto é, pelo imediatismo e pela naturalização da realidade social está presente no pensamento de um dos principais formuladores do neoliberalismo, o economista e filósofo Frederick Hayek. Desse modo, segundo Duarte, “Não há, portanto, como prever os resultados do conjunto das ações individuais, isto é, não há como prever os rumos da sociedade e não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 99).

Dessa forma, Duarte cita Mészáros para explicar que a ideologia das classes dominantes possui um poder inequívoco, todavia

isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais” (Mészáros, 1996, pp. 523-524 *apud* Duarte, 2001, p. 49).

Sobre a questão da ideologia, Apple (1999) afirma que, para o senso comum, ela é considerada como um conjunto de ideias, crenças, valores que relacionam-se à vida em sociedade. Todavia, historicamente também há a ideia de que a ideologia falsifica a consciência e serve aos interesses da classe dominante. Cabe salientar que essas definições são idealistas, visto que não há apenas uma ideologia, especialmente em uma sociedade dividida em classes que, conforme há interesses antagônicos, também coexistem ideologias contrárias. Dessa forma, Apple (1999, p. 49) categoriza a ideologia marxista como “a justificação dos interesses assumidos pelos grupos políticos, econômicos ou outros, existentes ou em conflito”.

Nesse sentido, cabe à escola a manutenção da ideologia dominante, como discorre Apple (1999, pp. 103-104), a partir de Gramsci:

o controlo do conhecimento preservado e produzido por sectores de uma sociedade é um factor decisivo no crescimento da influência ideológica de um grupo de pessoas ou de uma classe sobre grupos ou classes menos poderosas. Daí a importância do papel da escola na selecção, preservação e transmissão de concepções e competências, normas ideológicas e valores (e com, frequência apenas o “conhecimento” de determinado grupo) - tudo isto fazendo parte quer do currículo explícito quer do oculto.

Atrelado a isso, há a ideia de saberes sociais ou saber-ser que se configura como “a capacidade de abstração, pela importância de se prefigurar possíveis eventos; as capacidades comunicacionais, de liderança, de trabalhar em equipe...” (Ramos, 2001, p. 54). Assim, reúnem-se as ideias do saber fazer e da valorização

da subjetividade do trabalhador culminando no desmantelamento do conhecimento formal, isto é,

No contexto dessa tendência valorizam-se características pessoais e traços de personalidade [...] Ou seja, as qualificações-chave (que incluem as qualificações sociais), somadas às qualificações tácitas, equivaleriam à qualificação real do trabalhador” (Ramos, 2001, p. 58).

Destarte, no sentido da valorização da subjetividade do trabalhador veiculada pelo capitalismo, o sujeito vai perdendo o processo de objetivação da sua personalidade consciente, crítica e solidária, uma vez que ocorre um fortalecimento do individualismo de modo complexo e contraditório que vai ruminando sua capacidade de desenvolvimento do gênero humano³. Dessa forma, a competência reforça a instabilidade em detrimento da permanência; e os interesses individuais sobrepostos aos coletivos. Ademais,

a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais (Ramos, 2001, p. 69).

Além disso, ocorre um esvaziamento do ser social⁴ pelo processo de alienação⁵, os quais são transformados

³ De acordo com Marx (2001, p. 115), “O homem é uma criatura genérica, não só na acepção de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também [...] no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal, e portanto livre”. O homem, diferente dos animais, faz da sua atividade vital, o trabalho, uma atividade lúcida e consciente, porém, com o processo de alienação do trabalho, o homem é deslocado do seu ser genérico, passando a ser apenas um ser individual que, na lógica do capital, inverte o trabalho do sentido da libertação para um simples meio de sua subsistência. (Marx, 2001).

⁴ O ser social, para Marx, é aquele que é fundado a partir do trabalho, portanto, diferencia-se dos outros animais justamente por suas capacidades teleológicas de planejar e agir sobre a natureza, transformando-a a fim de suprir suas necessidades vitais. Isto é, o ser social é a síntese de inúmeras relações sociais (Duarte, 2001), assim, é fundamentalmente “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais” (Marx, 2008, p. 47). A teleologia, portanto, refere-se ao momento em que o trabalho toma forma idealmente, isto é, o trabalho “instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 1997, p. 11).

⁵ A alienação, em Marx, significa o estranhamento do homem do seu próprio produto de trabalho, ela decorre de que “quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza) [...] o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupana para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador (Marx, 2001, p. 113).

em seres interiormente vazios, que só conseguem pensar, sentir e agir dentro dos estereótipos ditados pela última moda. A mesma sociedade — que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores —, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento produz um brutal empobrecimento da cultura (Duarte, 2001, p. 29).

Assim, como afirma Marx, no processo de alienação, ao mesmo tempo em que o trabalho⁶ “produz inteligência, [...] também produz estupidez e cretinice para os trabalhadores” (Marx, 2001, p. 113). Ou seja, a escola, como um dos principais meios de transmissão cultural e ideológico na sociedade, distancia cada vez mais o estudante do saber clássico⁷ que, para Saviani (2013a, p. 17) significa “a transmissão-assimilação do saber sistematizado.”; e produz ignorância, revestida de uma falsa ideia de inovação.

Outrossim, Saviani (2013a, p. 20), ressalta o papel necessário da escola como local de elevação do senso comum ao conhecimento dos saberes clássicos, da cultura erudita, das formas mais elevadas e superiores de consciência:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.

Diante da perspectiva da subjetividade como elemento fundamental nessa dinâmica do capital contemporâneo, há uma responsabilização dos trabalhadores, haja vista que cabe a eles, agora, gerir o trabalho e gerar suas próprias promoções profissionais; “Eles modificam o sistema hierárquico no seio da empresa levando cada trabalhador a se considerar como parte predominante de uma cadeia que o liga, continuamente, à direção” (Ramos, 2001, p. 64).

Paralelamente, na escola, também há uma responsabilização dos estudantes no processo do seu próprio aprendizado, uma vez que:

⁶ Segundo Antunes (2020), o trabalho tem sua forma de ser contraditória, uma vez que, ao mesmo tempo em que é uma atividade vital e omnilateral, isto é, produz determinada sociabilidade aos seres, no capitalismo, também se coloca enquanto um processo de deterioração e destituição do ser social por meio do trabalho alienado, que faz com que o trabalhador não se reconheça na atividade que realiza nem no produto que cria.

⁷ De acordo com Saviani (2013, p. 17) “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.”

Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente mais valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores (Ramos, 2001, p. 66).

Assim, de acordo com Ramos (2001, p. 67), a competência pode ser definida como

a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades.

Portanto, no que concerne ao deslocamento conceitual entre qualificação e competência há aproximações, como pode ser analisado pelo fato de que ambas as concepções se reportam às qualidades do sujeito e ao conteúdo do trabalho. Porém, também há distinções, posto que, se por um lado, na qualificação a relevância é dada a ter conhecimento, ter um diploma, por outro, na competência o foco é dado ao ser competente, ter conhecimentos práticos sobre situações diversas do mundo do trabalho. Desse modo, o deslocamento entre qualificação e competência equivale à transição do ter ao ser, do objetivo ao subjetivo (Ramos, 2001).

A partir da transição dos conceitos discorridos anteriormente, ocorre um processo de institucionalização do fenômeno⁸ de competência via Estado que tem se expressado, fundamentalmente, através de “reformas no sistema educativo, crescimento e diversificação da oferta em educação profissional” (Ramos, 2001, p. 71).

Neste processo de institucionalização há uma tentativa de construir regulações gerais para o sistema de competências profissionais. Porém, essa medida demonstra-se inviável pelo fato de que a abordagem das competências se apresenta em contextos distintos e específicos, assim, cada empresa mobilizará àqueles que forem adequados aos seus objetivos. Bem como torna-se tortuoso definir regulações bem definidas e objetivas quando o foco está justamente nas características subjetivas dos sujeitos.

⁸ Considera-se a competência enquanto um fenômeno e não uma ideia uma vez que se parte da perspectiva histórica e de totalidade do movimento do real, isto é, de que é “algo concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção” (Ramos, 2001, p. 24). Dessa forma, não conflui com uma “ideia” que poderia, simplesmente, ser discutida e revisada.

Por outro lado, sobrevém a política de conciliação entre alguns projetos dos principais agentes desse processo, quais sejam o individual, que recai sobre a responsabilização do trabalhador na gestão de seu trabalho; o projeto das empresas, que centra-se na competitividade e na manutenção das competências dos trabalhadores; e o projeto social que está interligado ao governo no que tange ao provimento de recursos e possibilidades para os profissionais no mercado.

As empresas apontam dificuldades externas e internas na formação dos trabalhadores (formação relacionada às inovações tecnológicas e organização de produção). As internas dizem respeito a extensa jornada de trabalho e as externas vinculam-se às políticas educacionais. Assim, o empresariado direciona ao Estado o dever de garantir a formação adequada à lógica das competências, requerendo do Estado uma “educação básica de qualidade e [que] forneça apoio financeiro e político para a estruturação da educação profissional inicial e continuada num sistema amplo de parcerias” (Ramos, 2001, p. 74). Dessa forma,

com relação aos trabalhadores, a educação profissional tem sido valorizada como contra-medida às ameaças de desemprego. Face à ausência de outras políticas econômicas e sociais com este objetivo, esse argumento, por parte do capital, tem uma conotação muito mais ideológica [...]. Ademais, tem-se comprovado que os esforços em capacitação não se traduzir, necessariamente, em mais empregos, de modo que a defesa desse tema acaba convertendo-se em retórica neoconservadora (Ramos, 2001, p. 75).

De acordo com o que já foi mencionado, o processo de institucionalização da noção de competências faz parte do contexto de organização social estabelecida pelo modelo taylorista-fordista, o qual consiste na possibilidade de constituição do estatuto de assalariado por parte do trabalhador, como direito do trabalho, bem como a “regulação social do emprego e do trabalho” (Machado, 2016, pp. 93-94).

Contudo, o quadro das relações salariais taylorista-fordistas vem sendo desestruturado, uma vez que se sucede a mundialização do capital, ou seja, com

a) mudanças nas bases tecnológicas físicas, organizacionais e gerenciais da produção e do trabalho e b) implementação de políticas de privatização impondo a predominância dos critérios do mercado na concessão e administração dos recursos e a transferência de responsabilidades estatais ao setor privado” (Machado, 2016, p. 94).

Disso decorre, concomitantemente à elevação da concentração de riquezas, um aumento do desemprego em escala crescente. Ademais, associa-se à responsabilização do trabalhador no âmbito individual, de modo que a culpa por estar desempregado recai sobre o indivíduo e não ao sistema vigente, bem como a

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” (Machado, 2016, p. 94).

Somado a isso, com o crescimento do desenvolvimento da automação, cada vez mais se exclui mão de obra humana, isto é, o trabalho vivo cede lugar ao trabalho morto. Nesse sentido, há uma maximização da produtividade, competitividade e, conseqüentemente, a extração de mais valia que gera lucro aos capitalistas. Para que o trabalhador se adeque a este cenário, cabe a ele realizar diversos cursos, desenvolver capacitações e, caso não consiga, apesar dos esforços, conseguir um emprego, a ele recairá a responsabilidade por isso. Ademais, segundo Saviani (2013b, p. 431) “além do emprego formal, acena-se a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo”.

Além disso, com a reorganização do processo produtivo, a perspectiva das competências infiltra-se nas escolas e empresas com o objetivo de formar indivíduos para exercer sua cidadania e mão de obra (cidadãos e trabalhadores). Assim,

o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (Saviani, 2013b, p. 438).

À perspectiva de competências alia-se o lema educacional do “aprender a aprender” que tem como berço o escolanovismo e nada mais é senão “uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal” (Duarte, 2001, p. 23). Ainda de acordo com Duarte (2001), há um processo de revigoração deste lema à nível internacional que está calcado nos ideais escolanovistas. A difusão do “aprender a aprender” retoma da

epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista⁹ que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (Duarte, 2001, p. 51).

⁹ A partir de uma análise da perspectiva Piagetiana, Saviani (2013b), afirma que o Construtivismo torna-se referência nas ideias pedagógicas da década de 1990, mais marcadamente como neoconstrutivismo, uma vez que se alinha com a perspectiva pós-moderna. Dessa forma, o Construtivismo significa “O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (Saviani, 2013b, p. 435).

Outrossim, há o deslocamento do “eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (Saviani, 2013b, p. 431).

Além disso, o “aprender a aprender” está intimamente relacionado, também, ao pensamento pós-moderno¹⁰. As principais características do lema “aprender a aprender” constituem-se na negação da verdade¹¹, bem como da ideia de universalidade e totalidade, uma vez que nessa perspectiva o conhecimento e a realidade são fragmentados. Dessa forma, o que sucede é um esvaziamento do conteúdo escolar.

Ademais, há uma inversão do papel da escola que, para Saviani (2013a), é o de socializar os saberes produzidos historicamente pelos homens em sociedade, veiculado pela escola através da transmissão do conhecimento objetivo, especialmente pelos professores, isto é, uma educação que “desenvolva o máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral)” (Duarte, 2001, p. 27). Assim, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2013a, p. 13).

Por outro lado, para os pós-modernos há uma completa negação do ato de ensinar. Logo, para eles à escola cabe o papel de “preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (Duarte, 2001, p. 29).

Faz-se necessário destacar que o lema “aprender a aprender” diz respeito ao indivíduo aprender meios de aprender sozinho, conforme a dita “autonomia” tão suscitada pelos neoliberais e pós-modernos. Ou seja, prevalece o saber a respeito

¹⁰ O conceito de pós-modernidade surge em 1979, com a publicação do livro “A condição pós-moderna”, de Lyotard. De acordo com Saviani (p. 426) “Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos produzem os símbolos”.

¹¹ De acordo com Duarte (2001, p. 24) “a verdade é sempre revolucionária”. Assim, a partir do momento em que a burguesia assume o poder enquanto classe dominante deixando, assim, de ser revolucionária, ela se descompromete com a questão da verdade e a escola, como transmissora dessa verdade, passa a ser uma ameaça a ela. Portanto, o lema “aprender a aprender”, infiltrado pelos ideais pós-modernos, contribuem diretamente com a mistificação da realidade, prevalecendo o relativismo e configurando-se como mantenedora do capitalismo em seu estágio neoliberal.

do conhecimento científico em detrimento da apreensão do conhecimento científico em si, “consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto” (Duarte, 2001, p. 60). Em outras palavras, aprender formas de se adaptar ao modelo social vigente “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender” (Piaget, 1983, p. 225 *apud* Duarte, 2001, p 56). Assim,

A ênfase em competências está superposta em relação aos conhecimentos científicos. O Objetivo é a demanda do saber agir, saber ser, sendo a autogestão um processo de expropriação da própria vida (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 428).

Aliado à ideia de adaptação à ordem social, entra em cena o discurso sobre a formação de indivíduos criativos. No entanto,

essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (Duarte, 2001, p. 66).

Nesse sentido há uma descentralização do papel do professor¹² que deixa de assumir o lugar de quem transmite os conhecimentos para um simples mediador do processo de ensino-aprendizado, uma vez que à luz dessa concepção cabe aos estudantes o papel de se apropriarem do conteúdo por conta própria. Além disso, ocorre a desvalorização do conhecimento que o professor obteve e que o garantiu estar no lugar de docente, tudo isso em nome da autonomia, das experiências e da horizontalidade do processo de ensino-aprendizado. Contudo, Duarte (2001, pp. 57-58) afirma:

De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.

Portanto, Saviani (2009) realiza uma crítica do deslocamento do ensino para o processo de pesquisa que coloca no estudante o papel de investigador, de quem

¹² Saviani (2013b, p. 440), assinala que, de acordo com a pedagogia das competências “manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”.

deve desvelar, por conta própria, os conhecimentos. Assim, o autor ressalta a diferença entre a perspectiva de ensino assumida pelo método tradicional e pelo escolanovismo:

O que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articula com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (Saviani, 2009, p. 42).

Além disso, o relativismo pós-moderno em nome da dita democracia, se contrapõe a salvaguardar uma concepção político-ideológica específica, desembocando em uma neutralidade. De acordo com Duarte (2001), ao construtivista Juan Delval seria inviável postular uma educação de esquerda em oposição à educação de direita, visto que

O equívoco residiria no fato de que ao preservar-se a idéia de transmissão de concepções dos adultos para as crianças e os jovens, estaria sendo mantida uma concepção autoritária de educação, independentemente do conteúdo por ela veiculado (Duarte, 2001, p. 61).

Todavia, esse relativismo é contraditório, uma vez que, ao negar um posicionamento político por parte da educação, na verdade, intercorre em uma associação à doutrina liberal. Portanto, cabe refletir sobre as seguintes perguntas: “Como a criança pode aprender a julgar as distintas concepções e a adotar seu próprio ponto de vista se os adultos que a educam omitirem suas opções e seus julgamentos?” (Duarte, 2001, p. 62).

Dessa forma, a questão da neutralidade é colocada em debate por Apple (1999), que afirma existirem duas razões principais de não ser fidedigno considerar a neutralidade. Em se tratando de educação, a primeira razão relaciona-se ao fato de que a escola também reproduz os interesses da classe dominante:

Partimos do princípio de que a nossa actividade é neutra e que, por não tomarmos uma posição política, estamos a ser objetivos. Todavia, [...] torna-se cada vez mais evidente que a instituição de escolarização não é um empreendimento neutro relativamente a resultados económicos. [...] apesar de as escolas servirem, na realidade, os interesses de muitos, e isto não deveria ser negado, ao mesmo tempo, por outro lado, empiricamente também parecem actuar como poderosos agentes na reprodução económica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada como a nossa (Apple, 1999, p. 31).

Por outro lado, a segunda razão trata-se da seguinte razão: esse conhecimento selecionado pela ideologia dominante para ser ensinado pela escola, já advém de uma escolha, de um posicionamento político-ideológico, assim:

uma reivindicação da neutralidade tem uma frágil fundamentação. Tal reivindicação ignora o facto de que o conhecimento que agora entra nas escolas é já resultado de uma escolha com base num universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural proveniente de algum lugar e que, em geral, reflecte as perspectivas e crenças de poderosos segmentos do colectivo social. Na sua produção e disseminação, enquanto mercadoria económica e pública - na forma de livros, filmes, materiais, etc. -, é repetidamente filtrado através de compromissos ideológicos e económicos. Desta forma, valores sociais e económicos já se encontram incrustados no quadro das instituições em que trabalhamos, no “corpus formal do conhecimento escolar” que preservamos nos currículos, nos modos de ensino, padrões e formas de avaliação” (Apple, 1999, pp. 31 - 32).

Destarte, o lema “aprender a aprender” também destaca que a ação educativa deve ser guiada pelos interesses e necessidades do próprio estudante. Assim, o estudante deve

buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança, na linha da concepção de educação funcional de Claparède (1954). (Duarte, 2001, p. 64).

Ademais, também é intrínseco à bandeira do “aprender a aprender” o fato de que a sociedade, por ser dinâmica e estar em constante processo de transformação, deve exigir indivíduos preparados para essas mudanças. Dessa forma, assim como a sociedade, também o conhecimento, torna-se dinâmico e provisório, isto é, um conhecimento hoje considerado como verdadeiro, pode ser modificado em pouco tempo. Assim, há, neste sentido, a negação da verdade por parte da perspectiva neoliberal.

Destarte, há uma íntima relação entre a ideologia neoliberal e o pensamento pós-moderno que, mesmo que haja uma ação inconsciente dos pós modernos - isto é, em sua maioria, estes não se reconhecem como tal - o resultado de seus objetivos convergem para o impulsionamento da adaptação dos indivíduos ao sistema capitalista em seu modelo econômico neoliberal e, com isso, a manutenção do poder econômico e ideológico deste sistema. Porém, muitos pós-modernos acreditam que, ao criticarem e se oporem ao modelo tradicional de ensino, estão se colocando à esquerda e trabalhando a favor da classe trabalhadora. Mas, como vimos através das características do lema “aprender a aprender e da pedagogia

das competências, esse ideário “ainda que contrariamente às suas intenções, [está] contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal” (Duarte, 2001, p. 103).

Associado a isso, o “aprender a aprender” reivindicado pelos neoliberais e pós-modernos e também vinculado à vertente escolanovista, surge como uma oposição ao ensino tradicional, com “seu autoritarismo e intelectualismo”, o que, a partir da perspectiva educacional marxista aqui adotada e fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica de Saviani, não se nega. Porém, o cerne deste lema é que ele é instrumentalizado pela ideologia da classe dominante e utilizado ao seu favor, de modo que o seu objetivo não atende a maioria da população mas sim às elites (Duarte, 2001).

No bojo da crítica à pedagogia das competências, Deitos e Gonçalves (2020), realizaram uma análise a respeito das dez competências propostas pela BNCC, a partir de uma análise teórica e ideológica, destacando a proposição socioemocional que permeia todas essas competências. A seguir, será feito um resgate sintético da análise dos autores supracitados. Para isso, foi organizado um quadro de acordo com as dez competências gerais definidas pela BNCC.

Quadro 1 - Competências Gerais da Educação Básica

1	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.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	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.
5	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.
6	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.
7	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 posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	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 autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	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.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: (Brasil. 2017, pp. 9-10).

A competência um, refere-se ao Conhecimento que, na perspectiva da Base, é um conhecimento utilitarista, técnico e funcional que serve para o saber agir. Logo, um conhecimento que faz com que os indivíduos se adaptem aos contextos que estão inseridos, ou seja, um conhecimento que “adequa os indivíduos para a contradição capital versus trabalho” (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 424). Além disso, essa adequação relaciona-se a uma naturalização das condições de exploração humana produzidas pela sociabilidade do capital (Deitos e Gonçalves, 2020).

A competência dois, dá destaque à Criatividade, que tem caráter instrumental, “isto é, o pensamento científico e a criatividade caracterizam-se por desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 424). Assim, essa criatividade está dentro dos limites do que a imediatividade da sociedade vigente exige dela.

A terceira competência dá enfoque ao Repertório cultural, uma vez que diz respeito à fruição, valorização e participação nas manifestações artístico-culturais. Cabe salientar que

A cultura, de acordo com a BNCC, torna-se um elemento de potencialização da produtividade socioeconômica. O repertório cultural, na BNCC, está esfacelado na distribuição desigual da apropriação da cultura, dessa forma, consideram-se as afirmações dessa competência uma medida de massificação da cultura (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 425).

Em contrapartida, Saviani (2013a, p. 20), destaca o papel da escola na transmissão da cultura erudita aos estudantes:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.

A competência quatro diz respeito à Comunicação. A linguagem, na perspectiva da BNCC, é estritamente subjetiva e serve aos interesses da vida cotidiana e imediata, uma vez que o objetivo é a expressão de “informações, experiências, ideias e sentimentos” (Brasil, 2018, p. 9). Outrossim, “o caráter dessa comunicação atende um requisito técnico preparado pela inteligência emocional” (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 426).

Na quinta competência o destaque recai sobre a Cultura digital, que está intrinsecamente voltada aos interesses do mercado, haja vista a relação entre tecnologia e desenvolvimento econômico. Dessa forma,

A tecnologia é uma ferramenta capaz de promover uma concepção mental adequada ao presente mundo tecnológico, portanto, saber usá-la é uma habilidade adaptada às contradições mutáveis da tecnologia (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 426).

A sexta competência volta-se ao Projeto de vida, que parte de uma educação voltada ao individualismo em detrimento da vida coletiva, ou seja, o Projeto de Vida nada mais é que o preparo para o mundo do trabalho.

Assim, o projeto de vida se apresenta numa relação entre presente e futuro [...] Sem considerar o processo histórico e social, o Projeto de Vida é o horizonte das incertezas (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 427).

A competência sete remete à Argumentação e à promoção dos direitos humanos e à consciência socioambiental. Mais uma vez há centralidade na

subjetividade e no individualismo, dado que ocorre uma responsabilização individual e desconsidera-se o fato de que ações individuais são insuficientes frente a um sistema e políticas mediadas pelo Estado que, ao visar o lucro, destroem o meio ambiente (vide o agronegócio e a bancada ruralista); bem como o ataque aos direitos humanos, especialmente às minorias.

Nesse sentido,

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 (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 427).

A oitava competência refere-se ao Autoconhecimento e autocuidado, ou seja, está atrelada à gestão emocional para que os indivíduos estejam aptos e conformados às imposições do mercado e da realidade exploratória do capital. Destarte, o autoconhecimento e o autocuidado

expõe a necessidade de reconhecimento das emoções e sentimentos [...] Autogerir-se expressa a capacidade de adaptar-se às incertezas das trajetórias de vida, de modo que o controle das emoções desempenha a função de conformação e sublimação da realidade social (Deitos e Gonçalves, 2020, pp. 427-428).

A competência nove enfatiza a Empatia e a cooperação, valores que deveriam ser universais são deslocados ao âmbito individual. Nesse viés,

Diante a primazia da formação humana, a partir das competências, a empatia torna-se um mecanismo para a diversidade, assim, a autorrealização e, principalmente, a responsabilização individual. Por esse motivo, a formação para a cidadania passa a ser incremento da diversidade cultural (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 429).

Por fim, a competência dez abarca a Responsabilidade, a cidadania e a resiliência. A resiliência é a capacidade de adaptar-se a situações inusitadas e infortúnios, competência expressamente necessária ao trabalhador numa sociedade marcada pela instabilidade. A cidadania exigida

expressa uma perspectiva limitada e parcial, uma vez que exprime os interesses de uma classe - a burguesia (TONET, 2016). [...] Em síntese, como dimensão política, a cidadania expressa a condição de desigualdade social, uma vez que não permite aos indivíduos serem completamente livres (Deitos e Gonçalves, 2020, p. 430).

Portanto, de acordo com a pedagogia das competências, o “aprender a aprender”, cada vez mais o currículo visa atender às necessidades do mercado, distanciando-se do horizonte de desenvolvimento integral da formação humana. Isto

é, o objetivo fundamental da escola é formar os estudantes para exercer a cidadania, para adaptar-se ao mundo do trabalho - e do desemprego - e, com isso, para a manutenção da lógica socioeconômica do capital, em seu estágio neoliberal.

2.2 Mundo do trabalho: a reestruturação produtiva do capital e a precarização do trabalho

A reestruturação produtiva do capital (fase da Quarta Revolução Industrial, a chamada Indústria 4.0), ocorrida no início da década de 1970, intensifica a precarização das condições materiais e objetivas de viver e de trabalhar da classe trabalhadora em escala global. Essa reestruturação do capital se configura a partir das tecnologias digitais e, como afirmam Previtali e Fagiani (2020, p.215): “com o advento do teletrabalho, forma de trabalho por plataformas digitais, os aplicativos (apps), numa aparente relação de não trabalho e, portanto, de não exploração”. Assim, o trabalho formal e contratual, cada vez mais, vai dando lugar à terceirização¹³ que atua com o rebaixamento salarial e com a destruição dos direitos trabalhistas, bem como “na expansão de novas formas de trabalho produtivo geradores de valor” (Antunes, 2020, p. 34); isto é, a terceirização impulsiona a produção de mais valor e de lucro.

Na década de 1980, surge uma tese de que a conjuntura vivida seria de “fim do trabalho”, dado que o avanço das TICs - Tecnologia de Informação e Comunicação, estaria tomando o lugar do trabalho vivo desenvolvido por mulheres e homens da classe trabalhadora. Porém, “O mundo real, entretanto, contraditou essa propositura” (Antunes, 2020, p. 29).

Desse modo, o que está sendo vivido não é a substituição do trabalho humano pelo maquinário informacional - digital, mas sim o surgimento de um novo proletariado da era digital, ou seja, “o crescimento exponencial do novo proletariado

¹³ Afirma Antunes (2020, pp. 33-34) “Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho. Nesse contexto, a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relação interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc.”.

de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital. Em pleno século XXI” (Antunes, 2020, p. 32). Ademais,

verifica-se hoje a ampliação da classe trabalhadora no mundo, marcada pelas diferenças de gênero, raça/etnia, idade e qualificação, ainda mais explorada pelo capital e com possibilidades reduzidas de uma vida plena fora do trabalho” (Previtali e Fagiani 2020, p. 220).

Nessa perspectiva, surge o conceito já mencionado de Indústria 4.0, na Alemanha, em 2010, que se estrutura a partir das TICs e do mundo digital, com o aumento do trabalho morto (e, com isso, a redução do trabalho vivo), em detrimento das eras anteriores de Revolução Industrial (XVIII), e da Reestruturação produtiva do capital, nas quais imperava o trabalho vivo. Isto é,

Se, durante a Primeira Revolução Industrial (1760) ou Indústria 1.0, as instalações de produção mecânica incorporaram atividades humanas essencialmente manuais, que exigem força e precisão, tornando o ser humano, como anunciou Marx, um “apêndice da máquina”, a Quarta Revolução Industrial tem como elemento peculiar a substituição de operações mentais humanas pelas máquinas (Previtali e Fagiani, 2020, p. 219).

Neste cenário, ocorrem alguns processos de superexploração do trabalho, como é o caso da empresa asiática Foxconn cujos trabalhadores, em 2010, tinham uma carga extenuante de doze horas de trabalho e salários baixíssimos. Ademais, entra em cena a devastação da saúde mental¹⁴ desses e dessas trabalhadoras, uma vez que, ressalta Antunes (2020, p. 30), “nos primeiros meses daquele ano, 17 jovens trabalhadores entre 17 e 25 anos tentaram suicídio, dos quais 13 morreram”. Além disso, há a chamada “Walmartização do trabalho”¹⁵, que não introduziu nenhum aumento salarial e utiliza-se de minorias sociais para lucrar, isto é,

ampla força de trabalho composta por mulheres, jovens, negros e portadores de deficiência, que vendem sua força de trabalho por valores bastante reduzidos, valendo-se também de fornecedores chineses que produzem sob encomenda para a empresa (Antunes, 2020, p. 32).

¹⁴ Conforme Antunes (2020, p. 37) enuncia: “Submetidos a essa modalidade de trabalho, com contratos “zerados”, “uberizados”, “pejotizados”, “intermitentes”, “flexíveis”, os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir “metas”, impostas frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos, depressões e suicídios”.

¹⁵ De acordo com Antunes (2020, p. 32), ao se fazer referência à empresa norte americana de comércio global Walmart, caracteriza-se a intensa exploração do trabalho como Walmartização do trabalho que, “Segundo o sociólogo italiano Pietro Basso, a Walmart utiliza-se de elementos do taylorismo e do toyotismo, remunerando o trabalho sempre nos patamares mais baixos. Do taylorismo, diz Basso, a empresa busca sempre maior produtividade, através do uso de tecnologias conjuntamente com o parcelamento das tarefas laborativas. E do modelo japonês, o toyotismo, utiliza-se do just-in-time, tanto em seu espaço de trabalho quanto na sua enorme rede de fornecedores”.

Essa conjuntura está permeada pela nova divisão internacional do trabalho que, por um lado, gera a precarização e informalidade do trabalho e, por outro, introduz a chamada intelectualização do trabalho, especialmente pelas demandas das TICs (Antunes, 2020). Outrossim,

os capitais convertem o trabalho em potencial gerador de mais valor, o que inclui desde as ocupações, tendencialmente em retração em escala global, que ainda estabelecem relações de trabalho caracterizadas pela formalidade e contratualidade, até aquelas claramente caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais (Antunes, 2020, p. 33).

Dessa forma, essa aparente contradição entre a precarização do trabalho e necessidade de formação e qualificação se revela como necessária, uma vez que as tecnologias digitais demandam uma maior escolaridade para dominá-las. Então,

essa nova imbricação entre trabalho vivo e trabalho morto, que exige novas habilidades e conhecimentos cognitivos, não seria possível sem o trabalho obscurecido, aquele presente na exploração dos meios naturais e que estão na base da produção dos novos complexos tecnológicos. Nesses, as novas tecnologias estão pouco ou quase nada presentes, e o trabalho se encontra em condições análogas à escravidão (Previtali e Fagiani, 2020, p. 221).

Assim, na sociedade de serviços, diferentemente do que propôs a tese sobre o fim do trabalho, Antunes (2020, p. 35), afirma que

Como o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional.

Desse modo, com a expansão do trabalho online, por aplicativos - a exemplo da Uber -, home office¹⁶ (todos extremamente precarizados), o trabalhador se vê enquanto “empreendedor de si” quando, na verdade, o que ocorre é uma invisibilização das grandes corporações que gerenciam esse trabalho a nível global através do mundo financeiro e de negócios. Para Antunes (2020, p. 36), se essa lógica não for transformada radicalmente, os novos proletários de serviços “oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o privilégio da servidão”.

Além disso, nesse mundo digital do setor de serviços, há inúmeras “inovações” como é o caso da “Pejotização em todas as profissões, como médicos,

¹⁶ Antunes (2020, p. 39) chama a atenção para o fato de que o home office, por se utilizar de espaços exteriores à empresa, como o espaço doméstico, se torna uma “porta de entrada para a eliminação dos direitos do trabalho e da seguridade social paga pelas empresas, além de permitir a intensificação da dupla jornada de trabalho, tanto o produtivo quanto o reprodutivo (sobretudo no caso das mulheres)”.

advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalhadores e trabalhadoras do care (cuidadores) e “frilas fixos [...]” (Antunes, 2020, p. 39).

Porém, por ser uma lógica devastadora à classe trabalhadora, há uma tentativa empresarial de mascarar esses ataques. Assim, a linguagem utilizada nesse meio é a mais sutil e amenizada possível, como aponta Antunes (2020, pp. 40-41):

O novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-se e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas” [...] o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitente, mais eliminação de postos de trabalho, menos pessoas trabalhando com os direitos preservados.

Por outro lado, já no século XXI, os trabalhadores e trabalhadoras vivenciam a destituição dos direitos historicamente e duramente conquistados, bem como a contradição entre um crescimento elevado de trabalhadores e a diminuição de empregos,

consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo [...] recria [...] novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantém trabalhando (Antunes, 2020, p. 27).

Diante do exposto, é necessário introduzir a questão educacional no cenário da Indústria 4.0 que, como ressaltam Previtali e Fagiani (2020, p. 218), “não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora”. Assim, a educação está presente em todas as esferas da vida social e é

a partir do advento da sociedade moderna/burguesa, e especialmente com a Primeira Revolução Industrial, que ela passa a ser sistematizada na instituição escolar, e os professores e as professoras tornam-se o centro do processo educativo (Previtali e Fagiani, 2020, p. 223).

Desse modo, nessa perspectiva é papel da escola garantir a formação do cidadão, porém, não a formação

voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua inserção crítica no mundo do trabalho [mas sim] [...] apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho, para a formação do cidadão/consumidor (Previtali e Fagiani, 2020, p. 223).

No cenário brasileiro, a exemplo dessa formação produzida pelo neoliberalismo que se caracteriza como uma formação fragmentada, do cidadão e

trabalhador que se adapta à lógica do capital, há algumas políticas educacionais instituídas no governo de Michel Temer, a saber: a Reforma do Ensino Médio e a própria publicação da BNCC. Assim,

o que se verifica é o direcionamento dos estudantes da educação básica pública para o itinerário profissional, reduzindo suas possibilidades efetivas de ingresso no nível superior, aprofundando a já conhecida educação dual no Brasil, qual seja, uma educação para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora. Já a BNCC traz consigo uma proposta conteudista e disciplinarista que ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos e “estimula uma formação fast-food (Previtali e Fagiani, 2020, p. 224).

Cabe salientar que as mudanças ocorridas no ensino superior atingem diretamente a educação básica, haja vista que “uma formação precarizada conduz a uma prática também precarizada” (Previtali e Fagiani, 2020, p. 2246). Nesse sentido, com as reformas universitárias a formação de professores e professoras que passam pelos cursos de licenciatura, cada vez mais vem sendo

redefinid[a] de forma a enfatizar as dimensões mais práticas, por meio, por exemplo, do aumento da carga horária relacionada a estágios em detrimento da formação teórica, relacionada às disciplinas de filosofia, sociologia e de teorias pedagógicas, em um tempo total de formação que tende a ser menor: de quatro para três anos e meio, ou mesmo à distância, total ou parcialmente (Previtali e Fagiani, 2020, p. 225).

Além disso, Previtali e Fagiani (2020, p. 226) chamam a atenção para a reestruturação da educação básica orientada pelo neoliberalismo que visa, simplesmente, jogar o estudante recém formado ao mercado de trabalho ou ainda pior, ao desemprego, marca fundamental da fase atual do capitalismo. Assim, a educação básica passa a ser

orientada pelos conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, sob os auspícios da teoria do capital humano, segundo a qual os indivíduos são isoladamente responsáveis por seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho, devendo ser consumidores de serviços educacionais em vez de portadores de direitos. Entretanto, o que essa teoria desconsidera é que as regras no mercado de trabalho não são iguais para todos os indivíduos trabalhadores, mas sim transversalizadas pelas relações de dominação de raça/etnia e gênero, o que impõe a trabalhadores e trabalhadoras uma competitividade diferenciada e subalternizada (Previtali e Fagiani, 2020, pp. 226-227).

No período do modelo keynesiano e da política de Estado de bem-estar social, a teoria do capital humano¹⁷ preconizava o pleno emprego, “numa lógica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a

¹⁷ A teoria do capital humano diz respeito à “crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo” (Saviani, 2013b, p. 429).

riqueza social, a competitividade das empresas...” (Saviani, 2013b, p. 429). Dessa forma, a educação era compreendida como

tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (Saviani, 2013b, p. 429).

Porém, após a crise de 1970, a teoria do capital humano tem o seu significado alterado, principalmente na década de 1990 em que os interesses privados se sobrepõem aos coletivos. Portanto, altera-se o status de acesso ao emprego para o status de empregabilidade:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (Saviani, 2013b, p. 430).

Nesse sentido, uma das principais marcas do processo educacional sob a Indústria 4.0 é a perda de autonomia e a expropriação do saber. Essa perda de autonomia pode ser exemplificada por meio de “procedimentos preestabelecidos por manuais de ensino, nas apostilas e nas avaliações preparadas pela administração escolar e governamental” (Previtali e Fagiani, 2020, p. 230). Ademais, há uma individualização do docente ao passo que se estabelecem metas e resultados que garantem pagamentos diferenciados.

Desse modo, há também a problemática da avaliação docente que põe em risco a autonomia docente, seus salários e até mesmo seu emprego. Previtali e Fagiani (2020, p. 231), reforçam a necessidade da avaliação escolar, na medida que, através dela, é possível realizar um “diagnóstico do processo ensino-aprendizagem [...] como instrumento de investigação da prática pedagógica, assumindo, assim, uma dimensão formadora que tem como finalidade a aprendizagem [...]”. Todavia, a avaliação docente “tem o claro objetivo de controle do trabalho via ferramentas individualizantes de gestão e autorresponsabilização” (Previtali e Fagiani, 2020, p. 231).

Assim como na plataforma Uber, dentre outras, a educação também passa a ser plataformizada e consumida como mercadoria. A exemplo, há algumas

plataformas de aulas e cursos na Argentina, Estados Unidos e Brasil que “disseminam as vantagens de ser um/a professor/a uberizado/a” (Previtali e Fagiani, 2020, p. 232).

Ademais, a expansão das terceirizações são um ataque frontal à estabilidade do professor que cada vez mais se vê refém de contratos temporários em detrimento de concursos públicos. Assim,

a uberização do trabalho docente responde exclusivamente ao imediatismo do problema (falta de professor para dar a aula), desconsiderando a perspectiva do trabalho propriamente dito e prejudicando a qualidade do ensino (Previtali e Fagiani, 2020, p. 234).

Nesse sentido, uma vez que, “por maior e mais profundo que seja o processo destrutivo do capital, não há controle sem resistência” (Previtali e Fagiani, 2020, p. 235). Desse modo, cabe aos docentes da educação básica a árdua tarefa coletiva de luta para resistir aos imperativos ideológicos capitalistas que promovem uma subjetividade conformista, uma naturalização das violências e explorações produzidas pelo capital.

Diante disso, com a reestruturação produtiva do capital, a educação passa a ser uberizada, precarizada e, cada vez mais, distanciada de uma formação omnilateral. Assim, há um deslocamento da teoria do capital humano que, de um interesse sobre a qualificação e formação voltada ao mundo do trabalho, volta-se à competência de trabalhadores que são empresários de si mesmos, prontos para as intempéries do mundo do desemprego.

2.3 Políticas neoliberais para a educação: a educação não é mercadoria (?)

A sociedade capitalista se estruturou sob o prisma da economia de mercado, isto é, pela troca que, por sua vez, determina o consumo, substituindo, assim, a sociedade feudal, a qual se constituiu a partir da produção exclusiva para atender as necessidades de consumo. Porém, com o avanço das forças produtivas que levou a produção de excedentes, houve um processo de produção para além das necessidades elementares de sobrevivência, passando a se produzir tendo em vista, primordialmente, o lucro da classe dominante, ou seja, os capitalistas (Saviani, 2017).

Substitui-se, então, o senhor feudal que era dono das terras, pelo capitalista que é dono dos meios de produção e os servos passam a ser os trabalhadores

livres, que possuem apenas sua força de trabalho. A dita liberdade dos trabalhadores é considerada uma vez que os homens tornam-se libertos do jugo de propriedade dos senhores feudais, porém, também tornam-se livres dos meios de produção. Assim, surgem as duas grandes classes antagônicas: o capitalista com sua propriedade privada dos meios de produção e o trabalhador com sua força de trabalho, que desempenham uma relação

de troca e celebram “livremente” um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador for capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver (Saviani, 2017, p. 36).

Contudo, essa liberdade, instituída pela ideologia dominante, isto é, a ideologia liberal, possui um papel de mascarar a essência das relações capitalistas, visto que nas sociedades anteriores, seja a escravista ou a feudal, os escravizados e servos eram declaradamente propriedades de seus donos e senhores. Porém, o capitalismo mistifica a consciência dos trabalhadores através da bandeira da liberdade. No entanto,

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo (Saviani, 2017, p. 37).

De acordo com Libâneo (2012), o conceito de neoliberalismo é uma corrente que se contrapõe ao social-liberalismo referente ao keynesianismo, todavia imprime alguns elementos do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, ou seja, privilegia a minimização do Estado e impulsiona a liberdade da iniciativa econômica. Ademais, como um modelo político-econômico, o neoliberalismo resulta do Consenso de Washington, que foi uma reunião a fim de direcionar os rumos para a América Latina, sua resolução foi publicada em 1990.

Assim, o conceito de neoliberalismo surge nas décadas de 1930/1940:

no contexto da recessão iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Reapareceu como programa de governo em meados da década de 1970, na Inglaterra (governo Thatcher), e no início da década de 1980, nos Estados Unidos (governo Reagan). Seu ressurgimento deveu-se à crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços. Tal modelo tornara-se hegemônico a partir do término da Segunda

Guerra Mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. Desde os governos de Thatcher e Reagan (Libâneo, 2012, p. 110).

Desse modo, o neoliberalismo caracteriza-se por críticas à ação do Estado e, com isso, um fortalecimento da liberdade econômica que centraliza o mercado como auto regulador da sociedade. Nesse sentido, há a minimização das ações do Estado enquanto se alarga a sociedade aberta e competitiva, bem como “Opõe-se radicalmente às políticas estatais de universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social, educação” (Libâneo, 2012, p. 111).

Além disso, as principais características do chamado neoliberalismo de mercado¹⁸ são:

- desregulamentação estatal e privatização de bens e serviços;
- abertura externa;
- liberação de preços;
- prevalência da iniciativa privada;
- redução das despesas e do deficit públicos;
- flexibilização das relações trabalhistas e desformalização e informalização nos mercados de trabalho;
- corte dos gastos sociais, eliminando programas e reduzindo benefícios;
- supressão dos direitos sociais;
- programas de descentralização com incentivo aos processos de privatização;
- cobrança dos serviços públicos e remercantilização dos benefícios sociais;
- arrocho salarial/queda do salário real (Libâneo, 2012, p. 111).

A formulação do neoliberalismo de mercado, opõe-se ao liberalismo social-democrata que configurava-se como estatizante, isto é, com economia administrada pelo estado (o Estado de bem-estar social), que enfatiza a escola “única, pública, gratuita, laica, universal e obrigatória” (Libâneo, 2012, p. 100). Desse modo, o Estado é colocado de escanteio e se prioriza a iniciativa privada.

As propostas de Margareth Thatcher (Inglaterra) de produzir um capitalismo popular, no qual cada indivíduo pode tornar-se um proprietário, acabam por incidir no fluxo neoliberal aqui na América Latina, principalmente ao assimilar uma falsa ideia de que países que assumiram o liberalismo e a democracia, tornaram-se países desenvolvidos (Libâneo, 2012).

Dessa forma, o neoliberalismo de mercado

ao menos conceitualmente, luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia e contra o chamado protecionismo, ao mesmo tempo que se enraíza no mercado mundial, direcionando a construção da nova ordem internacional. Assim, essa nova ordem postula a liberação total do mercado e a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada (Libâneo, 2012, pp. 112-113).

¹⁸ Os principais formuladores do neoliberalismo de mercado são, segundo Libâneo (2012): Ludwig von Mises, Friedrich von Hayek e Milton Friedman.

O capital, então, globaliza-se e se apoia em organismos multilaterais como a ONU, o Banco Mundial, o FMI etc. bem como outros organismos nacionais que se orientam a favor da escalada do capitalismo transnacional. Este processo decorre de uma crença no discurso do suposto desenvolvimento que os países subdesenvolvidos alcançariam na economia mundial (Libâneo, 2012).

No tocante às formas políticas, o neoliberalismo se pauta pela democracia burguesa, isto é, que garante a manutenção das forças do mercado enquanto se mascara através da ideia de que este tipo econômico beneficia a todos. Todavia, na verdade

A democracia é tida, apenas, como método, ou melhor, como meio de garantir a liberdade econômica. Trata-se, portanto, de democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária (Libâneo, 2012, p. 114).

No que se refere à educação, o neoliberalismo de mercado centraliza a questão do fracasso da escola pública, apontando como culpada a gestão ineficiente do Estado. Assim, assume-se o discurso de que, para sair dessa crise que a escola enfrentava, deveria lançar mão da administração da iniciativa privada. Com o abandono do estado na gestão da educação, também é relegado ao descaso os princípios de “universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino” (Libâneo, 2012, p. 115).

Nesse contexto, entra em cena as pedagogias das competências, do “aprender a aprender”, visto que o foco agora é a requalificação permanente dos trabalhadores. De acordo com Libâneo (2012, pp. 115-116):

O modelo de exploração anterior, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo — para executar tarefas repetidas — e treinado rapidamente pela empresa, cede lugar, em boa medida, a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas competências e habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessária à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado.

Em 1990 decorre a publicação do Relatório Jacques Delors, pela Unesco em 1996 e, no Brasil, em 1998, orientando o Ministério da Educação (MEC). no qual há

a presença explícita do lema “aprender a aprender”. Além disso, posteriormente, assume-se tal postura como política de Estado através dos PCN’s que visa:

capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente (Brasil, 1997, p. 34 *apud* Saviani, 2013, p. 433).

Sucessivamente, com a publicação da BNCC, a pedagogia das competências e o lema “aprender a aprender” mantém-se como princípio orientador da educação nacional, como pode ser observado na própria Base

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Consoante às orientações do Banco Mundial, a solução seria um ensino mais eficiente, com qualidade e formação mais geral, em detrimento do treinamento profissional. Contudo, estimula-se a competitividade e a privatização do ensino “eliminando a gratuidade (sobretudo nas universidades públicas), bem como a seleção pautada cada vez mais pelo desempenho (seleção natural das capacidades)” (Libâneo, 2012, p. 116).

Ademais, cabe ressaltar que as crises inerentes ao capitalismo, em específico a crise parcial¹⁹, atua de “forma metabólica de desenvolvimento social” (Saviani, 2017, p. 31), apesar de severas e contraditórias, não impactam profundamente a sua estrutura, uma vez que por ser inerente ao seu sistema, o próprio capitalismo cria essas crises e se retroalimenta e reergue através delas, seja nas crises parciais ou gerais.

Todavia, embora tais crises cíclicas do capital não sejam impedimento a sua contínua ascensão, as próprias relações produtivas organizadas no interior da sociedade burguesa produzem os meios para sua superação, isso porque “a

¹⁹ Saviani (2017) distingue as crises parciais das crises gerais/estruturais, citando Mészáros que esclarece que a crise estrutural “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (2002, p. 797). É distinta, pois, da crise não estrutural que “afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência da estrutura global” (idem, *ibidem*)” (Mészáros, 2002, p.797, *apud* Saviani, 2017, p. 32).

humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver” (Marx, 2008, p. 48). Dessa forma:

as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo. Com essa formação social termina, pois, a pré história da sociedade humana (idem).

Saviani (2017, p. 38), menciona algumas contradições que estão diretamente ligadas às contradições que a ideologia liberal tenta ocultar e que têm implicações com a educação, quer sejam: “contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura”.

A contradição homem/sociedade diz respeito a oposição entre o indivíduo egoísta, visto de forma individual e abstrata - sujeito enfatizado pela concepção liberal de educação - e o homem político, enquanto cidadão de direitos e deveres - sujeito enfatizado na formação escolanovista -, que cumpre com os preceitos de moralidade instituídos pela moral burguesa. Assim, a educação tem como papel formar o indivíduo para seus dois exercícios em sociedade: o de sujeito autônomo, individual, que se adapta a ela; e ao cidadão do Estado, que exerce sua moralidade (Saviani, 2017).

Por outro lado, a contradição homem/trabalho que contrapõe o indivíduo em seu ser genérico e o trabalhador. Isso porque ao mesmo tempo em que é por meio do trabalho que o homem produz e reproduz sua existência produzindo, assim, a si próprio, sua humanidade, também é por meio do trabalho que o homem se desumaniza, visto que a alienação do trabalho degrada o homem, cerceia sua liberdade real e o impossibilita de desenvolver o máximo de sua humanidade integralmente.

Concomitantemente, a contradição homem/cultura realiza-se pela oposição entre “a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade” (Saviani, 2017, p. 40). Desse modo, a cultura considerada superior é restrita à elite.

De acordo com as políticas neoliberais no campo da educação, há um tensionamento entre a necessidade da classe trabalhadora em dominar os saberes historicamente produzidos (Saviani, 2013a), e a inviabilidade de uma

universalização da escola, uma vez que, para isso, o modo de produção capitalista haveria de ser superado. Assim,

A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (Saviani, 2017, p. 42).

Com a crise estrutural do capitalismo, a educação se confronta com duas posições: a mercantilização da educação e a possibilidade de inverter a ordem, isto é, transformar radicalmente a sociedade atual. A educação considerada como mercadoria é representada pelos princípios pedagógicos neoliberais e pós modernos hegemônicos do

neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do campo”, “pedagogia social”, “pedagogia da terra” e assemelhadas. Nesse quadro que já está posto promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens (Saviani, 2017, p. 43).

Neste capítulo, pôde-se analisar as origens da Base Nacional Comum Curricular e seu alinhamento à ordem da pedagogia das competências e aos ideais do “aprender a aprender”, que têm por objetivo o apassivamento e a conformação das trabalhadoras e trabalhadores a um mundo do trabalho que, a partir da reestruturação produtiva do capital, de acordo com as bases político-econômicos do neoliberalismo transfere para a escola o papel de uma formação voltada ao desemprego e à naturalização da exploração e da miséria, de um lado, e da conquista de sua riqueza através das ações individuais, como é o lema do empreendedorismo.

Assim, a educação pautada nos interesses socioeconômicos da classe dominante - isto é, a burguesia - não forma os indivíduos para desenvolverem suas máximas potencialidades e sua humanidade de maneira integral, mas sim forma para a imediaticidade do saber fazer cotidiano. No capítulo seguinte será analisado como essas competências e habilidades, ancoradas no “aprender a aprender”, estão organizadas no currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e

qual é a perspectiva de formação humana e omnilateral proposta pela Pedagogia Histórico Crítica.

3. O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO HUMANA OU FORMAÇÃO PARA O DESEMPREGO?

A Base Nacional Comum Curricular, como já mencionada no capítulo anterior, é um documento normativo que propõe uma série de competências e habilidades a serem consideradas na construção dos currículos escolares em todo o território nacional. A estrutura da BNCC é organizada a partir das três etapas que constituem a educação básica, quer sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e destrinchadas a partir das áreas específicas de estudo, como é o caso da Língua Portuguesa.

Assim, neste capítulo serão abordadas as questões concernentes à etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais, de Língua Portuguesa, porém far-se-á uma relação com a etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, uma vez que o processo de alfabetização é fundamental para compreender o trabalho com a língua

e a linguagem²⁰ que posteriormente serão desenvolvidos e requeridos pelos estudantes na etapa posterior.

De acordo com a própria BNCC, o Ensino Fundamental é estruturado em nove anos de duração, dessa forma constitui-se como

a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (Brasil, 2017, p. 57).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I os imperativos são: ludicidade, experiências/vivências, bem como a resolução de problemas e autonomia, elementos característicos do que já foi desenvolvido neste texto a respeito da pedagogia do aprender a aprender, isto é, de uma perspectiva marcadamente subjetivista e de adequação ao mundo do trabalho (e do desemprego):

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2017, pp. 57-58).

Ademais, nessa etapa de ensino são considerados com relevância não os conteúdos clássicos construídos historicamente, mas sim os interesses dos estudantes

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2017, pp. 58-59).

²⁰ Baseado em Machado (2022, p. 62), neste texto também não haverá “a dicotomização do par língua/linguagem, na esteira do que se desenvolve no campo da LA, uma vez que aqui interessa pensar língua/linguagem tão somente para a/na interação humana, produto do trabalho.” Contudo, apenas a título de informe será exposto, a seguir, a dicotomia mencionada a partir da Linguística: “O termo “linguagem” apresenta mais de um sentido. Ele é mais comumente empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação, como a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras. Nessa acepção, as línguas naturais, como o português ou o italiano, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os membros de uma comunidade (Cunha, Costa, Martelotta, 2016, pp. 15-16). Assim, de acordo com Linguistas, a linguagem é algo mais abrangente, enquanto a língua é mais específica e constituem um dos tipos de linguagem. Cabe ressaltar que a linguagem é considerada como uma habilidade, dessa forma ela corresponde à capacidade dos seres se comunicarem através das línguas. Por outro lado, a língua é conceituada como um sistema de signos (Cunha, Costa, Martelotta, 2016).

Apesar de que haja, neste excerto, uma certa inclinação a “operações cognitivas mais complexas”, na realidade a centralidade está dada aos “interesses particulares das crianças”, isto é, todo o trabalho concentra-se nisso, não como uma relação dialética entre o já sabido e o que ainda há a se conhecer, mas sim pautado no conhecido, no palpável, nas experiências vivenciadas, no interessante, no gostoso como princípio e, geralmente, o fim do processo de ensino e aprendizado.

Além disso, o processo de alfabetização é elemento central dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. É neste momento que os estudantes se apropriam

do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

O mencionado conceito de letramento, popularizado na década de noventa (Britto, 2012), está entrelaçado ao conceito de alfabetização. Assim, o letramento corresponde a “um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, utilizadas em contextos específicos e para objetivos específicos” (Kleiman, 1995 apud Silva e Mendes, 2023, p. 5). Desse modo, de acordo com Britto (2012, pp. 74-75), o letramento emerge com a necessidade das demandas do mercado, isto é:

Se considerarmos sua exposição sobre a emergência do conceito de letramento nos países de primeiro mundo, veremos que esse diz respeito ao funcional, já que remetem para uma situação em que parte expressiva da população, “embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (p. 6). Nestas circunstâncias, ter letramento não significa ir além do alfabetismo funcional, isto é, do uso da escrita para a realização das tarefas do cotidiano urbano-industrial. O letramento, deste ponto de vista, se subsume ao fato de o modo de produção exigir o domínio suficiente de escrita para operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida, pouco tendo a ver com o conhecimento formal.

Ademais, nesta perspectiva, para ser letrado o indivíduo não precisa ser alfabetizado, uma vez que uma pessoa que consegue compreender/ler placas de ônibus, ler imagens, são consideradas letradas e não necessariamente alfabetizadas. Todavia, segundo Britto (2017, p. 18):

“leitura de imagens” ou “leitura de filme” ou “leitura de mundo”, não obstante serem expressões usuais – e nesse sentido, legítimas – não são leitura em sentido estrito ou, pelo menos, não são a simples extensão de um sentido “original” ou comum nem se realizam da mesma forma que a leitura do texto. [...] ler o texto e, por exemplo, ver imagens ou assistir a um filme são processos cognitivos e metacognitivos de natureza distinta, ainda que igualmente complexos e que interagem entre si quando se toma como

elementos estruturantes da atividade intelectual o pensamento e a produção e aquisição de conhecimento.

Nesse viés, é possível relacionar o letramento com o que Paulo Freire teoriza sobre a leitura de mundo, uma vez que, segundo o autor, esta leitura precede a alfabetização e está para além dela:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

O letramento e a leitura do mundo estão alinhados à pedagogia do “aprender a aprender”. Isso não significa dizer que não sejam importantes ou que uma leitura global e a relevância do contexto não sejam aqui preservadas, mas significa dizer que o foco nas experiências vividas, leituras da mídia (multiletramentos)²¹, fazem parte de um arcabouço imediato da vida cotidiana dos estudantes. Ou seja, não deveria ganhar centralidade na escola, uma vez que a função social da educação formal é a socialização do saber sistematizado. Nesse sentido, no ideário do letramento “saber ler e escrever se dissociaria de outros conhecimentos, aparecendo na forma de uma competência” (Britto, 2012, p. 77). Assim,

O grande equívoco conceitual (portanto, epistemológico e metodológico) e político-pedagógico está exatamente em supor que, não importando o objeto sobre o qual recai a atividade intelectual, tudo é leitura. E isso independe de considerar que, para entender o processo como o texto narrativo literário é realizado por um indivíduo quando lê, tais aspectos sejam essenciais – a ponto de se poder afirmar que não haveria leitura sem eles. Essa necessidade, insisto, não é da leitura, mas da atividade intelectual e cultural humana (Britto, 2017, p. 20).

Nessa perspectiva, o letramento refere-se ao desenvolvimento da autonomia para resolução de interações cotidianas e da linguagem utilizada nessas interações sociais, ou seja,

A pedagogia inspirada no fenômeno do letramento possibilita aos professores diversificar e situar o trabalho com linguagem na escola, pois os inúmeras eventos mediados pela escrita, construídos e estabilizados nas interações sociais, podem ser utilizados como referências para o planejamento das atividades em aulas de LP. Assim, os estudantes teriam mais autonomia para enfrentar as mais diversas situações interativas além dos muros escolares, e para articular saberes diversos a fim de construir conhecimentos (Silva e Mendes, 2023, pp. 5-6).

²¹ Os multiletramentos não são, simplesmente, os vários letramentos, mas estão relacionados às novas ferramentas que vão para além do texto impresso. Assim, os multiletramentos abarcam os textos e as produções digitais. Nessa perspectiva considera-se o estudante como leitor(a), produtor(a) de textos e não “alfabetizado(a)”.

Diante disso, na concepção de letramento o conteúdo da língua em sua totalidade e complexidade é substituído pelas práticas usuais, funcionais e rudimentares.

Como se vê, está evidente que o objeto em questão não é o conhecimento, mas o tipo de formação do cidadão, de forma a torná-lo apto para agir em conformidade com as determinações do sistema. Haveria, na sociedade contemporânea “novas demandas”, de modo a que os trabalhadores dispõem de “um domínio de leitura ainda limitado, que não responde às novas e crescentes situações mediadas pela escrita”. Isso justificaria não só o avanço teórico em torno do conhecimento de escrita (alfabetização x letramento), como também a emergência de novas estratégias e materiais de ensino, mais contextualizados e diretamente relacionados aos usos práticos (Britto, 2012, pp. 79-80).

Por outro lado, no Ensino Fundamental - Anos Finais, o objetivo é o de “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas” (Brasil, 2017, p. 60). Bem como, tal qual nos anos iniciais, favorecer o desenvolvimento da autonomia, ou seja, “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2017, p. 60).

Mais uma vez, a BNCC se reporta a sua inegável perspectiva individualizante e voltada às finalidades do mercado ao mencionar sobre o chamado “projeto de vida”:

no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social” (Brasil, 2017, p. 62).

No que concerne à Língua Portuguesa, a perspectiva adotada pela BNCC é a linha discursiva-enunciativa da linguagem que tem como foco e objeto o texto²² e os letramentos. Suas habilidades giram em torno do “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017, p. 67). Como é possível analisar, o foco está no uso, na sua produção cotidiana.

²² Para Britto (2017, p. 15), o texto é “O texto, qualquer texto, desprovido de fetichização, é a objetivação de uma dimensão humana fundamental: a interlocução – a realização da troca simbólica por meio da linguagem produzida historicamente e, portanto, do humano e não do indivíduo.”

Na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos²³, os quais foram estabelecidos através dos PCN's como basilares ao ensino de Língua Portuguesa, há uma ênfase na compreensão e na produção dos gêneros multimidiáticos e multissemióticos²⁴. Assim, o currículo de LP direciona para a produção dos alunos no contexto do espaço midiático:

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (Brasil, 2017, p. 68)

A despeito de que, na BNCC, seja reforçado que o trabalho com os gêneros multimidiáticos não são privilegiados em detrimento de gêneros impressos e escritos, como entrevistas, artigos de opinião, contos, crônicas etc., contraditoriamente é evidenciada a perspectiva de esvaziamento dos conteúdos clássicos e consagrados no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, no processo de esvaziamento dos conteúdos, há um relativismo ao se considerar conteúdos complexos e simples como se fossem igualmente relevantes: “Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme” (Brasil, 2018, p. 69).

A BNCC justifica o ensino desses gêneros menos complexos a partir da sua inclinação à formação voltada para o (des)emprego²⁵:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações

²³ Para Bakhtin os gêneros textuais são um universal concreto, ou seja, eles permeiam toda a vida social. Além disso, o discurso só ocorre por meio de uma configuração social e através de um entendimento da historicidade que envolve aquela interação. O discurso é construído através de enunciados e o enunciado não se resume a nenhuma unidade da língua. O enunciado é composto por: texto + situação social interativa. Assim, o que importa para Bakhtin é o significado que o discurso gera, seus ecos ideológicos e não apenas a estrutura e a configuração de um texto ou as características comuns em determinados gêneros (Fiorin, 2006).

²⁴ Os gêneros multissemióticos correspondem à relação de diversos modos e semioses em um mesmo gênero, por exemplo, a linguagem verbal, não verbal, sonora etc. Por outro lado, os gêneros multimidiáticos são os textos que circulam nas diversas mídias, como televisão e internet, por exemplo.

²⁵ O uso do conceito de (des)emprego refere-se ao metabolismo do capital que, em seu estágio neoliberal, utiliza a educação escolar como mediadora não mais para a formação de trabalhadores aptos a entrarem no mundo do trabalho, mas à sujeitos que possuem competências para se adaptar à informalidade, ao empreendedorismo, às terceirizações, ou seja, ao desemprego.

tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (Brasil, 2018, p. 69).

Nesse sentido, além da formação para o (des)emprego, há uma formação voltada para a chamada criatividade do usuário da língua, aliás,

mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos (Brasil, 2018, p. 70).

A BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental organiza-se através de quatro eixos, o eixo da leitura; o da produção de textos; o da oralidade e o da análise linguística/semiótica, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Os eixos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Eixo da Leitura	compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.
Eixo da Produção de Textos	compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais

	<p>por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.</p>
Eixo da Oralidade	<p>compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.</p>
Eixo da Análise	<p>envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas</p>

Linguística/Semiótica ²⁶	de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.
-------------------------------------	---

Fonte: Brasil (2018).

Além dos eixos que orientam o ensino de LP em práticas de linguagem situadas, há os campos de atuação que se localizam dentro dessas práticas situadas: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Fotografia 1 - Campos de Atuação da Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: (Brasil, 2018, p. 84).

Ademais, a BNCC estabelece dez competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa em todo o Ensino Fundamental, são elas:

²⁶ A chamada análise linguística/semiótica diz respeito aos conteúdos que antes referiam-se à Gramática, tais como: “o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (Brasil, 2018, p. 80).

Quadro 4 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Competência 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Competência 2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
Competência 3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
Competência 4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
Competência 5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Competência 6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Competência 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
Competência 9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Competência 10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 87).

A priori, cabe destacar que a estrutura das competências, ao se utilizar de verbos no infinitivo e conjunções de finalidade, indica uma orientação ao comportamento que o indivíduo deve assumir para solucionar os problemas do cotidiano. Tal perspectiva, como já discutido, referencia-se na pedagogia do “aprender a aprender”, em que o ensino deve voltar-se aos comportamentos adaptativos à estrutura social de classes, na qual as pessoas assumem o papel de conformismo e, quando atuantes, sujeitos, o são apenas com vistas à resolução de problemas imediatos e não à uma transformação social.

Ademais, as competências de Língua Portuguesa acima evidenciam, mais uma vez, o foco na questão do uso e da subjetividade como, por exemplo, na competência um em que se aponta sobre a "construção de identidade". O uso, a funcionalidade e o ser compreendido pelo interlocutor são os objetivos principais do ensino de língua em uma perspectiva neoliberal, na qual a língua e a linguagem são reduzidas a elementos de expressão das subjetividades. Em suma, a concepção de ensino de língua é a concepção do letramento, assim

O que se interessa são os usos pragmáticos, em que predominam a produção material e a reprodução ideológica, instância que se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme protocolos de comportamento, assumir os valores ideológicos hegemônicos (Britto, 2012, p. 75).

Além disso, na competência dois acentuam-se os conceitos de “autonomia” e “protagonismo” do estudante que também estão calcados no ideal neoliberal. A ideia de autonomia, como já discutido nesta pesquisa, é limitada aos interesses e aos ditames do capital. Nesse viés, as mencionadas participação e protagonismo na vida social, voltam-se quase que exclusivamente aos elementos constitutivos da vida cotidiana, como pode ser analisado nas habilidades do 3 ° ao 5° ano do Ensino Fundamental I, no que concerne ao campo de atuação da vida cotidiana e o objeto do conhecimento é a compreensão em Leitura:

(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Brasil, 2018, p. 119).

Porém, o problema não reside em desenvolver autonomia nos estudantes, uma vez que para se desenvolver consciência de classe, conhecer a realidade a fim de transformá-la é necessária a formação de seres críticos, criativos e inconformados com sua realidade social. No entanto, a problemática é a centralidade na autonomia do aluno, que transfere a responsabilidade do professor (àquele que domina o conteúdo), para o estudante (aquele que está na escola para apreender o conteúdo transmitido pelo professor). Essa autonomia e protagonismo não estão comprometidos com uma transformação que vá à raiz do problema, mas apenas refere-se à adaptação ao sistema de exploração (Duarte, 2001).

Consequentemente, esta competência infere o domínio da linguagem para os saberes mais práticos da vida social, ou seja, para a formação de trabalhadores submissos e preparados ao que o mercado e o trabalho informal esperam dele, isto é:

as “novas demandas” estão vinculadas ao uso da escrita e dos processos normalizados no plano da vida cotidiana, nas atividades de produção e consumo e da organização dos espaços públicos e da vida diária. Neste sentido, trata-se antes de expansão de certos usos - em especial dos usos contextualizados e automáticos da escrita - que de criação de novas formas de relacionamento intelectual com o conhecimento formal; trata-se, em palavras claras, de processos reguladores do cotidiano do trabalhador que impõem a necessidade de certos usos da escrita, seja para seguir comandos, realizar tarefas conforme o modelo, informar-se, distrair-se, circular no espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária, enfim, agir

com o padrão normatizado no espaço público. Trata-se de garantir que a população tenha um “nível pragmático” de leitura e escrita. A formação intelectual que implique o pensamento descontextualizado e a suspensão da cotidianidade não se inclui “nas novas demandas” (Britto, 2012, p. 80).

Na competência três salienta-se o subjetivismo ao descrever que a leitura e a produção oral e escrita objetivam comunicar e expressar informações e sentimentos. Em primeiro lugar, na verdade, há um problema no sentido de que a linguagem e a língua são reduzidas à função de, simplesmente, comunicar, atingido este objetivo pouco importa se utiliza-se ou não a norma padrão. Neste sentido, condena-se que haja certo ou errado na língua e importa, assim, se o uso está adequado ou inadequado ao contexto sociocomunicativo.

Concomitantemente, outra problemática reside na centralidade dada aos elementos subjetivos, isto é, aos sentimentos, identidades e individualidades. Não que a subjetividade não mereça espaço na escola, porém, a supervalorização desta em detrimento do conteúdo objetivo, traça os rumos para uma desmobilização do senso de coletividade, da luta conjunta e dos ideais próprios do neoliberalismo: o ser empresário de si mesmo, o ser resiliente que domina suas emoções não em prol de um desenvolvimento psíquico necessário a sua vida e de seus pares, mas um trabalhador que se adequa e controla bem suas emoções de acordo com o que lhe é exigido pelo mercado.

Nesse viés, no que concerne à leitura, Britto (2017, p. 11) afirma não ser uma atividade individual e a-histórica, porque:

Toda e qualquer leitura de um texto é, necessariamente, histórica. Rigorosamente falando, não existem leituras privadas. Se alguém perguntar: “e a minha leitura, aquela que faço em função do que sou, em que projeto ansiedades, pensamentos, sutilezas que vivem em mim?” “Você – responderia eu – é a humanidade toda; ou toda a humanidade possível em você realizada. Você só existe na humanidade, nela se faz e dela vive. E isso que lhe parece tão seu, ou só seu, é sempre o humano outro em você”. Nenhum indivíduo nasce homem. Todos os homens nascem coisa e se transformam em humanos na medida em que incorporam a humanidade produzida pela história. O humano não é natural, é histórico, ainda que nascido e surgido de uma base natural, biológica, que prevalece em muitas dimensões no próprio e indivíduo e, por extensão, na humanidade.

Por conseguinte, a competência quatro trata da variação linguística e do preconceito linguístico. Tal perspectiva é muito empregada e difundida, em especial pela sociolinguística²⁷, que propõe a relativização da dualidade certo x errado na

²⁷ A Sociolinguística é uma área da Linguística que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, a partir dos estudos de William Labov. “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso

língua. Essa perspectiva dá margem para um ensino de língua sem rigor, no qual há uma supervalorização dos usos cotidianos e informais da língua em detrimento de um ensino daquele conhecimento que é papel da escola difundir: o conhecimento historicamente produzido pela humanidade sobre a linguagem e a língua vernácula. Enquanto estudantes oriundos de famílias com maior poder aquisitivo, bem como os filhos dos detentores do capital, se apropriam das normas padrão da língua, aos filhos da classe trabalhadora é ensinado o mais fácil, o corriqueiro, ou seja, aquilo que eles já dominam na língua.

Assim, segundo as ideias funcionalistas e sociolinguísticas, amparadas pela lógica neoliberal de reduzir o ensino àquilo que os estudantes precisam para seus usos cotidianos, há uma clara limitação ao desenvolvimento intelectual ao qual a escola deveria ter como objetivo. Ora, se o aluno já possui domínio de determinados usos e normas, cabe à escola criar estratégias para se chegar ao até então desconhecido, isto é, no que concerne à Língua Portuguesa, à norma padrão. No entanto, o currículo de Língua Portuguesa incorpora uma clara subjugação do ensino da norma padrão às variedades mais simples e sem rigor, encontradas no cotidiano e nos espaços informais dos estudantes.

Dessa forma, o uso da norma padrão da língua subordina-se ao acaso, às demandas do cotidiano escolar e social, isto é, não como regra ou procedimento metodológico de ensino. Isso pode ser observado nesta habilidade do 6º ao 9º ano, em que é vigente o Campo de atuação na vida pública, na prática de linguagem “Oralidade” e o objeto de conhecimento é a discussão oral:

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, **fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário)** e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (Brasil, 2018, p. 149. grifos nossos).

Na competência cinco mantém-se a centralidade nas questões sociolinguísticas, uma vez que se refere ao uso adequado das variedades de cada

real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (Cezario, Votre, 2016, p. 141).

contexto. De fato, a língua possui uma dinamicidade e deve respeitar o contexto sociocomunicativo. Nesse sentido, a linguagem formal é mais utilizada em ambientes que exigem seriedade, como o trabalho, por exemplo; por outro lado, a linguagem informal é utilizada em ambientes familiares ou com amigos. Contudo, a problemática que se apresenta reside no fato de que todo o currículo é centrado mais em práticas discursivas de uso informal, isto é, da cotidianidade que, de fato, da complexidade da linguagem e da língua. Para Britto (2017, p. 15) a linguagem é

um dos mais importantes produtos do humano [...] Aparentemente espontânea, mas de fato produto histórico, está sempre em processo de produção, processo que se faz de certo modo imediato, mas que também é da ordem formal da cultura.

Como exemplo da problemática apontada, pode-se analisar o destaque dado aos gêneros textuais concernentes às mídias digitais, como *memes* e *gifs*. Nesse sentido, nas habilidades de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II - anos finais, aparecem quatro vezes as palavras *meme* e *gif*. A seguir há a citação que envolve esses gêneros nas habilidades gerais do campo Jornalístico Midiático:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 141).

Nas habilidades de Língua Portuguesa para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II - anos finais, cuja prática de linguagem é Leitura, o eixo é o campo jornalístico-midiático e os objetos de conhecimento são: apreender os sentidos globais do texto e a apreciação e réplica, pode-se analisar, novamente, ocorre a menção a esses gêneros textuais das práticas virtuais e midiáticas:

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos (Brasil, 2018, p. 177).

Na sequência, a competência seis está atrelada à sétima competência geral da BNCC. Assim, trata-se de que os estudantes analisem e se posicionem diante de conteúdos que ferem os direitos humanos e ambientais. Mais uma vez, é destacado

o âmbito individual em detrimento de um senso coletivo, bem como é são desconsiderados os elementos intrínsecos ao modo de produção capitalista que perpetuam esses ataques, como por exemplo o racismo estrutural que segue beneficiando o capital. Ademais, as nefastas ações do agronegócio que vem diminuindo os dias de vida na Terra.

Em suma, a competência sete discorre sobre a negociação de sentidos que o texto possibilita. Tal competência esbarra no subjetivismo em detrimento do sentido objetivo que o autor do texto produziu ao escrevê-lo. De acordo com Britto (2017, pp. 15-16):

Afirmar que é leitor quem dá sentido ao texto, [...] não passa de truísmo, na medida em que é verdade encerrada e si-mesma: uma obviedade, quando se considera a particularidade da ação realizada pelo humano. Contudo o outro – aquele que recebe o enunciado realizado pelo locutor – dá sentido ao texto no processo de interlocução historicamente estabelecido mediado pela língua real e pelos objetos de linguagem e de cultura reais, disponíveis e conhecidos naquele momento específico. Ou seja, este dar sentido ao texto não é dar livre sentido a partir de sabe deus o quê, de que reminiscência, de que predileção, de que vazio. O dar sentido ao texto é fruto do jogo interlocutivo que se faz na relação de um com o outro na história.

Associado a isso, pode-se analisar esses aspectos do subjetivismo exacerbado no que tange ao eixo de Leitura no currículo de Língua Portuguesa. A seguir, há um exemplo de habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (3º ao 5º ano), referente a todos os campos de educação, cujo objeto do conhecimento é a formação do leitor, que dá centralidade à opinião individual do leitor a partir da leitura:

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura (Brasil, 2018, p.113).

Aliado a isso, no eixo de Leitura, ainda, está explícito o foco na expressão de sentimentos e opiniões. Nas habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (3º ao 5º ano), pode se observar que o foco está em:

(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018. p. 121).

A competência oito refere-se à seleção dos textos e livros a serem lidos e trabalhados em sala de aula. Tais leituras devem respeitar os “interesses e projetos pessoais”, bem como ao “entretenimento”, o que leva a um reducionismo e uma abertura para se deslocar a literatura clássica - os cânones literários, por exemplo - para os chamados *best sellers* (livros mais vendidos, que estão em alta nas mídias), esvaziados de conteúdo e distantes de uma elevação intelectual e formativa. Tal problemática é evidenciada, também, nas habilidades do 6º ao 9º ano, no Campo jornalístico midiático, cuja prática de linguagem é a oralidade e os objetos de conhecimento são: a Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social: “(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.” (Brasil, 2018, p. 145).

Se a centralidade está nos interesses dos estudantes, qual vai ser o espaço, na escola, de se apresentar e trabalhar com a literatura e os conteúdos clássicos? Certamente, isso caberá a autonomia do professor e a sua concepção de educação e de ensino, haja vista que todo o dispositivo legal orienta a prática docente para o ensino de habilidades e competências. Nesse viés, de acordo com Britto, existem dois conhecimentos dessemelhantes em sua natureza a respeito da língua:

um saber que decorre da experiência imediata de ser falante; e outro que supõe o conhecimento reflexivo - prático e teórico - de um objeto central na organização da cultura e da sociedade. Se o primeiro se aprende na vida prática, o segundo é fruto do trabalho sistemático sobre a língua e deve ser aprendido pelo estudo formal (Britto, 2012, p. 97).

Outrossim, a competência nove refere-se à literatura como prática de fruição. De fato, em uma perspectiva de sociedade socialista, isto é, vislumbrando a transformação radical da estrutura social vigente, a literatura terá espaço para fruição e apreciação estética de todos os indivíduos. Porém, como a maior parte da classe trabalhadora sequer possui recursos para comprar um livro e os índices de leitura vêm caindo ano a ano²⁸, a função da escola é a de garantir o acesso à leitura não apelando aos desejos individuais e aos interesses pessoais do aluno/leitor, mas sim com vistas à elevação de seu conhecimento, do aguçamento de seu sentido

²⁸ De acordo com pesquisa realizada em 2023, pelo jornal Poder360, o Brasil ficou em 52º lugar em ranking internacional de leitura. “A pesquisa estabelece uma pontuação de referência de 500 pontos, que representa a média de todos os países combinados. Os alunos do Brasil tiveram uma média de 419 pontos. Isso deixou o país na 52ª posição, à frente de poucas nações, como Irã, Egito e Jordânia. O Brasil ficou atrás de Albânia (513), Cazaquistão (504), Azerbaijão (440), Uzbequistão (437) e Kosovo (421)” (Pille, 2023).

estético, de acesso às obras e autores clássicos do país e do mundo. Para Britto (2012, p. 88):

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputa e rupturas.

Além disso, a BNCC demonstra-se contraditória ao discorrer sobre o Campo artístico literário, visto que menciona o desenvolvimento da fruição literária como um abandono da função utilitária dessa leitura em vistas à uma pretensa “dimensão humanizadora, transformadora” (Brasil, 2018, p. 138). Porém, ao substituir a literatura clássica por leituras consideradas “mais fáceis”, do interesse dos alunos, ou mesmo a sugestão de gêneros - literários ou não - que referem-se aos elementos mais cotidianos, o que está em jogo é um utilitarismo, um subjetivismo e um reducionismo.

Por outro lado, na sequência, ainda sobre o Campo artístico literário, na senda de propor o diálogo, o respeito ao diferente, há que se atentar para um relativismo que possibilita a legitimação da exploração, dos discursos (e atitudes!) de ódio, inclinados ao ideário conservador e de direita. Apesar de que na habilidade do 6º ao 9º ano, no Campo jornalístico-midiático, cuja prática de linguagem é a leitura e os objetos de conhecimento sejam a apreciação e réplica e relação entre gêneros e mídias destaque que o estudante deve: “(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.” (Brasil, 2018, p. 141). Ainda assim, evidencia-se a

relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p. 139).

Ademais, no sentido da perspectiva de leitura a qual a escola deve adotar, Britto (2012, p. 95), afirma que:

é preciso redefinir a concepção de leitura, não se fixando no mais fácil. É um equívoco imaginar que o objetivo da educação linguística seja desenvolver o gosto pela leitura ou a escrita para si. Essa ideia [...] escamoteia o mais importante: que a função da educação escolar é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana. [...] Tal equívoco está associado com a ideia de que se não deve

exigir trabalho dos alunos. Pelo contrário, a atividade da leitura (e da escrita) exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada. Prazer, aqui, não é o mesmo que lazer, é fruto de trabalho.

A décima competência refere-se à mobilização dos meios digitais para produzir sentidos e produzir projetos autorais (Brasil, 2018). Dessa forma, essa competência corresponde à uma formação voltada à instabilidade de empregabilidade, isto é, forma-se o estudante para dominar as Tecnologias de Informação e Comunicação que têm se constituído como meios de trabalho informal e precarizado, na indústria 4.0.

Diante do exposto, fica nítido que toda a estrutura (forma) e o conteúdo - que estão imbricados e, portanto, são indissociáveis - do currículo de Língua Portuguesa para todo o Ensino Fundamental, assim como a totalidade do texto da BNCC, correspondem a uma clara perspectiva calcada nos ideais neoliberais de educação. Completamente voltada à educação de trabalhadores preparados para o desemprego, a escola desvincula-se de seu papel histórico de formação humana, integral e de desenvolvimento das potencialidades não para o imediato, para o mercado ou para o desemprego, mas para o seu desenvolvimento enquanto gênero humano.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa é reduzido aos aspectos menos formais da língua, aos seus usos cotidianos, como pode ser analisado na reafirmação constante do trabalho com gêneros discursivos os mais simples, àqueles que fazem parte do cotidiano das crianças e dos jovens. A literatura clássica, os cânones, as grandes e os grandes autores da literatura são resvalados para ceder espaço às leituras mais “acessíveis” linguisticamente falando, bem como mais “gostosas” e “prazerosas”, independente do conteúdo que aquele texto possui. Nesse sentido, há o esvaziamento dos conteúdos essenciais sobre a língua, a linguagem, a literatura, às normas, ou seja, ao conteúdo.

3.1 Concepção marxista sobre a linguagem: quem veio primeiro, o trabalho ou a linguagem?

Diferentemente do que propõe os estruturalistas, tais como Lévi Strauss - na Antropologia - e seus antecessores Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste - na Linguística -, a linguagem humana não é o elemento ou o traço distintivo entre o ser

humano e os animais. Segundo Pokorski e Pokorski (2012, p. 97) “O ser humano se constitui a partir da linguagem”. De fato, os seres humanos se constituem também pela linguagem, mas é fundamental conceber e analisar a categoria central e fundante do ser social: o trabalho.

Dessa forma, a partir da perspectiva marxista, “O trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 2013, p. 13). Ademais, o trabalho não só funda o ser social, mas também é “o fundamento de todos os complexos do ser social” (Andrade, 2016, p. 197). Nesse sentido, não cabe a hierarquização dessas categorias, mas sim a compreensão de que “a linguagem, mesmo que represente um salto ontológico para o ser social (Lukács, 2012), encontra sua razão de existência no trabalho” (Machado, 2022, p. 62).

De acordo com a perspectiva marxiana, o processo de trabalho é a transformação da natureza pelo homem com a finalidade de atender às suas necessidades, não numa relação unilateral, mas no sentido dialético, no qual ao transformar a natureza também o homem se transforma e, assim, constitui-se uma relação entre transformação objetiva e transformação subjetiva (Duarte, 2013):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, pp. 31-32).

Essa atividade, por sua vez, isto é, o trabalho - a atividade vital humana - é orientada a um fim. Portanto, mediante a uma demanda material, o homem primeiro idealiza em sua consciência os meios pelo qual atingirá seu objetivo, tal capacidade de antecipar a sua atividade é chamada de teleologia. Assim,

o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (Marx, 2013, p. 32).

Nesse viés, o trabalho, concebido como atividade vital do homem, é a expressão máxima da sua humanidade. Porém, na sociedade do capital essa atividade torna-se contraditória pela “alienação do trabalho, que transforma essa

atividade em simples meio de sobrevivência do indivíduo, em vez de se constituir na atividade que o humaniza” (Duarte, 2013, p. 22).

No processo de trabalho ocorre, simultaneamente, o processo de objetivação e de apropriação. Isto é, na objetivação o homem cria instrumentos a partir da natureza, assim, objetiva-se no objeto criado, ou seja, “a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto” (Duarte, 2013, p. 9); ao passo que, inversamente, na apropriação, ocorre a “transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto” (Duarte, 2013, p. 9). Dessa forma:

o ser humano apropria-se da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem a apropriação da natureza, não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do ser humano. Sem objetivar-se por meio de sua atividade, o ser humano não pode se apropriar humanamente da natureza (Duarte, 2013, p. 32).

Por outro lado, cabe ressaltar que há uma relação recíproca entre trabalho e linguagem - esta como complexo social que resulta das necessidades advindas do complexo social primeiro, isto é, o trabalho - inclusive na divisão do trabalho, uma vez que “há uma articulação tal que cada um destes diferentes complexos só pode surgir e se desenvolver em interrelação recíproca [...] mediações decisivas do ser social” (Andrade, 2016, p. 212). Ou seja:

O trabalho não se realiza sem a atividade de comunicação entre os seres humanos, na medida em que a atividade vital humana é, desde sua origem, uma atividade coletiva. [...] A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi, objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem. Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou” (Duarte, 2013, p. 34).

Assim, o desenvolvimento do processo de trabalho, como um processo coletivo, tornou necessário que os homens precisassem dizer algo uns aos outros. Desse modo:

A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada. O pouco que os animais, inclusive os mais desenvolvidos, têm que comunicar uns aos outros pode ser transmitido sem o concurso da palavra articulada. Nenhum animal em estado selvagem sente-se prejudicado por sua incapacidade de falar ou de compreender a linguagem humana. Mas a situação muda por completo quando o animal foi domesticado pelo homem. O contato com o homem desenvolveu no cão e no cavalo um ouvido tão

sensível à linguagem articulada que esses animais podem, dentro dos limites de suas representações, chegar a compreender qualquer idioma (Engels, 2013, p. 17).

De acordo com Duarte (2013, p. 147) há “três objetivações, que surgem na atividade de trabalho, constituem a unidade antropológica mínima”. Quer sejam: os objetos, a linguagem e os costumes. Desse modo, não pode haver sociedade sem essas três objetivações. Assim, a linguagem está inserida nas objetivações genéricas em si²⁹, que Duarte (2013) denomina como os elementos cotidianos, dotados de imediaticidade e que não exigem uma plena consciência do que se realiza. Nesse sentido, na pré-história da humanidade, isto é, o momento vivido nos limites do capital, no contexto de luta de classes, só é possível alcançar as objetivações em si. Dessa forma,

Os fatos vividos pelos seres humanos contém em si mesmos tanto a possibilidade de limitar a vida ao nível da particularidade quanto a possibilidade de elevação da vida ao nível da genericidade para si³⁰ (Duarte, 2013, p. 123).

Porém, cabe destacar que as objetivações genéricas em si são também fundamentais e correspondem ao desenvolvimento do gênero humano, uma vez que fazem parte da realidade cotidiana dos indivíduos, mesmo que eles não tenham consciência dessas objetivações. Assim, “Em qualquer forma de organização social, a linguagem é uma mediação fundamental na prática social cotidiana, na qual ela se reproduz espontaneamente” (Duarte, 2013, p. 148). Todavia, as objetivações genéricas em si, dentre elas a linguagem, são limitadas porque “não traduzem a relação dos homens para com a genericidade. (Duarte, 2013, p. 151).

Nesse sentido, segundo Andrade (2016, p. 179), a linguagem, ao ser fundada a partir do trabalho, assim como os demais complexos sociais secundários

diz respeito fundamentalmente ao fato de que, a partir do trabalho, surge, na esfera social, o “órgão e médium necessário” para trazer à existência aquelas posições teleológicas indispensáveis ao processo de socialidade que é inerente ao trabalho: as posições teleológicas secundárias.

²⁹ As objeções genéricas em si e para si estão diretamente relacionadas com as categorias propostas por Marx de classe em si e classe para si.

³⁰ As objetivações genéricas para si, porém, são: a ciência a arte e a filosofia e o que as diferencia das objetivações genéricas em si é que a ciência, a arte e a filosofia “além de representarem objetivamente o desenvolvimento do gênero humano, representam objetivamente também a relação dos seres humanos com a genericidade (idem, p. 233)” (Duarte, 2013, p. 152). Assim, as objetivações genéricas para si “representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana [...] a apropriação da ciência, da arte e da filosofia requer a superação da do caráter espontâneo, imediatista e pragmático próprio à vida cotidiana” (Duarte, 2013, p. 152).

Como mencionado, assim como o trabalho, a linguagem também surge para atender determinadas necessidades, porém,

trabalho e linguagem nascem para satisfazer a funções diferentes do processo reprodutivo social. Enquanto o primeiro tem a função de mediar a troca material do ser humano (sociedade) com a natureza, a segunda “é um instrumento para fixar os conhecimentos e exprimir a essência dos objetos em-si, através de pontos de vista que se fazem sempre mais verdadeiros” e, além disso, “um instrumento para comunicar as múltiplas e mutáveis formas de relacionamento dos seres humanos entre si” (Andrade, 2016, pp. 197-198).

Dessa forma, enquanto o objeto do trabalho é a natureza, a linguagem está imbricada ao processo de constituição do pensamento, portanto seu objeto é a consciência humana:

O fixar-se no pensamento dos momentos reais que constituem as interações do sujeito com o mundo (natural e social) que o cerca, conforme Lukács, propicia o surgimento na consciência, como “ideia” (Vorstellung), de um “material tornado conhecido” para o sujeito. Segundo Lukács, este processo não é senão “o movimento das formas das palavras (Wortformen) do nível da ideia (ligação de uma situação concreta com o estado concreto do sujeito da linguagem e do objeto) para culminar no conceito”⁶⁷. Tal ideia é também uma forma de objetividade social. Diz Lukács: “A linguagem, não é, pois, apenas uma imagem mental (gedankliches Abbild) da objetividade, senão, simultaneamente, com isto, sua objetivação na consciência” (Andrade, 2016, p. 206).

Nessa perspectiva, trabalho e linguagem são saltos ontológicos, isto é, fazem com que a espécie humana - omnização - tornem-se gênero humano - humanização:

No processo de trabalho, para exprimir linguisticamente “o objeto como algo concreto” é absolutamente necessário que o sujeito vá além da mera ideia na consciência. O salto ontológico propiciado pelo trabalho e pela linguagem põe as bases desta superação. Com o salto, destaca Lukács, puderam ser criados meios de expressão, designações, conceitos etc. acerca dos objetos e, igualmente, a respeito do próprio sujeito, das suas ações, relações etc. (Andrade, 2016, p. 208).

Em suma, a linguagem como complexo social secundário e objetivação genérica em si, é fundada a partir do trabalho e atende às necessidades da consciência humana. Assim, a linguagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo de trabalho e para a vida em sociedade. Porém, resguardada sua relevância, ela não pode, em hipótese alguma, substituir a categoria fundante do ser social, isto é, o trabalho.

Desenvolvidas as relações entre trabalho e linguagem, agora é necessário compreender o ensino de linguagem - de Língua Portuguesa - a partir das

concepções aqui adotadas, isto é: do materialismo histórico dialético e, no campo educacional, a partir da pedagogia histórico-crítica, cujo objetivo é

compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (Saviani, 2013a, p. 80).

3.2 Ensino da Língua Portuguesa: contribuições a partir da pedagogia histórico crítica

A Pedagogia Histórico Crítica (PHC) foi elaborada e cunhada por Dermeval Saviani, no ano de 1979. Porém foi no ano de 1983, com a publicação de *Escola e Democracia*, que a PHC ganhou proeminência nas discussões pedagógicas no campo marxista no Brasil. Ela é uma teoria pedagógica que se fundamenta a partir do método materialismo histórico-dialético e surge da exigência de propor

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 (Saviani, 2013a, p. 61).

Portanto, a Pedagogia Histórico Crítica é a síntese superadora de um movimento dialético, no qual as teorias pedagógicas tradicionais configuram a tese e as teorias escolanovistas formam a antítese. Ambas essas teorias são conceituadas por Saviani (2009) como teorias pedagógicas não críticas³¹. Por outro lado, há as teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas³² cuja principal diferença entre os dois grupos é que, enquanto as teorias não-críticas desconsideram as determinações sociais da educação, as teorias crítico-reprodutivistas concebem a relação entre escola e sociedade. Todavia, é fundamental compreender a diferença entre a PHC e as teorias crítico-reprodutivistas, uma vez que essas últimas não consideram o papel da escola e da educação no processo de transformação social. Assim, de acordo com as teorias crítico-reprodutivistas, a escola apenas reproduz a estrutura desigual da sociedade capitalista e, portanto, “a escola não poderia ser diferente do que é” (Saviani, 2009, p. 27).

A perspectiva da PHC compreende que o trabalho educativo tem por objetivo uma formação humana. Dessa forma, a educação está centrada na transmissão dos

³¹ A saber: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista (Saviani, 2009).

³² São elas: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado e a teoria da escola dualista (Saviani, 2009).

conteúdos clássicos³³ que foram elaborados historicamente pela humanidade. Quanto à noção de clássico, Saviani (2013) argumenta que este não se confunde com o que é tradicional, mas sim com “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2013 a, p. 13).

Portanto, tudo aquilo que é espontâneo e que faz parte da vida cotidiana, da imediaticidade da relação entre ser humano e mundo material objetivo, não constitui o conhecimento científico e o conteúdo e saber clássico, por isso, não é o objeto de trabalho de uma educação que se pretenda emancipadora, transformadora e revolucionária. Nesse sentido é que

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2013 a, p. 14).

Assim, a razão de ser da escola é a de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber ” (Saviani, 2013a, p. 14). Nessa perspectiva, Saviani (2013a), menciona o caráter essencial da alfabetização - do ler e escrever - para garantir o acesso à cultura erudita, visto que esta é uma cultura letrada. Dessa forma, “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2013a, p. 14).

Assim, é por meio do saber escolar, ou seja, a partir do processo de transmissão-assimilação que os estudantes vão passar do estágio do que não conhecem ao que será passarão a conhecer (por intermédio da ação intencional do professor) (Saviani, 2013a). Isso significa que

pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2013a, p. 20).

Em suma, deve se considerar

³³ “Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (Saviani, 2013a, p. 17).

a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2013a, p. 20).

Ademais, a PHC propõe a teoria da curvatura da vara³⁴, isto é, curvar a vara para o outro lado a fim de que ela se posicione no ponto correto. Isso significa o movimento de síntese superadora das teorias educacionais até então vigentes, ou seja, “na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (Saviani, 2009, p. 52). Tal síntese elaborada pela PHC não comunga nem com a pedagogia tradicional nem com as pedagogias novas, mas a partir de suas contribuições³⁵ (especialmente as da pedagogia tradicional no que concerne ao foco no conteúdo científico e no critério da verdade), ela as supera ao propor uma nova concepção de educação, alinhada à transformação radical da sociedade capitalista com vistas à sociedade socialista e à humanização e emancipação humana. Assim, a PHC se pretende a difusão de

métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2009, p. 62).

Se por um lado a pedagogia tradicional está centrada no professor e nos conteúdos, a pedagogia nova está centrada no aluno. O foco no aluno se explica no fato de que a pedagogia nova concebe o ensino como pesquisa, visto que ela considera os conteúdos escolares como desconhecidos tanto ao aluno como ao professor e, portanto, o professor não passa de mediador desse processo. Porém, de acordo com Saviani (2009, p. 43) “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. Nesse sentido, a centralidade da pedagogia nova repousa

³⁴ A teoria da curvatura da vara foi “enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Saviani, 2009, p. 34).

³⁵ Cabe ressaltar que isso não significa ser a PHC uma proposta pedagógica eclética mas que, a partir do marxismo, não se pode excluir toda produção e desenvolvimento intelectual da humanidade até então. Assim, o movimento de superação por incorporação não descarta aquilo que, de fato, possa contribuir com o desenvolvimento humano.

no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, se centra nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações (Saviani, 2009, p. 43).

Nesse sentido, numa clara alusão ao método da economia política elaborado por Marx, a Pedagogia Histórico Crítica está organizada em cinco passos, aliás, cinco “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2009, p. 67). O primeiro momento é a prática social, isto é, o elemento comum a professores e alunos, porém, diferentemente da concepção da pedagogia nova, para a PHC professor e aluno estão em níveis distintos de conhecimento. Assim, o professor possui uma compreensão de síntese precária e os alunos uma compreensão sincrética (Saviani, 2009).

O segundo momento diz respeito à problematização, isto é, “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2009, p. 64). O terceiro momento corresponde à instrumentalização, ou seja, “apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2009, p. 64). Cabe salientar que essa instrumentalização não se relaciona à uma perspectiva tecnicista, mas à noção de que a classe trabalhadora possa se apropriar das ferramentas que possibilitam a sua libertação das amarras da exploração.

O quarto momento é o da catarse, no qual ocorre a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (Saviani, 2009, p. 64). Por fim, o quinto momento corresponde à prática social, ou seja, a passagem da síncrese à síntese, uma vez que o ponto de chegada é a síntese para os alunos que, inicialmente apenas tinham a compreensão sincrética, a visão caótica do todo. Por outro lado, o professor que, no ponto de partida já tinha uma compreensão sintética, porém precária, agora também tem seu nível de compreensão elevado (Saviani, 2009). Dessa forma a elevação da síncrese à síntese é o objetivo fundamental da PHC, assim:

o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de

transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2009, pp. 66-67).

Nesse sentido, Saviani (2009, p. 65), enuncia que ocorreu uma mudança qualitativa da prática social, haja vista que

a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Nesse viés, a PHC focaliza a transmissão dos conteúdos clássicos historicamente produzidos pela humanidade e possui um caráter revolucionário, de elevação da do saber espontâneo e imediato, que corresponde à genericidade em si, ao saber sistematizado e mediato, relativo à genericidade para si. Nesse sentido, a categoria de gênero humano

sintetiza os resultados da autoconstrução humana e não se reduz àquilo que é comum a todos os seres humanos, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer indivíduo. Gênero humano é uma categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade (Duarte, 2013, pp. 13-14).

Além disso, uma vez que a “A relação entre o indivíduo e o gênero humano sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e históricas, nas quais cada ser humano está inserido” (Duarte, 2013, p. 111), cabe considerar que, em uma sociedade dividida em classes, a objetivação do gênero humano pela humanidade (a humanização do ser humano) é “muito aquém do nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano” (Duarte, 2013, p. 111).

No bojo da discussão sobre a formação do gênero humano e da genericidade para si, Duarte (2013, p. 124) afirma que

A educação, especialmente a educação escolar, também atua nesse terreno das relações entre a consciência do indivíduo no contexto social imediato no qual ele vive, isto é, sua vida cotidiana, e a totalidade da evolução histórica do gênero humano. Entretanto, diferentemente da arte, a educação escolar visa direcionar deliberadamente o processo de humanização do indivíduo. [...] um dos grandes objetivos dessa educação será o de fazer com que os conhecimentos transmitidos na escola

desempenham a função de mediações entre a genericidade em si e a genericidade para si. Em outras palavras, trata-se do trabalho educativo explorar intencionalmente as contradições sociais que se refletem nos conhecimentos e que contêm, potencialmente, o impulso para a superação das relações sociais alienadas próprias à cotidianidade capitalista (Duarte, 2013, p. 124).

Portanto, “cabe à educação escolar [...] fazer com que a aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos seja, para o aluno, um impulso para a luta contra a alienação” (Duarte, 2013, p. 126). Ademais, no que tange à linguagem “O processo de aprendizagem da língua escrita é uma importante transição do uso espontâneo para o uso intencional da língua” (Duarte, 2013, pp. 152-153).

É necessário compreender que a perspectiva de formação do gênero humano de modo alguma recusa a singularidade do indivíduo. Porém, diferentemente da perspectiva hegemônica das correntes da psicologia e da educação, que consideram a singularidade e a individualidade como aspectos subjetivistas, distanciados das determinações histórico e sociais,

à medida que o indivíduo, por meio da relação entre objetivação e a apropriação, vai se desenvolvendo como um ser genérico para si, ele torna-se cada vez mais um ser único. O ser humano, dessa forma, torna-se sujeito de sua individualidade. (P. 127).

Destarte, uma vez que a PHC se propõe ao movimento indicado por Duarte (2013) da individualidade em si à individualidade para si, é fulcral compreender que a classe dominada não possui acesso a “uma atividade que enriqueça sua individualidade e, ao mesmo tempo, enriqueça ao gênero humano. (Duarte, 2013. 158). Portanto, é papel da escola, na disputa pela formação de consciências, contribuir com a construção de uma individualidade “como uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano” (Duarte, 2013, p. 160).

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, ancorado na perspectiva marxista - materialismo histórico dialético - e pedagógica - Pedagogia Histórico Crítica - deve se

reconhecer que, assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo do Português sabe Português, há conhecimentos significativos a serem explorados. faz todo sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, independentemente do uso prático e cotidiano (Britto, 2012, p. 93).

Dessa forma, quais os conteúdos (clássicos e essenciais) da Língua Portuguesa que devem ser ensinados nas escolas? Ora, não os conteúdos imediatos e cotidianos, conforme propõe a BNCC. O foco, portanto, não deve residir na leitura literária como fonte de prazer e de interesse subjetivo do aluno, ao invés disso devem ser apresentados autores e obras clássicas produzidas e consagradas na história da humanidade; não deve haver centralidade na oralidade em detrimento à produção escrita, uma vez que para pessoas ouvintes do português a oralidade já pertence a sua vida cotidiana e, na maioria das vezes, é anterior à escola; não a hipervalorização do relativismo entre certo e errado (a permissividade da variação linguística) que dá margem ao rebaixamento das normas padrão e culta; não a produção escrita de gêneros textuais comuns ao cotidiano e ao meio midiático, mas sim os gêneros textuais que possibilitem a elevação intelectual desses alunos, os gêneros que pertencem ao espaço acadêmico, científico, que exigem um nível de complexidade que é papel da escola ensinar aos alunos. Assim, afirma Britto (2012, p. 94), se deve “tomar a língua como objeto de investigação e análise, com base em teorias e conhecimentos cientificamente corroborados”.

Destarte, o capitalismo produz formas alienantes e alienadas de relações que apenas a destruição do sistema capitalista, por meio da revolução socialista e a construção da sociedade comunista. Para isso, é necessário que haja “a luta pela realização, no interior dessa sociedade alienada, das possibilidades máximas de desenvolvimento da individualidade para si” (Duarte, 2013, p. 15). Assim,

Ao mesmo tempo que a sociedade capitalista produz as condições necessárias ao desenvolvimento livre e universal dos indivíduos, antepõe a esse desenvolvimento barreiras gigantescas, que só poderão ser superadas com o fim das classes sociais (Duarte, 2013, p. 15).

Em suma, a linguagem é um elemento fundamental à vida humana, mas o que funda o ser social é o trabalho. Assim, como complexo social derivado do trabalho e objetivação genérica em si, o ensino de Língua Portuguesa deve ir na contramão do reducionismo e esvaziamento dos conteúdos proposto por uma perspectiva social e educacional de caráter neoliberal que estão impostos no currículo de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve estar comprometido com a elevação do saber espontâneo ao saber clássico, com uma formação humana que visa às objetivações genéricas para si, uma formação, portanto que se vincula à transformação radical da sociedade de classes e, assim, transmite aos estudantes à apropriação dos instrumentos para erguem

uma nova estrutura social, ou seja, para a construção de uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem, uma sociedade comunista. Isso porque há de se considerar que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2009), p. 51).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou realizar a crítica ao perfil formativo proposto pela Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa, no que concerne à etapa do Ensino Fundamental. Para isso, foi analisado o percurso de institucionalização da BNCC, bem como na sua relação com a pedagogia das competências e o lema “aprender a aprender”. Essa crítica foi postulada a partir do método Materialismo Histórico Dialético (Marx, 2009), da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), da categoria de objetivações genéricas e da individualidade para si, (Duarte, 2013) e da reflexão sobre ensino de Língua (Britto, 2012).

Assim, tomou-se o trabalho como categoria fundante do ser social e a linguagem como um complexo social de segunda ordem, que surge para atender necessidades relacionadas ao processo de trabalho, isto é, para a comunicação dos homens. Nesse sentido, as relações de trabalho são fundamentais para se compreender a realidade concreta da sociedade. Destarte, a sociedade atual é estruturada pelo antagonismo inconciliável entre a classe trabalhadora e a classe detentora dos meios de produção.

Portanto, a classe que vive do trabalho, isto é, a classe trabalhadora, no modelo sócio-econômico do neoliberalismo vem sendo desestruturada com a precarização das condições de trabalho, com a elevação da informalidade e das terceirizações, marcas da fase da Indústria 4.0 (Antunes, 2020), na qual há predominância das tecnologias digitais e, com isso, o avanço do empreendedorismo e da informalidade.

A educação, nesse contexto, possui papel crucial na formação intelectual daqueles que virão a ser os trabalhadores do país. Portanto, sob a orientação de uma perspectiva neoliberal de ensino, atrelada ao desenvolvimento de competências e baseadas no “aprender a aprender”, o currículo oficial do país - a BNCC - objetiva formar sujeitos para o mercado de trabalho, cujo parâmetro é a individualidade em si (Duarte, 2013), ou seja, trabalhadores conformados com a exploração, flexíveis e adaptados ao desemprego.

Em suma, se por um lado a BNCC fundamenta-se em uma formação reducionista, esvaziada de conteúdos, dos conhecimentos clássicos, voltada ao imediatismo da vida cotidiana, a Pedagogia Histórico Crítica propõe uma formação

humana e integral que permite alcançar a individualidade para si, isto é, que a formação seja voltada a desenvolver o máximo das possibilidades do gênero humano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Trabalho e linguagem na ontologia de Lukács. *In*: Vedda, M. (org). **Anuário Lukács 2016**. São Paulo - SP: Instituto Lukács, 2016.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Histórico da BNCC. *In*: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/parametros-curriculares-nacionais-terceiro-e-quarto-ciclos-do-ensino-fundamental-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, L. P. L. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p. 8-23, 2017. DOI 10.14572/nuances.v28i2.5093. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5093>. Acesso em: 31 mar. 2024.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 141-156.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-30.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
Marx, K. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: Antunes, R. (org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: Antunes, R. (org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020. DOI 10.5216/ia.v45i2.63822. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 24 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. (org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é?. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MACHADO, P. S. **Por uma educação linguística para além do capital**: no meio do caminho, o currículo? 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022. Disponível em: <https://ppglettras.furg.br/dissertacoes-e-teses/publicacoes-de-2022/13408dissertacao-por-uma-educacao-linguistica-para-alem-do-capital-no-meio-do-caminho-o-curriculo>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular Brasília**. Bureau Internacional de Educação da UNESCO. Representação da Unesco no Brasil. 2016.

PILLE, Letícia. Brasil fica em 52º lugar em ranking internacional de leitura. Poder 360, 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/brasil-fica-em-52o-lugar-em-ranking-internacional-de-leitura/> Acesso em: 20 abr. 2024.

POTORSKI, M. M. W. F. Pokorski, L. A. F. **A linguagem constituinte do ser humano**. Estudos de Psicanálise: Belo Horizonte-MG. n. 38. p. 97–104. Dezembro/2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n38/n38a11.pdf> Acesso em: 18 abr. 2024.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

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

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SILVA, W. R.; MENDES, J. Educação científica na Linguística Aplicada: contribuições para o ensino básico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 1, p. 158-177, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8671566>. Acesso em: 16 mar. 2024.