



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE EDUCAÇÃO
E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR – PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA.**

RAFAELA CRISTINA JOHANN

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

FOZ DO IGUAÇU – PR

2021

RAFAELA CRISTINA JOHANN

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Julia Malanchen.

FOZ DO IGUAÇU – PR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Johann, Rafaela Cristina
JR. Base Nacional Comum Curricular: uma análise a
C. J.b partir da Pedagogia Histórico-Crítica / Rafaela
Cristina Johann; orientadora Julia Malanchen. --
Foz do Iguaçu, 2021.
210 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz
do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do
Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Ensino, 2021.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Pedagogia
das Competências . 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I.
Malanchen, Julia, orient. II. Título.

ATA DA DEFESA



Profa. Dra. Julia Malanchen – UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU
ORIENTADORA



Profa. Dra. Maridelma Laperuta Martins – UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU
MEMBRO TITULAR



Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos – UNIOESTE – Presidente Prudente
MEMBRO TITULAR



Profa. Dra. Silvia Alves dos Santos – UEL - Londrina
MEMBRO TITULAR

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Rafaela Cristina Johann, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Foz do Iguaçu, 27 de Agosto de 2021.

Dedico aos meus filhos Pedro e Miguel, ao meu companheiro Fernando e a toda minha família. Minha força vem de vocês.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Pedro Mauri Johann e Marizete Alves Johann, que por toda a vida acreditaram em mim, me incentivaram, me confortaram e festejaram com minhas conquistas. Sou grata por tê-los comigo e por todo o apoio que me deram, devo tudo a vocês. Amor infinito.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Julia Malanchen, que não apenas me ensinou, mas que também me acolheu em vários momentos durante esta jornada. Se fez presente, caminhou ao meu lado, ouviu minhas dores e me ajudou a amenizá-las. Me instruiu com excelência e com muito profissionalismo, o que fez aumentar todo o meu carinho, minha admiração e minha gratidão. Obrigada por me escolher, Julia.

Ao meu companheiro e pai dos meus filhos, Fernando Broll da Silva, pelo incentivo, pela paciência, pela compreensão e pela parceria neste momento tão importante da minha vida. Obrigada, amor, por estar ao meu lado, sem você nada disso seria possível.

Aos meus irmãos que tanto amo, Rodrigo Mauricio Johann, Matheus Henrique Johann e Maria Eduarda Johann, e à minha cunhada, Petruska Johann, que sempre cuidaram com zelo dos meus filhos nos momentos em que precisei me ausentar para estudar e em tantas outras situações.

Aos membros da Banca, Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, Prof.^a Dra. Silvia Alves dos Santos e Prof.^a Dra. Maridelma Laperuta Martins, que aceitaram contribuir com esta produção, direcionando sugestões valiosas que muito me ensinaram e iluminaram minha pesquisa.

A todas as amigas que o mestrado me deu, em especial à Fernanda de Souza Godim, à Camila Delatore Ferrari, à Danielle Scherer, à Jaqueline Onofre e à Debora Cristine Trindade, vocês marcaram minha trajetória. Nossas trocas e experiências ficarão guardadas em minhas lembranças com carinho, estou confiante de que seguiremos com nossa amizade.

À Marinês Ligeski Farina e à Fernanda Fabricia Fernandes, que, mesmo sem me conhecer, foram extremamente acolhedoras, gentis e compreensivas no momento em que eu sentia as dores do diagnóstico do meu filho caçula. Como mães de crianças autistas e não autistas, compartilhamos juntas, neste processo, muitas dúvidas, angústias, experiências, conhecimentos e alegrias, e construímos, por meio disso, uma grande amizade. Essa parceria foi fundamental para que eu conseguisse me reerguer e ter forças para seguir com esta pesquisa.

Ao Cassiano Ricardo Galli, um amigo que sempre esteve disposto a ajudar e que gentilmente colaborou com alguns trabalhos realizados ao longo deste processo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação do Paraná (Histedopr/Unioeste), do qual me orgulho em fazer parte.

Por fim, um agradecimento cheio de amor aos meus filhos, Pedro Arthur Johann e Miguel Johann Broll, fonte de toda a minha força, vocês são a paz do meu coração. Tudo o que posso ser de melhor sou por vocês, meus meninos, minha riqueza, eu amo vocês.

“O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”

(Dermeval Saviani)

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AM	Amazonas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Pedagógica
AuP	Autoridade Pedagógica
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação Política
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CES	Câmara de Educação Superior
CES/CNE	Câmara de Ensino Superior e Conselho Nacional de Educação
CEO	Diretor Executivo
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigação de Documentação sobre Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Código Penal
DCN	Diretriz Curricular Nacional

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Partido dos Democratas
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FEERJ	Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas
FPEI	Fórum Paulista de Educação Infantil
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GERM	<i>Global Education Reform Moviment</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Oficina Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

ProBNCC	Programa de apoio à implementação da BNCC
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democratas
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDEs	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
SC	Santa Catarina
SE	Sistema de Ensino
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
SEB	Secretaria de Educação Básica
SMEs	Secretarias Municipais de Educação
SP	São Paulo
TP	Trabalho Pedagógico
TE	Trabalho Educacional
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Unsaid	<i>United States Agency for Inter-national Development</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As dimensões da crise de aprendizagem – Segundo o Banco Mundial.....	31
Figura 2 - Sujeitos envolvidos no movimento pela BNCC	66
Figura 3 - Elementos da dinâmica curricular	179
Figura 4 - Dez competências gerais da BNCC para a educação básica	185
Figura 5 - Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia das Competências	187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Proposições acerca da escola por Perrenoud	146
--	-----

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, 2021.

RESUMO

Este estudo tem como proposta a realização de uma análise conceitual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017-2018), tendo o objetivo de contrapor os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Pedagogia das Competências, analisando em que medida elas são distintas e quais as suas ponderações diante de um currículo nacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza básica e descritiva, fundamentada na PHC, que se materializa fidedignamente no Materialismo Histórico-Dialético. Nesta dissertação, nos debruçamos na investigação das ideologias e dos interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências, a qual tem como principais patrocinadores diversos grupos privados. Verificamos, a partir disso, a existência de dispositivos que subsidiam as forças catalizadoras de domínio partindo em direção à formação das futuras gerações e afirmamos que, nesse corolário, a educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora fica comprometida e submetida aos princípios e interesses do mercado, haja vista que a BNCC, sendo uma referência obrigatória a ser considerada nos currículos das unidades escolares, tende a reforçar, nessas instituições, o ensino para a vida cotidiana bem como realça a intenção de formar o trabalhador adaptável à sociedade capitalista. Este estudo constatou que a BNCC, fundamentada na Pedagogia das Competências, promove o esvaziamento do currículo frente aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas, formando indivíduos despolitizados, com conhecimentos mínimos, que podem vir a tornar-se unicamente trabalhadores desvalorizados com função adaptável e técnica, sem condições de organizar o pensamento por conceitos a partir da realidade objetivada.

PALAVRAS-CHAVES: Base Nacional Comum Curricular; Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico-Crítica.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Common National Curriculum Base: an analysis from the Historical-Critical Pedagogy**. Graduate Program. Area of concentration: Science, Technology, Languages and Culture. 2021.

ABSTRACT

This study proposes to carry out a conceptual analysis of the Common National Curriculum Base (BNCC) (2017-2018), with the objective of contrasting the fundamentals of Historical-Critical Pedagogy (PHC) and Pedagogy of Competences, analyzing to what extent they are different and what are your considerations before a national curriculum. It is a bibliographic and documentary research of a basic and descriptive nature, based on the PHC that reliably materializes in Historical-Dialectic Materialism. In this dissertation, we focus on the investigation of the ideologies and interests that permeate the formulation of a BNCC based on Pedagogy of Competencies, which has as main sponsors, several private groups. From this, we verified the existence of devices that subsidize the catalyzing forces of domination moving towards the formation of future generations and we affirm that in this corollary, the education of working class sons and daughters is compromised and submitted to the principles and interests of the market, whereas that the BNCC, being a mandatory reference to be considered in the curriculum of the school units, tends to reinforce, in these institutions, the teaching for everyday life, as well as highlighting the intention to train the worker adaptable to the capitalist society. This study found that the BNCC, based on the Pedagogy of Competences, promotes the emptying of the curriculum in the face of scientific, philosophical and artistic content in its most developed forms, thus forming with minimal knowledge, who may become only devalued workers with an adaptable and technical function, unable to organize thought by concepts from the objective reality.

KEYWORDS: Common National Curriculum Base; Competence Pedagogy; Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	24
1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRIMEIRAS DISCUSSÕES	24
1.1 Reformas Educacionais: provocações para pensar sobre a educação escolar a partir da concepção neoliberal.....	25
1.2 Contextualizando a construção da Base Nacional Comum Curricular.....	34
1.3 Das mobilizações das Entidades Educacionais ao pedido de vistas à BNCC: expressões de resistência.....	47
1.4 Relações entre Setor Público e Setor Privado: tecendo considerações a partir da BNCC	58
CAPÍTULO II.....	71
2 DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS ÀS TEORIAS CURRICULARES: IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA	71
2.1 Abordagens conceituais: ampliando os horizontes para a discussão acerca das teorias pedagógicas e das teorias de currículo.....	72
2.2 Teorias pedagógicas não-críticas	77
2.2.1 <i>Pedagogia Tradicional</i>	78
2.2.2 <i>Pedagogia da Escola Nova</i>	84
2.2.3 <i>Pedagogia Tecnicista</i>	89
2.3 Teorias Crítico-reprodutivistas	93
2.4 Pedagogias hegemônicas: divergências entre o aprender a aprender e a Pedagogia Histórico-Crítica	95
2.5 Teorias de Currículo	103
2.5.1 <i>Teoria Tradicional do Currículo</i>	104
2.5.2 <i>Teorias Críticas de Currículo</i>	107
2.5.3 <i>Teoria Pós-Crítica de Currículo</i>	113
2.5.4 <i>Teoria Marxista do Currículo</i>	118
CAPÍTULO III	124
3 O ANTAGONISMO ENTRE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	124
3.1 Os fundamentos da Pedagogia das Competências no Brasil	125
3.1.1 <i>A concepção de homem e sociedade para a Pedagogia das Competências</i>	130

3.1.2 A concepção de trabalho para a Pedagogia das Competências	134
3.1.3 A concepção de escola para a Pedagogia das Competências	144
3.1.4 A concepção de currículo para a Pedagogia das Competências	149
3.2 Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	155
3.2.1 A concepção de homem e sociedade para a Pedagogia Histórico-Crítica	157
3.2.2 A concepção de trabalho para a Pedagogia Histórico-Crítica	162
3.2.3 A concepção de escola para a Pedagogia Histórico-Crítica	167
3.2.4 A concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica.....	173
3.3 Desafios e possibilidades acerca da Base Nacional Comum Curricular	181
CONCLUSÃO.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
DOCUMENTOS OFICIAIS E WEBSITES	209

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, sob a incumbência do Ministro José Mendonça Bezerra Filho. Trata-se, fundamentalmente, de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Cumprir assinalar, aqui, que a parte aplicada ao ensino médio foi aprovada e inserida na BNCC somente no ano de 2018, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio. A matéria foi formulada visando à aplicabilidade obrigatória em todo o território nacional – no intuito de apresentar novos percursos para a educação básica. No limite, a previsão de sua implementação data o ano de 2020 nas unidades escolares e nos sistemas de ensino do país.

A primeira versão da BNCC foi divulgada em 2015, ao longo do governo Dilma Rousseff, sobressaindo os *direitos e objetivos de aprendizagens* específicos para cada etapa de ensino, a saber: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O documento foi disponibilizado para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, e, em meio a sugestões e críticas, a segunda versão da base foi redigida em abril de 2016 (MARSIGLIA et al., 2017).

Para tecer considerações sobre o tema, é importante destacar que na primeira versão do documento a abordagem pedagógica que trata das *competências e habilidades* não era anunciada como cerne da matéria em questão. Entretanto, o texto aprovado em 2017 valida a orientação dessa referência a partir da Pedagogia das Competências, apresentando-se como núcleo da proposta curricular – o que nos leva a pressupor que essa é uma das grandes diferenças entre as versões.

A Pedagogia das Competências nos remete a um sistema de educação técnica, que consiste em formar o indivíduo para o mercado do trabalho e não para o mundo do trabalho¹. A partir dessa perspectiva, verifica-se a negação de uma formação voltada para o desenvolvimento do caráter crítico e participativo do indivíduo em sociedade (RAMOS, 2006).

¹ Na exposição do texto, anunciamos os termos mercado de trabalho e mundo do trabalho, mas vale ressaltar que ambos se diferem. O termo mercado de trabalho é utilizado nesta produção como referência à teoria da Pedagogia das Competências, considerando as suas características que estão apoiadas ao conceito técnico e instrumental. Já a expressão mundo do trabalho aplica-se ao termo que condiz com a perspectiva marxista pela qual a Pedagogia Histórico-Crítica é guiada, assim sendo, considera que o indivíduo deve ser formado diante de uma interpretação crítica que se difere do exercício técnico e instrumental do mercado, ou seja, leva o sujeito a pensar sua atuação no mundo do trabalho (CIAVATTA, 2015).

Silva et al. (2015), avaliando a primeira versão da matéria, anunciavam que a BNCC estaria pautada em matrizes de referências que direcionariam ao sistema de avaliação, reforçando a expansão da aplicação de testes padronizados em larga escala. Não à toa, o projeto nutrido pelos defensores da base é visto pelos intelectuais críticos como sendo uma ampla forma de controle sobre o que os professores ensinam nas escolas.

Diante dessas considerações e, de modo a acrescentar, a autora Cossio destaca que “[...] a proposta de uma base nacional pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores” (CÓSSIO, 2014, p. 1578).

Sob essas circunstâncias, ao centrar em *competências e habilidades*, a BNCC direciona o currículo ao seu esvaziamento frente aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, indicando o ensino para o treino de resolução de provas, com o objetivo de atingir ou superar metas que são validadas por meio das avaliações de larga escala.

Esse fenômeno já pode ser evidenciado por meio de depoimentos, publicações e observações em várias escolas brasileiras, que ocorre a priorização dos componentes curriculares avaliados e o preparo dos estudantes para a realização das provas nacionais, com flagrante descompasso em relação aos demais componentes que compõem a matriz curricular. Entretanto, contesta-se tanto o processo de avaliação externa, quanto a proposta de definição curricular. (CÓSSIO, 2014, p. 1583)

À vista disso, esta investigação tem como objetivo geral contrapor os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)² e da Pedagogia das Competências, analisando em que medidas elas são distintas e quais as suas ponderações diante de um currículo nacional. Posto isso, indicamos os objetivos específicos, planejados para compor este estudo, sendo eles: compreender quais os interesses e intencionalidades que existem na implantação de um currículo nacional patrocinado pelo sistema privado; verificar em que medida a Pedagogia das Competências atende ao projeto do capital; e entender como se manifestam as políticas públicas para a educação e as reformas curriculares dentro de uma lógica de esvaziamento do currículo escolar.

Justificamos nossa contraposição à Pedagogia das Competências por reconhecermos que essa é a teoria pedagógica que instrumentaliza e respalda a BNCC (2017/2018) e, também, por compreendermos os efeitos negativos dessa perspectiva na educação escolar e na formação dos futuros trabalhadores. Com efeito, diante das inquietações e das características firmadas na Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que é imprescindível o esclarecimento de algumas

² Ao longo da exposição desta produção, utilizaremos as duas formas (abreviada e por extenso) para fazer menção a essa pedagogia.

interrogações, a saber: é fundamental e necessária a existência de um currículo nacional? Qual a defesa ou a crítica dos autores a partir da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à BNCC? Quais os fundamentos teóricos pedagógicos da Pedagogia das Competências e em que se distinguem da PHC?

Por ora, apresentamos a nossa hipótese de que a BNCC fundamentada na Pedagogia das Competências sustenta o esvaziamento do currículo frente aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, formando indivíduos despolitizados, com conhecimentos mínimos, que podem vir a tornar-se unicamente trabalhadores desvalorizados com função adaptável e técnica, sem condições de organizar o pensamento por conceitos a partir da realidade objetivada. Não por acaso, este estudo bibliográfico e documental fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica alicerçada às bases do Materialismo Histórico-Dialético. Em síntese:

O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como um sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63)

Ademais, este trabalho está organizado em três capítulos, estruturados a partir da sistematização de temáticas a serem discutidas no decorrer do processo de investigação.

No primeiro capítulo, buscamos evidenciar o que é a BNCC e quais seus marcos legais e históricos, que foram, ao longo de sua trajetória, tencionados fortemente pelos interesses privatistas. Na mesma medida, apresentamos os embates travados na formulação desse documento, relatando a resistência de alguns movimentos que se manifestaram contrários à matéria. Diante disso, discute-se sobre os interesses empresariais e o processo que se deu a partir de 2016, que impulsionou a concepção de currículo por competências e habilidades e que desfez da opinião pública e docente. Em síntese, verificamos na matéria final um modelo prescritivo de currículo organizado para atender às necessidades de determinados setores econômicos que primam por uma formação técnica e instrumental das futuras gerações de trabalhadores.

Seguindo ao segundo capítulo, buscamos diferenciar as teorias pedagógicas das teorias curriculares, uma vez que essas proposições podem gerar uma certa confusão conceitual quando não estão bem esclarecidas ao leitor. Trata-se, portanto, de uma discussão importante a ser considerada neste estudo, no sentido de oportunizar a compreensão sobre as diversas formas de organização da escola no decorrer da história, concedendo, assim, uma visão ampla

das composições organizacionais do sistema educativo que primam pela manutenção do *status quo* e que fundamentam o currículo das escolas. Nesse cenário, anunciamos as características centrais de cada perspectiva para contribuir com o entendimento sobre a concepção que rege a BNCC.

De modo equivalente, também procuramos apresentar as pedagogias enquadradas no campo hegemônico, caracterizadas nos escritos de Newton Duarte como sendo as *pedagogias do aprender a aprender*. Doravante, para contrapor à concepção hegemônica, fazemos o uso de uma corrente pedagógica que se apresenta fundamentalmente como contra-hegemônica, a saber: a Pedagogia Histórico-Crítica. Ressalta-se que esses são os elementos que engendram a análise acerca da possibilidade de implementação de um currículo nacional pautado em elementos que atendem aos interesses do capital. Por conseguinte, essa discussão nos dá suporte para compreender o previsto no terceiro capítulo desta produção.

No terceiro momento, dedicamo-nos a apurar os prevaletentes pontos sobre as duas correntes pedagógicas em questão neste estudo e as suas relações com os currículos escolares, considerando os embates manifestados nas lutas de classes e na busca pela superação de um sistema político educacional hegemônico de princípios econômicos, ao qual interessa a adaptação humana no sistema capitalista. Partindo desse pressuposto, procuramos discriminar conceitos importantes das pedagogias que serão confrontadas e, em resposta, analisamos a concepção de homem, sociedade, trabalho, escola e currículo nessas duas perspectivas, para, na sequência, elencarmos alguns pontos que perpassam a BNCC.

Em síntese, diante do que se espera desta investigação em relação ao tema proposto, corroboramos com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 54-55) ao indicarem a necessidade do aprofundamento dos “[...] estudos curriculares como forma de entender como funcionam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento na busca de uma visão homogênea de mundo”. Neste sentido, ressaltamos que é imprescindível compreender a BNCC desde a sua essência e diagnosticar quais os possíveis avanços e retrocessos que decorrem desse documento.

De modo equivalente, é importante atentarmos ao fato de que a BNCC é fruto de experiências de políticas educacionais oriundas de outros territórios internacionais, dos quais repercutiram uma série de problemas escolares. A exemplo disso, estão as reformas educacionais de países como Estados Unidos da América (EUA), Austrália, Chile e Reino Unido, que seguem um modelo padronizado de currículo e que, diante dos seus resultados, dividem opiniões sobre sua eficiência ao produzir uma “[...] falsa ideia de confiabilidade, de

eficácia e de eficiência na construção de outros modelos de currículo em diferentes países” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 8).

Uma das abordagens que justificam esta pesquisa legitima-se no sentido de entender os motivos que levam o sistema brasileiro a adotar dispositivos que foram comprovadamente ineficazes e que foram responsáveis pelos avanços da discriminação social em outros países.

Nos EUA, por exemplo, vemos nos estudos de Diane Ravitch (2011)³, mais precisamente em sua obra *Vida e Morte do grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação* (2011), o aumento no índice de desigualdades sociais procedente da implementação de normativas definidas para a aplicação de testes padronizados e do sistema *accountability*. Assim, a resposta a essas medidas foi a constatação nos EUA de uma abordagem que favoreceu a crise instaurada no âmbito educacional.

Em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, Ravitch (2010) relata que os resultados das avaliações em larga escala são imediatos e não condizem com a aprendizagem que precisa ser ofertada ao aluno. Ainda, em relação aos resultados desse modelo, a autora afirma que “[...] o ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo” (RAVITCH, 2010, não paginado). Diante disso, Ravitch (2011, p. 269) alerta sobre os discursos utópicos voltados à educação pública, tendo em vista que “[...] os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade e ameaçando sua própria sobrevivência”.

Doravante, é imprescindível salientar que o materialismo histórico, ora defendido nesta dissertação, é constituído a partir das bases da lógica dialética. Neste caso, não se trata de negar a lógica formal, outrossim, trata-se de estabelecer uma relação de superação por incorporação. Por conseguinte, vale destacar que a contradição na lógica dialética não é um dispositivo que extermina qualquer concepção que se opõe a ela (como acontece com a lógica formal), haja vista que “[...] a lógica formal trabalha com a exclusão das contradições e a lógica dialética por inclusão das contradições” (SAVIANI, 2014, p. 17-18). Destarte, é importante destacar que os esforços que insistem em definir a teoria e a prática como elementos antagônicos são constituídos por meio da lógica formal; assim sendo, em rumos opostos, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a relação entre teoria e prática no processo de escolarização dos indivíduos é marcada pela lógica dialética que:

³ Ravitch, atuou como secretária assistente de Educação no governo George Bush e como diretora do National Assessment Governing Board do governo de Bill Clinton e, assim sendo, também trabalhou diretamente com os sistemas de testes federais do país. Após abdicar do cargo, dedicou-se em estudos e pesquisas que explicam o funcionamento das políticas educacionais nos EUA e a interferência do mercado nessas construções.

[...] considera que a teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, mas, na especificidade que os diferencia, são inseparáveis, definindo-se sempre em relação ao outro. Nessa condição, a teoria depende radicalmente da prática que opera como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Assim, os problemas de que trata a teoria são postos pela prática. *A razão de ser da teoria é, pois, esclarecer o sentido da prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz.* Portanto, embora a prática seja o elemento determinante da teoria, ela é, por sua vez, determinada pela teoria. Sem fundamentação teórica a prática, limitada ao senso comum, resulta cega, tateante. (SAVIANI, 2019b, p. 120, grifo nosso)

Por fim, ao problematizar a BNCC, verificamos que sua especificidade favorece o predomínio de medidas orquestradas para manter estagnada a formação dos futuros trabalhadores, tendo como ponta de lança a reformulação dos currículos escolares com conhecimentos reduzidos e voltados para o caráter pragmático. Diante disso, este trabalho foi pensado para servir como instrumento de resistência para políticas educacionais que tendem a tornar vaga e precária a formação dos sujeitos e que, na mesma medida, busca solapar as possibilidades de emancipação dos dominados em benefício das forças catalizadoras de domínio.

CAPÍTULO I

1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRIMEIRAS DISCUSSÕES

Neste primeiro capítulo, dedicamo-nos a analisar o percurso da Base Nacional Comum Curricular. Doravante, as abordagens que serão contextualizadas nesta produção têm como finalidade a análise e a compreensão dos interesses e das intencionalidades que perpassam um documento formulado para todo o território nacional, documento esse que contou com a ampla participação dos setores empresariais. Posto isso, e tendo em vista a importância da discussão em torno da BNCC na atualidade, compreendemos, também, ser oportuno pensar as políticas educacionais nos espaços de confronto e de resistência.

O cenário político e as próprias intenções que permeiam o texto da BNCC estimam uma nova padronização curricular a partir da aprovação dessa matéria, sob a falácia de que a base irá contribuir com avanços significativos para a educação. Com efeito, em uma abordagem inicial, podemos destacar que esse documento acolhe as demandas da sociedade capitalista, estando em sintonia com as imposições que corroboram com as tendências privatistas.

Não à toa, uma das grandes problemáticas em ceder espaço nas políticas públicas aos setores privados evidencia-se com os resultados dessa junção, haja vista que são aprofundadas, a partir disso, medidas que impulsionam os índices de desigualdades sociais no Brasil e que mantém, de modo perene, as condições precárias de trabalho em diversos setores voltados aos serviços essenciais, incluindo a própria educação.

Para fundamentar a análise desta pesquisa, foi necessário contextualizar sob quais circunstâncias foi desenvolvida e articulada a elaboração da proposta da BNCC, entendendo que suas origens são manifestadas fortemente a partir dos avanços da perspectiva neoliberal e da incitação da formação do homem para o mercado de trabalho.

À vista disso, este capítulo busca indagar sobre as principais proposituras que constituíram a BNCC, na mesma medida em que se propõe a apresentar conceitos para o debate e a reflexão dos ditames projetados nas políticas públicas e curriculares que coadunam com avanços dos privilégios econômicos.

Para essa finalidade, questionamos sobre quem seriam os envolvidos na construção do documento; quais os interesses que fundamentam esse projeto nacional; quais as formas de resistências manifestadas no processo de formulação e aprovação da BNCC; e quais seriam os avanços e retrocessos que perpassam a aplicação desse documento.

Diante dessas inquietações, observamos que foram traçadas estratégias para uma aprovação aligeirada do documento em sua terceira versão, resultando em uma BNCC cheia de limitações e insuficiente para o desenvolvimento integral do aluno e para o bom funcionamento do processo de escolarização em suas formas mais avançadas.

Feitas essas considerações preliminares, na sequência passaremos a discutir e a contextualizar o movimento que trata das decisões tomadas no campo das políticas educacionais, do currículo e das formas de organização da educação como um todo.

1.1 Reformas Educacionais: provocações para pensar sobre a educação escolar a partir da concepção neoliberal

Para compreender como se operacionalizou o projeto neoliberal de sociedade no Brasil, é preciso, primeiro, analisar quais os movimentos que repercutiram e alimentaram essa concepção que contribuiu com a ampliação das formas de controle e de poder burguês.

A partir dos anos de 1980, com o processo de industrialização, revolução tecnológica e globalização⁴, o Estado passou por um período de reformas, na tentativa de amenizar as crises que se aprofundaram naquela época, e iniciou o plano de perpetuação de privilégios da classe dominante. Para esses fins, a reforma alimentava um projeto hegemônico que estimava enxugar a máquina estatal e abrir os caminhos para as privatizações, rompendo com o caráter “assistencialista” do Estado.

Vale ressaltar que nesse mesmo período começava a ser difundida a ideia da escola enquanto mecanismo que favorecia a conservação da ideologia do livre mercado. Consoante a isso, iniciavam-se os debates em torno da desregulamentação da educação pública. Nesse cenário:

[...] as escolas se transformariam em empresas com fins lucrativos, na medida em que a eficácia do mercado melhoraria o acesso à educação e a qualidade do ensino, livrando-as do peso das regulações burocráticas e dos sindicatos. Essa desobrigação do Estado federal ampliava o papel das autoridades locais, ao mesmo tempo em que diminuía os repasses para os programas de assistência aos mais pobres e às minorias. (LAVAL, 2019, p. 111)

Os projetos neoliberais, a reestruturação produtiva, bem como os avanços nos processos de globalização e a Terceira Via foram conquistando espaço no Brasil e, também, na América

⁴ Para significar a palavra globalização, fazemos uso das considerações apontadas por Cóssio (2014), ao afirmar que esse processo é uma estratégia que se vincula aos ideários neoliberais atrelado a um discurso vazio e despolitizado, sendo assim, torna-se estratégia “que precisa ser considerada quando se trata de analisar as transformações das sociedades, não só na esfera econômica, mas em todas as demais esferas e em praticamente todos os países do mundo e que afeta, portanto, a vida de todas as pessoas” (CÓSSIO, 2014, p. 1573).

Latina. A Terceira Via, por sua vez, acolheu um conjunto de entidades sem fins lucrativos, as chamadas Organizações Sociais (OS)⁵, que faziam parte do Terceiro Setor e, sob essas bases, advogavam por:

[...] um conjunto de ideias-chave com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização). O estatuto especial das atividades do Estado como “serviços públicos” ou não seria mais aplicável ou necessitaria ser radicalmente repensado. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136)

O estado econômico nacional avançou consideravelmente após o regime militar instaurado em 1964 e que se estendeu na década de 1970, período em que foram concebidas mais de trezentas empresas estatais. Após a Constituição de 1988, mais precisamente na década de 1990, afunilaram-se as discussões sobre o papel do Estado enquanto núcleo das proposições institucionais que otimizaram os avanços dos projetos de privatizações responsáveis por desconstruir qualquer possibilidade de democratização do capital.

A concepção neoliberal foi impulsionada em grande medida pela Reforma do Estado, ascendente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), período em que Bresser Pereira estava à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A Reforma do Estado foi, portanto, um modelo sedimentado com vistas aos avanços do capitalismo e dos processos de globalização. Não por acaso, na tentativa de modernizar o Estado, nutriu-se a possibilidade de substituir a “administração burocrática” pela “administração gerencial”, sobressaindo a expectativa pela privatização e pelos mecanismos de controle, tão necessários à manutenção da sociedade capitalista.

A partir dessas circunstâncias, o neoliberalismo encontrou território propício para propagar suas raízes em diversos setores básicos, inclusive na educação. Sublinha-se, portanto, que o neoliberalismo tem força porque está alicerçado nas políticas globais, coincidindo com os interesses das grandes elites. De acordo com Barroso (2002), no Brasil, a caracterização da Reforma do Estado para regular a atividade econômica deu-se a partir de três movimentos estruturais: a extinção de determinadas restrições ao capital estrangeiro, a flexibilização dos monopólios estatais e a privatização.

⁵ “[...] as OS podem ser conceituadas como pessoas jurídicas privadas, sem fins lucrativos, cujas atividades, no âmbito federal, são dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e à preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendendo aos requisitos previstos na Lei nº 9637/98” (SANTOS; MOREIRA, 2018, p. 337).

A constatação de que o Estado não tem recursos suficientes para todos os investimentos necessários e que, além disso, é geralmente um mau administrador, conduziu ao processo de transferência para o setor privado da execução de ampla gama de serviços públicos. Mas o fato de determinados serviços públicos serem prestados por empresas privadas concessionárias não modifica a sua natureza pública: o Estado conserva responsabilidades e deveres em relação à sua prestação adequada. Daí a privatização haver trazido drástica transformação no papel do Estado: em lugar de protagonista na execução dos serviços, suas funções passam a ser as de planejamento, regulação e fiscalização. É nesse contexto histórico que surgem, como personagens fundamentais, as *agências reguladoras*⁶. (BARROSO, 2002, p. 293, grifo do autor)

A reforma influenciou consideravelmente as políticas que tratavam das relações sociais, conferindo vantagens ao mercado. No âmbito da sociedade civil, a partir da adoção de um processo de descentralização, o trabalho voltou-se à fiscalização, ao gerenciamento e à execução dos projetos sociais; dada essa proporção, foram reduzidas as atividades do Estado frente às políticas sociais. No cenário educacional, tais políticas de descentralização foram justificadas por meio de um discurso demagógico ajustado pelos defensores do neoliberalismo, sob o engodo de que estariam priorizando a autonomia das escolas.

Historicamente, as crises internacionais passaram a ser mais acentuadas na década de 1990. Destarte, a partir dos reflexos dessas crises, emergiu a necessidade da manutenção do Estado para superar os padrões decorrentes do antigo modelo. Assim, sob esse propósito, “[...] os Estados Nacionais são convocados pelas forças hegemônicas do capitalismo mundial, especialmente Inglaterra e Estados Unidos, a iniciarem reformas para ajuste da economia e mudanças administrativas” (BACH; LARA, 2012, p. 3).

Ainda contextualizando a década de 1990, resgatamos a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) com a contribuição de prescrições e recomendações formuladas e direcionadas aos países em desenvolvimento, a qual indica formas de alavancar a educação a partir da perspectiva econômica mundial, tendo como base medidas adotadas em reformas educacionais de países desenvolvidos.

As principais orientações para compor a elaboração de reformas partem de organismos detentores de poder econômico em nível global, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI); deste modo, contemplam, também, todo o aparato ideológico que determina os meios e as estratégias para o avanço de um revigorado Estado capitalista, salvaguardando o mercado internacional.

O mercado internacionalizado permite a exploração da tecnologia e da mão-de-obra de todo o mundo, articulando-os onde for mais atrativo economicamente. Essa condição necessita de um Estado reorganizado em termos políticos, com um ideário

⁶ Ver mais em: *Agências reguladoras, constituição, transformações do estado e legitimidade democrática* (BARROSO, 2002).

de cooperação global institucionalizada. Neste contexto surgem nos países periféricos as reformas do Estado. (BACH; LARA, 2012, p. 3)

Segundo Robertson e Verger (2012), o BM, o FMI, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a *United States Agency for International Development* (Usaid) potencializaram os avanços para o livre mercado como forma de ampliar a atuação do setor privado, e, em resposta a isso, “[...] os projetos políticos de matriz neoliberal avançaram por meio de políticas de ajuste estrutural propostos pelo BM/FMI” (SAMOFF, 1994, *apud* ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137).

No Brasil, a forte influência do BM no campo educacional é retratada a partir das orientações dispostas ao governo por meio de documentos prescritos. Questiona-se a atuação do BM a partir da articulação estratégica do banco frente aos empréstimos realizados a vários países, em especial aos subdesenvolvidos. As aprovações de empréstimos são deferidas com o suporte de um sistema de trocas, que promove a unificação entre governo e organismos internacionais, o que muito lembra uma troca de favores. Nessa propositura, aprovam-se os empréstimos e, em troca, é garantida a essas organizações a liberdade de poder orientar e sugerir encaminhamentos para a construção de políticas públicas nos territórios devedores.

Sabe-se, pois, que os planos de fundo dessas orientações não contemplam os interesses da classe trabalhadora, outrossim, reafirmam o compromisso desses organismos com as forças de domínio e com o esforço dedicado aos avanços necessários para a aquisição de lucro, atendendo a lógica do capital.

Com efeito, para atender a estes princípios, as reformas que engendram as políticas educacionais carregam consigo exigências que se manifestam por meio de recomendações que indicam a necessidade de:

[...] aumento de tempo escolar, a ampliação da duração do ciclo escolar, o aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos, o apoio à educação pré-escolar, a melhoria do ambiente de sala de aula, o apoio aos sistemas de saúde e de nutrição, a melhoria da capacitação docente, a maior capacitação em habilidades pedagógicas e incrementos para ensinar, a reestruturação administrativa e organizacional com o desdobramento do sistema, o desenvolvimento das competências administrativas, criação de sistemas de avaliação por desempenho, o provimento de sistemas de informações que contemplem eficiência organizacional, a persuasão dos pais acerca do valor da educação e a mobilização da comunidade para os proventos econômicos. (SILVA, 2002, p. 83)

Nesse percurso, o setor privado vai demarcando espaço entre as importantes negociações internacionais e nacionais. O capitalismo, por sua vez, abriga em sua essência uma concepção hegemônica que conduz as premissas de domínio global e o consumismo em níveis ascendentes. Com isso, subordina-se a atividade humana aos meios de produção, mantendo o trabalhador em condições subalternas.

Na atualidade, para que tal mecanismo se perpetue, os agentes do mundo do capital necessitam da incorporação de seus interesses nos processos políticos e formativos. Neste sentido, acolhem os princípios neoliberais articulados a um conjunto de estratégias que perpassam o Estado e os modos organizacionais da educação escolar. Em síntese:

O reformismo *neoliberal* é, portanto, entendido como a diminuição e a restrição das áreas de atuação do Estado, com vistas à alocação das riquezas produzidas por determinado país prioritariamente ao agrado e serviço do rentismo do capital financeiro internacional. Em países em desenvolvimento, o controle inflacionário e o sistema da dívida pública são mais sensivelmente ainda os pilares dessa estrutura galgada pelo neoliberalismo. Desse modo, para além de uma doutrina econômica, o neoliberalismo começou a se tornar também uma força ideológica hegemônica no centro do capitalismo global a partir dos anos 1980 e, de certa forma, imposta e exportada como modelo para as regiões periféricas do capitalismo, fossem esses países recém-redemocratizados como na América do Sul, bem como nações descolonizadas na Ásia e na África, a ponto de muitos dos governantes eleitos sob plataformas social-democratas ou mesmo de esquerda tendo se inclinado, em algum grau, aos pilares da hegemonia da doutrina neoliberal. (COSTA; SILVA, 2019, p. 5)

Essa doutrina neoliberal favorece a ruptura dos dispositivos democráticos e negligencia a efetivação de direitos básicos, afetando, de forma selvagem, a educação e demais serviços públicos pelas vias da redução do dever do Estado. É sob essa base que as reformas ameaçam os avanços até então conquistados, retrocedendo em aspectos e situações que poderiam dar sequência a possíveis avanços.

Todavia, entre mudanças de governos, erige-se um esquema bastante problemático que dá sustento às políticas de descontinuidade, nas quais, inadvertidamente, são legitimados novos projetos balizadores, declarados como solução para os problemas atuais da sociedade, anulando projetos anteriores sem sequer considerar resultados já obtidos; no limite, “[...] cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido” (SAVIANI, 2008b, p. 11).

Pelas vias da perspectiva neoliberal, é disseminado no âmbito da sociedade um discurso que sentencia a educação pública e a rotula como um serviço ineficiente, tendo a pretensão de simular uma suposta *crise* na seara educacional. Equivalente a isso, ao nos aprofundarmos nos estudos dessa abordagem, percebemos claramente o que aponta Lavoura, Alves e Junior (2020, p. 554), quando afirmam que este quadro em torno das crises existentes generaliza uma gama de fatores voltados ao “[...] desmonte dos serviços públicos, de privatizações e de entreguismo do patrimônio nacional ao rentismo e ao capital financeiro internacional”.

Sem embargo, a construção de uma agenda global para o trato com reformas de educação de cunho neoliberal vai sendo formulada a partir dos princípios de um grupo hegemônico, cedendo às exigências e aos interesses de correntes conservadoras e econômicas.

Ampliando os horizontes da discussão, Hypolito (2019) resgata as abordagens defendidas pelo *Global Education Reform Movement*⁷ (GERM). Diante disso, o autor destaca que, desde de 2001, o movimento apregoa suas concepções no âmbito das políticas educacionais, concentradas no fortalecimento das reformas educacionais, acolhendo três eixos que, de acordo com seus defensores, potencializam a eficiência dos sistemas educacionais, sendo eles classificados como: padrões, prestação de contas e descentralização. Neste sentido, Hypolito explica:

Em termos de *padronização*, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir das avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de *descentralização*, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados. Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de *prestação de contas*, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios e sanções, na forma de incentivos salariais, ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para as políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre as escolas. (HYPOLITO, 2019, p. 189, grifos nossos)

Tomando como um exemplo para esta discussão, não é difícil perceber que o plano elaborado pelo GERM tende a produzir conflitos no campo educacional, inclusive entre professores e instituições. Nessa abordagem, é perceptível a forma como se incita uma movimentação competitiva sobre quem se destaca mais nas tabelas de classificação por desempenho. A proposta de gratificação salarial nesses moldes é inapropriada em muitos estados e municípios que possuem defasagem financeira em seu orçamento, portanto, não consideramos que colocá-la em prática garantiria avanços significativos e qualitativos na educação. Na contramão disso, percebemos que a partir de tal proposta há uma facilidade em se intensificar a rotulação e a responsabilização de escolas e docentes, descaracterizando os processos democráticos nas redes de ensino.

Para Ravitch:

O objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições. [...] o terrível fracasso de uma escola representa o fracasso daqueles no encargo do distrito, não apenas das pessoas que trabalham na escola. (RAVITCH, 2011, p. 189)

⁷ Movimento Global da Reforma da Educação.

Já o BM sistematiza diagnósticos com viés voltado ao desenvolvimento econômico. O mote que perpassa o âmbito da educação é destacado no website do banco, mais especificamente no documento *Propostas para realinhar as políticas de educação (2018)*⁸, o qual indica ações que, segundo o organismo, são capazes de superar a *crise* da aprendizagem. A matéria inicia a abordagem mostrando dados comparativos da aprendizagem brasileira com demais países, tendo como fonte o desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Cumpre assinalar que o documento organizado pelo BM discorre sobre a elevação de gastos na educação que não produzem os retornos almejados para a área e, diante disso, entende que “[...] o Brasil poderia alcançar um desempenho nas escolas públicas 40% maior com os mesmos recursos que aloca atualmente” (BANCO MUNDIAL, 2018, não paginado).

De modo equivalente, o BM busca, portanto, justificativas e apresenta “soluções” descritas pelo organismo como abordagem fulcral para sanar a “crise na aprendizagem”:

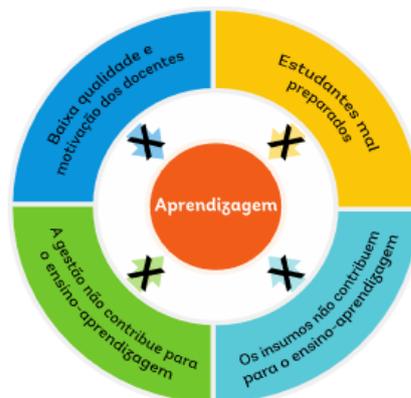
Os alunos são, em geral, mal preparados quando entram na 1ª série do Ensino Fundamental. A preparação poderia ser melhorada aumentando o acesso e a qualidade da Educação Infantil.

Os professores são, em geral, mal formados e tem baixa motivação. Melhorar a seleção de professores na educação pública, implementar programas de formação contínua para educadores e vincular *mérito ao desempenho de ensino ajudaria a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem*.

Investir em insumos escolares só é eficaz se afetar os resultados da aprendizagem. No Uruguai e na Índia, o uso da tecnologia para *personalizar a educação de acordo com as necessidades dos alunos* ajudou a melhorar os resultados da aprendizagem.

A gestão da escola precisa se concentrar em *melhorar os resultados* da aprendizagem e a qualidade do ensino. (BANCO MUNDIAL, 2018, não paginado, grifos nossos)

Figura 1 - As dimensões da crise de aprendizagem – Segundo o Banco Mundial



Fonte: Adaptado de Banco Mundial. *Propostas para realinhar as políticas de educação (2018)*.

⁸ Documento disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/678981534982799404/9-propostas-para-realinhar-as-poli%CC%81ticas-de-educac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

As propostas do BM sugerem a aplicação de ações que descaracterizam a função da escola ao se pautar na preocupação com o ranqueamento dos resultados de avaliações externas. Semelhante a isso, evidencia-se uma grande distorção das especificidades do ensino ao focar no atendimento das necessidades imediatas dos alunos, o que fragiliza e fragmenta a transmissão de conhecimentos mais desenvolvidos e fundamentados nas bases científicas, artísticas e filosóficas.

Ainda, percebe-se que entendem o problema da qualidade da educação pela “incapacidade” do docente em fazer com que o aluno aprenda a responder os testes. Essa concepção é tão comum nesses documentos, que o BM sugere uma reformulação de programas de formação inicial para professores, no sentido de:

- 1) Alinhar programas com o currículo (BNCC);
- 2) Focar em assuntos específicos; tornar a formação prática e aplicável;
- 3) Incluir prática de professores em sala de aula. (BANCO MUNDIAL, 2018, não paginado)

A proposta objetiva, ainda, a aplicação de um processo de seleção de educadores ao adotar parâmetros que visam a: “1. Estabelecer padrões de professores para orientar as decisões de contratação; 2. Aplicar testes de habilidades e competências de ensino e; 3. Criar certificação alternativa para aqueles que não são formados como professores” (BANCO MUNDIAL, 2018, não paginado).

É importante destacar que no ano de 2017 o BM lançou o documento: *Um ajuste justo - análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil*⁹. Trata-se de um relatório que foi solicitado pelo Governo Federal ao banco para a revisão das despesas públicas, acolhendo, como base, a aplicabilidade do Novo Regime Fiscal – EC nº 95/2016¹⁰ com “[...] o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (BANCO MUNDIAL, 2017, não paginado).

Nesse prisma, formulado para “reduzir o gasto público” e contemplando a EC nº 95/2016, o relatório recomenda ações em torno da redução salarial e da adoção da reforma previdenciária. Nessa matéria, o banco destaca que o aumento do salário dos professores no Brasil dá-se de forma acelerada comparada aos outros países. À vista disso, o BM propõe a

⁹ Ver em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 21 fev. 2020.

¹⁰ Trata-se de um novo regime fiscal, com validade de vinte anos, que limita gastos e investimentos em setores públicos, incluindo a área da educação.

implementação de *Escolas Charters*¹¹, que pode vir a se apropriar de mecanismos punitivos para docentes com performances insuficientes, flexibilizando os processos de demissão e de oferta salarial, o que, possivelmente, promoveria uma desestabilidade para os profissionais da educação (BANCO MUNDIAL, 2017).

Ainda frente aos documentos do BM em destaque nesta produção, percebe-se um movimento que busca minimizar a necessidade da contratação de professores, na mesma medida em que indica a possibilidade de aumento no número de alunos por sala, reiterando a urgência em conter os gastos públicos. Essa fruição atinge, inclusive, o direito de aposentadoria desses profissionais. À vista disso, estimam:

- i. Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino fundamental até 2027, se os professores aposentados não forem repostos; no ensino médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB. Outra recomendação para os municípios que precisarem repor os professores que se aposentarem seria limitar a contratação de novos professores concursados, cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais.
- ii. Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos [...] são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas *charter* provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico. (BANCO MUNDIAL, 2017, *apud* HYPOLITO, 2019, p. 193)

O documento *Um Ajuste Justo* é, também, analisado e discutido por Hypolito (2019), o qual deixa evidente a sua insatisfação com as propostas elencadas, isso por entender que o organismo nega a relevância da discussão do número de alunos por turma – que já é elevado e que também é um dos fatores que prejudica o rendimento das escolas. Também, seguindo a linha de análise sobre as proposições dos organismos internacionais, o autor faz uma crítica

¹¹ Para Laval (2019), as escolas *charters* atuam sob a lógica privatista que gerencia espaços públicos – como, neste caso, a escola pública. Sob essa perspectiva, a iniciativa privada é contratada pelo governo para gerenciar a escola pública, buscando atender às metas e aos padrões previstos para a educação. Trata-se, portanto, de medidas radicais para o setor educacional, que coloca em risco a estabilidade do professor, por ser este um processo que flexibiliza as normativas de contratação e demissão, tendo em vista que propõe a extinção de concursos públicos para a área. Em síntese, esse modelo de escola é mantido com recursos públicos e administrada pelo setor privado.

quanto aos procedimentos a serem adotados para a ascensão de cargos, que fogem dos padrões democráticos ao propor uma plataforma de prêmios e punições.

Neste sentido, debruçamo-nos sobre diversos pontos que geram preocupação e instabilidade quanto aos rumos traçados na educação. Atentos ao que o BM tem encaminhado para as áreas econômicas e educacionais, observamos que as intenções progridem em direção ao firmamento de interesses privados, presentes também em outros documentos publicados pelo mesmo organismo para o orientar o modo de gerenciamento do país.

Em síntese, é relevante pontuar que a educação se tornou um campo de disputa, pois, por meio dela, há uma tentativa de perpetuação de ideologias da classe dominante em prol das iniciativas privadas, do livre comércio, dos mecanismos de competição, do mercado e da universalização e manutenção do sistema capitalista. Destarte, é importante deixar claro que as reformas educacionais se fundamentam em concepções políticas-ideológicas e não assumem uma condição neutralizadora; assim sendo, induz e regula ações do Estado, forjando ardilosamente suas bases conceituais na sociedade. Trata-se, portanto, de ataques ao serviço público que precisam ser combatidos pela resistência de seus defensores.

Por ora, do ponto de vista ideológico, a Base Nacional Comum Curricular, em discussão neste estudo, é amplamente acolhida e defendida por grupos privados e por grandes corporações internacionais que passam a enxergar a instituição escolar a partir das demandas econômicas, associando-a a um formato empresarial que prima pelo desenvolvimento de habilidades e competências. De modo equivalente, a padronização curricular é uma estratégia que se institui por reformas no sentido de conservar os mecanismos de controle na formação dos sujeitos, “[...] trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2000, p. 26).

Sabendo-se, então, que a base contempla características empresariais que corroboram os projetos dos organismos internacionais, consideramos ser necessária a análise do contexto de sua elaboração, para, então, compreender quais as intenções e a qual interesse o documento atende. Com vistas a isso, no próximo item abordaremos o processo de construção da BNCC.

1.2 Contextualizando a construção da Base Nacional Comum Curricular

O delineamento de uma política de currículo formulada a partir de uma base nacional comum não é um assunto recentemente sinalizado. A construção desse documento está prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação

Nacional (LDB nº 9394/96) e, mais precisamente, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Na Constituição Federal de 1988, há o indicativo de uma abordagem voltada à implementação de determinados conteúdos em todo o território nacional e de conteúdos específicos para o âmbito local e regional. Por influência disso, começa a ser discutida a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular¹², anunciada na Constituição de forma indireta, visando à garantia de aplicação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Assim, para essa finalidade, o artigo 210 dispõe que “[...] 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, art. 210, 1988).

Na LDB nº 9.394/96, a precisão da construção de uma base nacional comum é reforçada no artigo 26, tratando, inclusive, de uma parte diversificada em cada instituição e sistema de ensino, o qual determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, art. 26, 1996)

A LDB nº 9.394/96 também sugere a estruturação de uma base nacional comum em seu artigo 64, referindo-se aos processos que envolvem a formação do professor e a orientação do processo de ensino, por meio dos cursos de graduação e pós-graduação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, art. 64, 1996)

A proposta de uma referência curricular com ênfase na LDB nº 9.394/96 para orientar a educação básica foi produzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, divulgada pelo Ministério da Educação e Desporto, sob a gestão de Paulo Renato de Souza, e aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), por meio do Parecer CEB/CNE nº 3/97. Os PCN para o ensino fundamental tinham como objetivo central o encaminhamento de um projeto de organização curricular para todo o Brasil,

¹² Anterior ao início do processo de construção, nos documentos legais, a BNCC era manifestada como “Base Nacional Comum” por meio da LDB nº 9394/96 e também era tratada como um princípio de “Formação Básica Comum” na Constituição Federal de 1988. No entanto, foi a partir da oficialização do PNE 2014-2024 que a base passou a ser tratada e conhecida como “Base Nacional Comum Curricular”.

que era respaldado em um discurso que previa a promoção de avanços educacionais e dos sistemas de ensino.

Jacomeli (2004) afirma que as orientações dos PCN envolvem um processo de superação da ciência para que a aprendizagem ocorra de acordo com as necessidades da sociedade, sob a brumosa ideia de que “[...] o mundo é ‘complexo’ e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares” (JACOMELI, 2004, *apud* MALANCHEN, 2016, p. 23).

As indigências desse documento contribuíram para o pronunciamento de várias críticas que foram publicadas e discutidas, tratando, mais especificamente, sobre suas abordagens e seu formato organizacional. Em relação ao sistema de funcionamento e de implementação dos PCN, os críticos consideravam evasivas as trajetórias de construção do parâmetro, haja vista as circunstâncias que ausentavam a participação da sociedade acadêmica na elaboração da matéria, ou seja, denunciavam a falta de diálogo com o público e a celeridade do processo de apreciação do texto sob pressão do Ministério da Educação (MEC).

É importante ressaltar que, naquele momento, o governo já estudava as possibilidades de implementação de programas de avaliação em larga escala “[...] num pretenso processo de melhoria educacional, que começa pelo “final”, ou seja, pela avaliação” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4).

Por conseguinte, a construção dos PCN deu-se, também, como forma de orientar o trabalho dos professores, na mesma medida em que apregoava a pauperização dos conteúdos a serem abordados, subalternizando a atividade dos profissionais da educação no ambiente escolar. Destarte, Branco, Iwasse e Branco (2017) afirmam que os PCN buscavam “[...] verificar se a capacitação dos docentes estava alinhada com a formação dos alunos de acordo com as exigências expostas no próprio documento e também cobradas nas avaliações nacionais” (BRANCO; IWASSE; BRANCO, 2017, p. 9272).

Na contramão do que se esperava, os PCN, que se apresentavam como uma nova referência para a reorganização curricular em nível nacional, não foram adotados em diversos espaços do Brasil. A pressão e a resistência da comunidade acadêmica foram fundamentais nesse processo, isto porque entendia-se que o documento não atendia aos anseios do professorado brasileiro; com efeito, há uma regressão no caráter normativo do documento, que passa a se tornar um parâmetro. Nas palavras de Silva et al. (2015, p. 335), os PCN foram uma “[...] tentativa de criar uma Base Nacional Comum, mas que precisou ser modificada para outro caráter, mudando-se o nome para Parâmetros, que ficaram submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais, sem força de ‘lei’ ou de marco regulatório nos currículos”.

Posto isto, é relevante pontuar que uma nova projeção para a superação dos PCN somente começou a ser discutida no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que teve mandato ativo entre os anos de 2003 e 2010. Assim, com uma renovada equipe instaurada, o MEC passou a organizar um projeto de legislação que oportunizou, de forma mais ampla, a participação da comunidade acadêmica em suas discussões.

Para atender ao modelo adotado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹³ e às exigências contidas na organização legal da educação básica, em 2006, o MEC, sob o comando do ex-ministro da Educação Fernando Haddad, passou a estruturar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas de acordo com a seguinte linha cronológica: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCN, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, DCN, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, DCN, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, DCN, 2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais para temas específicos (BRASIL, DCN, 2013).

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais na Educação Básica (2010) – Parecer CNE/CEB nº 7/2010 – contou com a ação ampla da comunidade escolar e com a atuação de entidades e instituições que desempenham atividades voltadas para a educação básica no Brasil, isso por meio de eventos realizados nacionalmente. Com a organização dos municípios e dos estados, foram convocados os sistemas de ensino público e privado para diligenciar a revisão e o debate das matrizes do documento. A proposta foi materializada para a educação básica, considerando as etapas de ensino e observando as diferenças e o contexto ao qual cabe cada modalidade¹⁴. Em termos breves, trata-se de um documento cujas normas foram fixadas pelo CNE, com origem na LDB nº 9.394/96, a qual orienta a organização curricular das instituições e dos sistemas de ensino com vistas à autonomia das instituições na montagem do currículo escolar, possibilitando o trato com os conteúdos de acordo com as especificidades e com o perfil do público a ser atendido.

¹³ O Conselho Nacional de Educação, configurado com base na Lei nº 9.131/95, tem a função de acompanhar as trajetórias, destinos e objetivos das propostas no campo político educacional. Representa a sociedade no assessoramento das discussões e decisões que envolvem as políticas educacionais, podendo, ainda, recorrer ao Conselho Pleno quando houver a fusão de trabalhos com a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior, considerando que o CNE, enquanto órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, consiste em contemplar e assessorar os diferentes níveis de ensino. No *site* do MEC, o CNE é apresentado com a missão de “assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”.

¹⁴ Entende-se por níveis de ensino a divisão entre educação básica e ensino superior. As etapas de ensino são referentes à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Já as modalidades fazem parte dos grupos específicos, como, por exemplo, Educação de Jovens e Adultos, educação no campo, educação especial, educação a distância, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, entre outros.

Sob essas circunstâncias, as DCN caminhavam na contramão das perspectivas do PNC. As diretrizes apoiavam-se em questões provenientes dos *direitos de aprendizagens* junto aos *objetivos de ensino*, tendo em vista uma formação “[...] para a boa convivência na democracia, com elementos da estética, ética e cognição” (SILVA et al., 2015, p. 335).

Doravante, apesar das discussões preliminares em torno de uma proposta de base nacional comum serem iniciadas a partir de 2010, de acordo com Tarlau e Moeller (2020), em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), comandada por Beatriz Luce, publicou um ensaio que foi considerado por alguns autores como sendo a “versão zero” da base, ou, por outros, a “primeira versão da base” – acolhendo a tese de que teríamos quatro propostas¹⁵ de BNCC ao longo do processo. O texto é resultado de conferências e debates entre grupos de estudos, organizados entre os anos de 2009 e 2014, e buscava a redução da desigualdade educacional, oportunizando a oferta de uma nova perspectiva de aprendizagem que contemplava as diferenças regionais; assim sendo, atendendo aos padrões curriculares nacionais, essa versão foi materializada em um formato oposto à BNCC de 2015.

Em vez de indicar o conteúdo acadêmico específico a ser estudado a cada ano, o documento de 2014 começa pela descrição dos direitos dos alunos, como direito a práticas culturais locais, conhecimento diverso, desenvolvimento humano, ação política e entendimentos históricos. Em seguida discute os amplos objetivos de cada área curricular e apresenta grandes considerações filosóficas e teóricas para cada área de conhecimento. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 570)

A abordagem desse documento era mais voltada à discussão de componentes sociais e históricos, com embasamento filosófico. Todavia, essa versão zero da base foi rejeitada de forma unânime pelo setor empresarial, principalmente pela Fundação Lemann e por um grupo de agentes do setor privado, conhecido como Movimento pela Base. Esses, dedicaram-se, então, a minimizar o conteúdo da proposta, temendo que fosse aprovada sob princípios que não atenderiam aos seus interesses.

O Movimento pela Base queria um documento mais “prático”, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar. De acordo com *João*¹⁶, o Movimento tentou impedir a divulgação desse documento, argumentando que era um ano eleitoral e, portanto, não seria um bom momento para aprovar uma nova legislação [...] o MEC nunca publicou oficialmente a versão preliminar da BNCC, de 2014. Como diria, mais tarde, o novo secretário de Educação Básica, Manuel Palácios: “Recomeçamos do zero”. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 571)

¹⁵ Nesta produção, acolhemos a ideia de três versões produzidas da BNCC, pois não abordaremos a *versão zero* com profundidade, mas apenas como um marco histórico do documento.

¹⁶ “João” é um pseudônimo utilizado pelas autoras para salvaguardar a identidade de funcionários da Fundação Lemann que aceitaram participar da entrevista que compõe o artigo citado.

Nesta propositura, destacamos, ainda, que, no dia 4 de setembro de 2008, a Portaria nº 10/2008 anunciava a criação de uma comissão organizadora nacional para a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nessa mesma portaria, Francisco das Chagas, que atuava como secretário executivo adjunto, foi apresentado como coordenador da comissão, composta por trinta e cinco membros. Entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, foi realizada a CONAE, com a participação das secretarias que compunham o MEC, representantes da Câmara e do Senado, do CNE, dirigentes estaduais, municipais e federais que atuavam de diferentes modos na educação, a comunidade acadêmica e científica, empresários, representantes de organizações privadas e pessoas interessadas nos assuntos educacionais.

Sem embargo, essa era uma tentativa de externar um delineamento eficaz para a organização do ensino e discutir sobre possibilidades de confronto frente aos problemas educacionais, pensando em avanços para a *qualidade da educação*. De modo a acrescentar, a realização das conferências municipais, estaduais e distritais serviram para colocar em pauta assuntos caros e necessários à educação básica, à educação profissional e ao ensino superior no Brasil, compreendendo as etapas e modalidades de ensino. Assim:

A realização da Conferência Nacional de Educação, antecedidas de conferências estaduais, municipais e distrital, com o tema “Conae: Construindo um sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Estratégias de Ação”, foi impulsionada pelas parcerias com os sistemas de ensino, órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil. Dela resultou um conjunto de proposições expressas no “Documento Final da Conferência Nacional de Educação”, que contribuiu decisivamente para a formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024. (DOURADO, 2006, *apud* AGUIAR, 2018a, p.725)

A comissão organizadora da CONAE (2010) tinha como propósito o fortalecimento do Sistema Nacional Articulado de Educação, para que a redistribuição de encargos dos municípios, estados e distrito federal transcorresse em regime de colaboração. O documento final organizado a partir dos resultados da CONAE (2010) contemplava as propostas definidas pelos grupos participantes. O referido texto foi enviado ao MEC, sob a liderança o ex-ministro Fernando Haddad¹⁷, que materializou o documento e o encaminhou ao Congresso Nacional (AGUIAR, 2018a).

Contudo, essa proposta manteve-se durante quatro anos no legislativo, sendo revisada e recebendo emendas em seu texto. De acordo com Picoli (2020), os representantes da ala conservadora e religiosa do legislativo foram os principais envolvidos no atraso da aprovação e publicação da matéria. Segundo o autor, essa bancada exigia a retirada de assuntos ligados

¹⁷ Haddad teve mandato ativo como ministro da Educação no período de 2005 a 2012.

ao estudo de gênero no currículo das escolas de educação básica. Em consequência disso, foi somente após todo esse processo de revisão que o documento obteve a aprovação e foi homologado já no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, sem vetos (AGUIAR, 2018a).

As sucessivas discussões em torno de um plano para a educação tornaram-se mais frequentes e, por meio delas, a ideia de se incluir padrões curriculares em nível nacional foi nutrida e patrocinada pelas forças privadas, estabelecendo um consenso para a inclusão de metas que indicavam a BNCC no então projeto.

Em resposta a todo esse processo, no dia 25 de junho de 2014, foi divulgado o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei nº 13.005, com vigência de dez anos (2014-2024) e contemplando vinte metas específicas para os diferentes níveis da educação. Não obstante, instaurou-se, no Brasil, uma nova fase em torno das políticas educacionais, e, em decorrência disso, entre as vinte metas estabelecidas no PNE (2014), quatro delas aplicavam-se diretamente a prerrogativas para a produção de uma BNCC, servindo, assim, para impulsionar a implementação do documento.

Entre todas as metas contidas no PNE (2014), destacamos as metas 2, 3, 7 e 15, utilizadas para reforçar o enquadramento dos princípios do documento curricular nacional a ser produzido – em especial, damos ênfase à meta 2, referenciando a estratégia 2.2, e à meta 3, com destaque na estratégia 3.3.

Meta 2: *Estratégia 2.2*: Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *base nacional comum curricular* do ensino fundamental;

Meta 3: *Estratégia 3.3*: Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *base nacional comum curricular* do ensino médio;

Meta 7: *Estratégia 7.1*: Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

Meta 15: *Estratégia 15.6*: Promover a *reforma curricular* dos cursos de licenciatura e estimular a *renovação pedagógica*, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a *base nacional comum dos currículos da educação básica*, de que tratam as *estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE*; (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, grifos nossos)

Com a propagação das metas estabelecidas no PNE (2014) e com o desejo de se instituir um Sistema Nacional de Educação, as propostas que fomentaram a BNCC foram conquistando espaços nas diferentes discussões sobre educação e currículo, tornando-se tema de um considerável número de encontros e eventos para debater a proposta de uma nova política de

currículo, salvaguardando, de forma ortodoxa, as condições do PNE (2014). De acordo com o Peroni e Caetano (2015), a partir do PNE, o MEC passou a diligenciar debates sobre a proposta de uma Base Nacional Comum, tendo como objetivo o estabelecimento de um rol de direitos de aprendizagem para a educação básica.

Alves (2014) questiona a importância dada ao cumprimento de escopos que acolhem e dão ênfase à implementação de um currículo nacional. Do mesmo modo, verifica a ausência de debates em torno das demais metas; equivalente a isso, a autora expressa sua inquietação, resgatando a meta 18, que trata do plano de cargos e salários dos professores, que deveria ser legalizado nos sistemas de ensino no prazo de dois anos, a partir da data de publicação do PNE (2014), e contemplando, ainda, a Lei nº 11.738/2008, que trata do piso salarial nacional profissional. Junto à meta 18, destacamos o que se prevê na meta 17, que diz respeito à valorização dos profissionais do magistério, como indicadas a seguir:

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014)

Nesta propositura, é necessário e relevante o debate em torno das metas que contemplam os direitos dos professores, no sentido de resistir às formas de deterioração de direitos e de reivindicar condições adequadas para o exercício de sua função. Em contraposição ao esperado, as preocupações em torno das condições de trabalho do professor são secundarizadas.

Lopes (2015), diante de uma análise da passagem eleitoral do ano de 2014¹⁸, retrata que, ao estudar os planos de governo de três concorrentes ao cargo presidencial à época – Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT); Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), incluindo sua sucessora Marina da Silva –, verificou que todos tinham como projeto para a educação a intenção de iniciar o processo de construção de uma base nacional comum¹⁹. Deste modo, não

¹⁸ Processo eleitoral que resultou na nomeação de Dilma Rousseff. Matéria jornalística publicada por Weber, em 2014 (WEBER, 2014, *apud* LOPES, 2015).

¹⁹ Para tanto, a dinâmica para a construção da base iniciou por grupos de especialistas que foram indicados pelo MEC, com o aval do Governo Federal. O resultado destas discussões e da proposta em si foi disponibilizado para a população e iniciou-se uma consulta pública. Essa participação foi guiada com a colaboração dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação. Ainda, em processo anterior à aprovação, o MEC elaborou o

somente o governo, mas também os demais partidos políticos postulavam pela melhoria da qualidade da educação a partir dos currículos escolares, para tanto, advogavam por mudanças nas propostas curriculares (LOPES, 2015).

Eleita, Dilma Rousseff tinha o propósito de ampliar os debates em torno das políticas sociais, salvaguardados no governo anterior; contudo, a influência corporativa foi conquistando espaço em detrimento dos movimentos inclusivos sociais (TARLAU; MOELLER, 2020). Diante do resultado do cenário eleitoral, várias modificações passaram a compor o governo ainda no mandato de Dilma.

A reforma ministerial deu lugar a um novo gestor do MEC – Cid Gomes, nomeado pela então presidenta, o qual defendeu, durante o exercício de seu mandato, a construção de uma Base Nacional Comum. Todavia, sua permanência frente ao Ministério da Educação foi breve, com efeito, ainda em 2015, Renato Janine Ribeiro assumiu o cargo e seguiu com o projeto de construção da BNCC, permanecendo com a mesma equipe de elaboração do ministro anterior e resguardando as metas prescritas no PNE (2014). O novo ministro passou, então, a direcionar a equipe ministerial, que teria a função de elaborar o texto da base, e, sob essas circunstâncias, em 2015, foi divulgada a primeira versão da BNCC para as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

A construção proposta da BNCC contou com a participação de um grupo de agentes instituídos pelo MEC, diante da Portaria nº 592, de 17 de julho de 2015²⁰. Entre os cento e dezesseis membros do grupo havia representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), das Universidades Estaduais e do Distrito Federal, bem como especialistas que atuaram nesse projeto por meio da SEB. Além dos citados, a formulação da base também contou com a participação ativa de um grupo conhecido como *Movimento pela Base*²¹, organizado por representantes do setor privado. Em resposta ao trabalho dessa comissão, em 2015, foi encaminhada a primeira versão para consulta pública, por meio de uma plataforma virtual, para o recolhimento de sugestões ao documento.

O MEC, naquela época, era comandado por Renato Janine Ribeiro, porém sua passagem à frente do ministério também não se estendeu por muito tempo. Ainda em 2015, o

texto e enviou para análise no CNE, o qual pôde sugerir alterações. Após esse processo, a base foi encaminhada para aprovação.

²⁰ O documento referente à Portaria nº 592, de 17 de julho de 2015, encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2021.

²¹ Também apresentada em alguns momentos nesta produção como “Movimento pela Base Nacional Comum”, ao qual abordaremos mais no decorrer deste trabalho.

ex-ministro da Casa Civil, Aloizio Mercadante, assumiu a pasta da educação e passou a conduzir o processo de revisão da matéria. A primeira versão do documento tinha como centro os *direitos de aprendizagem* – uma perspectiva diferente da atual BNCC homologada.

A consulta pública foi realizada no período de setembro de 2015 a março de 2016 e recebeu doze milhões de contribuições oriundas da sociedade civil, docentes das diferentes etapas de ensino, instituições escolares, organizações do terceiro setor e entidades científicas. Contudo, algumas investigações anunciam que “[...] as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estiveram ligados/interessados nas alterações de orientação curricular no país” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 114). Na sequência, após a conclusão desta etapa, em meio a críticas e recomendações, foram dirigidas algumas alterações ao texto, que resultou, em 2016, na segunda versão da BNCC.

Ainda sobre a primeira versão, vale destacar que o documento trouxe à tona grandes polêmicas, tendo em vista a descaracterização e a ausência de conteúdos considerados fundamentais a serem trabalhados em contexto escolar e que, portanto, deveriam ser inclusos na nova normativa. Também, diante da metodologia adotada para a realização da análise de resultados da consulta pública, Picoli aponta que:

[...] restam, no mínimo questionáveis, o procedimento e os critérios para a sua leitura, ponderação, rejeição ou incorporação delas no documento. Já o formato da participação não oferecia à comunidade “em geral” a opção de contestar a própria necessidade de uma Base, assim como sobre as possibilidades de discutir concepções de Base e de currículo. A participação estava limitada a indicar em cada item do documento uma das opções: concordo fortemente, concordo, sem opinião, discordo e discordo fortemente. (PICOLI, 2020, p. 3)

Há uma vasta produção de textos acadêmicos que fazem críticas a essa consulta pública, justamente por compreender que para essa atividade foi negado um prazo suficientemente viável para o estudo do documento de forma minuciosa. O próprio ministro da Educação que iniciou o processo de construção da base, Renato Janine Ribeiro, em entrevista a João Vitor Santos, para a revista *IHU On-Line*, publicada em 2017, relata que um dos grandes problemas da primeira versão da BNCC “[...] que foi entregue em setembro, ainda na minha gestão, era muito longa, e a segunda versão que foi entregue na gestão do Mercadante, tinha dobrado de tamanho” (SANTOS, 2017, não paginado). Na oportunidade, Janine Ribeiro complementa:

Na verdade, era preciso ter um tamanho bem mais conciso, porque a Base não pode entrar em detalhes, ela é justamente uma base, um currículo comum ao país. Tem que dizer, por exemplo, quando se vai estudar equação de segundo grau ou, no caso de História, quando se vai estudar Idade Média ou Idade Moderna, ou Brasil ou Colônia. São esses os pontos cruciais e não mil detalhes de como vai ser dada a aula. A própria metodologia não pode entrar na base, porque ela é questão de autonomia da escola, de autonomia do professor, de autonomia da rede. O erro que cometemos foi não termos acompanhado muito de perto o trabalho de cada comissão; com isso, tivemos

problemas. Mercadante apontou muitos problemas da área de gramática, e eu vi os problemas na área de História. (SANTOS, 2017, não paginado)

O ex-ministro da Educação, Janine Ribeiro, justificou as problemáticas da BNCC a partir da insuficiência do modo de trabalho e do acompanhamento das comissões que reestruturavam o documento, pontuando, também, sobre a exclusão de assuntos fulcrais dentro da proposta de uma base a ser implementada em toda a esfera nacional de educação. As ausências atingiam, principalmente, as áreas das ciências humanas e, a exemplo disso, estava o repertório da disciplina de História, descrito na base de forma vaga; o mesmo ocorreu com as indagações que envolviam religião e gênero.

Cumprir assinalar que, em 2016, um grande marco histórico mudou o rumo da política no Brasil e, demasiadamente, atingiu o campo educacional, modificando a perspectiva da BNCC e os direcionamentos da matéria. De forma acentuada, o documento passou a reiterar os pressupostos neoliberais e, para além disso, acolheu a perspectiva neoconservadora. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, pôs na presidência da república o então vice-presidente Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Esta mutação no aparelho governamental promoveu alterações no quadro de cargos estratégicos do MEC e nos demais ministérios²², os quais, em sua grande maioria, passaram a ser ocupados por diversos representantes de organizações empresariais e, também, por nomes ligados ao PSDB e ao Partido dos Democratas (DEM). Não por acaso, houve a “[...] quebra de continuidade das políticas até aí desenvolvidas, fazendo firmar novas concessões e vontades” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4).

O posto de ministro da Educação passou a ser liderado por José Mendonça Bezerra Filho (DEM). Para atuar à frente da Secretaria Executiva do MEC, foi nomeada Maria Helena Guimarães Castro (PSDB), que presidia o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 1995 e 2002, no governo FHC. Naquele período (1995-2002), Maria Helena Guimarães Castro atuou ativamente na construção de políticas de avaliações de larga escala e na formulação dos PCN. Também por nomeação, no INEP assumiu Maria Inês Fini (PSDB), que atuou à frente da diretoria de avaliação para a certificação de competências no período de 1996 a 2002. É importante ressaltar que os três nomes citados acima exerciam atividades em setores do governo FHC, apoiando as reformas empresariais no âmbito da educação brasileira; assim sendo, nutriram as possibilidades de

²² Alguns cargos voltam a ser ocupados por agentes que atuaram no governo FHC do PSDB (MARSIGLIA et al., 2017, p. 114).

inserção das políticas neoliberais e dos projetos de privatização da educação (MARSIGLIA et al., 2017).

No dia 27 de julho de 2016, ainda antes de ser aprovado o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o MEC publicou a Portaria nº 790, que trata da instituição de um Comitê Gestor para contribuir na implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, com a função de “[...] acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a Reforma do Ensino Médio” (AGUIAR, 2018a, p. 730).

Sendo divulgada para consulta pública no dia 13 de maio de 2016, a discussão da segunda versão da BNCC ocorreu entre os meses de junho e agosto do mesmo ano, contando com a participação de nove mil educadores presentes em seminários realizados em todo o país, sob a organização da UNDIME e da CONSED. Por meio das Secretarias de Educação, a UNDIME e a CONSED organizaram os grupos de trabalhos e comissões para instruir sobre a formulação dos currículos escolares. Os agentes participantes que atuaram naquela atividade, representando diversas regiões do país, tinham o propósito de encaminhar ao CNE documentos com as considerações de cada região para análise. De acordo com o MEC e com o CNE, essas sugestões foram analisadas nos encontros e nas audiências públicas e incluídas no documento final que viria a ser sancionado pelo Presidente da República em exercício. Em relação à BNCC, a metodologia adotada deu-se da seguinte forma:

A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/ componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente, discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso.

O Consed e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições de diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio. (AGUIAR, 2018b p. 11)

Diante disto, destacamos a passagem de uma análise feita por Marsiglia et al. (2017), denunciando um movimento articulado pelo MEC que favoreceu participação ativa de pessoas que possuíam relações próximas a defensores reformistas e privatistas na construção da versão da base a ser encaminhada para votação:

[...] o Ministro Mendonça Filho fez uma intervenção na BNCC, adiando a divulgação de sua terceira versão, com previsão de conclusão das etapas da educação infantil e do ensino fundamental no final do primeiro semestre de 2017, com objetivo de “acertar” os rumos e *adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do*

Ministério. Tarefa que está sendo comandada por Maria Helena Guimarães de Castro, que preside atualmente o comitê gestor da BNCC. Tratou-se fundamentalmente de *readequar* o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “*Movimento pela Base Nacional Comum*”, do qual, aliás, a própria Maria Helena faz parte. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 115, grifos nossos)

A terceira versão da BNCC, enviada pelo Comitê Gestor ao CNE, em 6 de abril de 2017, não contemplava a etapa do ensino médio – tratava somente da educação infantil e do ensino fundamental. Sem embargo, o documento foi delegado para a apreciação com o compromisso de ser enviada ao CNE, no final daquele mesmo ano, a parte que se aplicava ao Ensino Médio. No entanto, a homologação da parte em questão na BNCC somente veio a acontecer no ano de 2018, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, que se deu por meio de Medida Provisória (MP nº 746/2016)²³. Tal processo ocorreu de forma acelerada, o que nos leva a crer que a BNCC para o Ensino Médio já estava pronta e formulada para contemplar a reforma do ensino médio e os interesses que nela estão contidos.

Diante de poucas alterações no documento enviado pelo MEC, no dia 15 de dezembro de 2017, o CNE aprovou a BNCC em sua terceira versão, oficializada no dia 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro Mendonça Filho, e instituída sob a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, para a orientação da implementação da base. É importante deixar registrado que, no processo de votação para a aprovação desse documento, três conselheiras registraram o voto contra a homologação do projeto.

Nesse cenário, a base, além de afirmar os *direitos e objetivos da aprendizagem*, apresenta uma nova concepção central pautada em *competências e habilidades*, o que julgamos ser uma das principais contribuições empresariais no contexto de formulação da BNCC, tendo em vista que a participação do grupo privado se deu com maior intensidade na construção da terceira versão. Essa abordagem conceitual da BNCC será aprofundada no capítulo três desta produção, ao tratar da Pedagogia das Competências.

Por fim, com a BNCC aprovada, o MEC passou a debruçar-se na remodelagem das matrizes de referências²⁴ avaliativas, seguindo os modelos sugeridos pela OCDE, tendo o PISA como base para direcionar tal reformulação. No mesmo sentido, foram sinalizados novos padrões para a formação de professores, a fim de atender o indicado no documento; o mesmo

²³ A Medida Provisória nº 746, de 2016, é mais conhecida como Reforma do Ensino Médio e foi aprovada no Senado Federal, em 8 de fevereiro de 2017, e oficializada pelo então presidente Michel Temer, após passar por uma escassa alteração em seu texto, resultando na Lei nº 13.415/17. Para mais detalhes, consultar o link: <https://legis.senado.leg.br/norma/553876/publicacao/15634025>. Acesso em: 14 fev. 2020.

²⁴ “O termo matrizes de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações de larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação” (BONSMINO, A. 2012, *apud* CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4-3).

pretendia-se ser feito com os materiais didáticos. Todas essas medidas alinhadas à BNCC de 2017/2018.

Por ora, diante das abordagens e da investigação realizada no contexto de construção da BNCC, o que nos chama atenção é o elevado índice de rejeição do documento pelas partes acadêmicas, por especialistas, profissionais da educação, sindicatos, grupos de estudos, associações, entre outros. Assim, buscando desvelar as causas das inquietações desse público, realizamos a análise de alguns documentos e notas públicas encaminhadas ao CNE e ao próprio MEC e, na mesma medida, buscamos contextualizar o pedido de vistas da base, requisitada por três conselheiras da comissão que aprovou a BNCC. Doravante, exploraremos mais sobre esse processo e sobre as formas de resistências que se manifestaram em tal contexto.

1.3 Das mobilizações das Entidades Educacionais ao pedido de vistas à BNCC: expressões de resistência

O contexto sob o qual a BNCC foi oficializada retrata, em grande medida, a influência política dos eventos que marcaram o Brasil no ano de 2016. Como já salientamos anteriormente, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016) e a ascensão de Michel Temer à presidência da república, várias equipes que compunham os ministérios e o governo foram modificadas, o que com o MEC e o CNE não foi diferente. Sob essa égide, novos conselheiros foram nomeados e, a partir desta movimentação, o processo célere de votação para aprovação da terceira versão da BNCC começou a ser encaminhado.

Para atender às demandas e exigências do governo Temer, todas as comissões – bem como a Comissão Bicameral – passaram por uma marcha de reconfiguração, sendo, nesta nova etapa, constituída pelos integrantes do CNE. Essa ação também promoveu a alteração dos nomes eleitos na presidência e nas relatorias da Comissão.

Instituída por meio da Portaria CNE/CP nº 11/2014, a Comissão Bicameral tinha como finalidade:

[...] acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (AGUIAR, 2018b, p. 9)

A Comissão Bicameral foi reestruturada com o designo de promover o “[...] acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da

proposta a ser recebida pelo CNE” (PARECER CNE/CP nº 15/2017, p. 33)²⁵. A priori, a presidência da Comissão era gerida por Marcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE)²⁶, e tinha como relator o conselheiro José Fernandes de Lima (CEB/CNE) – ambos eleitos pelo grupo.

Com a reformulação dos Conselhos, assumiu a presidência Antonio Cesar Russi Callegari e a dupla de relatores Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE). Os demais membros que compunham a Comissão Bicameral eram: Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Antonio de Araujo Freitas Junior (CES/CNE), Arthur Roquete de Macedo (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Maurício Eliseu Costa Romão (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE) (PARECER CNE/CP nº 15/2017, p. 34).

A terceira versão da BNCC foi encaminhada pelo MEC ao CNE em 6 de abril de 2017. A partir de então, a Comissão Bicameral passou a acompanhar o estudo e os encaminhamentos aplicados ao documento. Destarte, foram promovidas cinco audiências públicas nacionais a partir do mês de junho, realizadas uma a cada mês, exceto em agosto, pois foram realizadas duas audiências em datas e regiões distintas nesse mesmo mês. Esses eventos contaram com a “[...] grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais” (AGUIAR, 2018b, p. 11). Assim sendo, as regiões contempladas foram: Norte – Manaus, Amazonas (AM); Nordeste – Recife, Pernambuco (PE); Sul – Florianópolis, Santa Catarina (SC); Sudeste – São Paulo, São Paulo (SP); Centro-Oeste – Brasília, Distrito Federal (DF). Ao todo, foram mil setecentos e sete participantes, duzentos e trinta e cinco documentos entregues contendo sugestões e mais duzentas e oitenta e três manifestações orais, segundo o *site* do MEC²⁷.

²⁵ Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2020.

²⁶ A trajetória da BNCC foi retratada por Marcia Angela Aguiar, no livro *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Sua produção foi fruto de sua atuação como conselheira no CNE, bem como outros estudos publicados pela autora diante do tema. Tal posição proporcionou à Aguiar a oportunidade de participar ativamente junto ao Conselho Nacional de Educação, dos debates em torno da construção da BNCC. Aguiar tem posicionamento crítico e levou ao CNE pautas importantes sobre desdobramentos confusos e incompletos que perpassavam a matéria aprovada em dezembro de 2017.

²⁷ Ver em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 14 fev. 2020.

De acordo com Aguiar (2018b), as propostas e contribuições foram recolhidas pelos organizadores dos encontros, os quais criaram uma planilha dos assuntos elencados. A Comissão ressaltou pontos importantes para a BNCC e levou o debate sobre eles ao MEC, sugerindo a implementação de temas pertinentes, a saber: população indígena, quilombolas, afro-brasileiras, tecnologias digitais, computação, entre outros.

No dia 29 de novembro de 2017, a comissão recebeu o documento revisado pelo MEC, contendo oito anexos para análise. O grande ponto de convergência para que este estudo ocorresse de forma mais segura e minuciosa foi a celeridade no prazo, que extrapolou os limites para uma leitura aprofundada do texto e para a emissão da minuta do parecer e da resolução. À face do exposto, já era visível a “[...] complexidade da matéria e a necessidade de discussão pormenorizada pela Comissão Bicameral e, posteriormente, pelo Conselho Pleno do CNE” (AGUIAR, 2018b, p. 12).

O calendário do CNE para as reuniões de discussão da base foi aprovado no conselho, e, nele, a previsão para votação da BNCC ficou definida para o início de dezembro de 2017. A reunião final dos conselheiros era esperada para os dias 4 e 5 de dezembro de 2017, já as reuniões do Conselho Pleno estavam previstas para os dias 6 e 7 do mesmo mês, podendo ser realizada a votação da terceira versão da base naquela ocasião.

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu a análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advindas das audiências públicas. (AGUIAR, 2018b, p. 12)

Entidades educacionais²⁸ enviaram ao Presidente da Comissão Bicameral, em 4 de dezembro de 2017, um ofício solicitando respostas para as reivindicações que já haviam sido endereçadas para avaliação, cobrando, na oportunidade, a inserção das contribuições recolhidas nas audiências realizadas nas cinco regiões do país. No ofício, referindo-se à incompletude e às limitações do documento, as entidades requisitaram à Comissão Bicameral o adiamento da

²⁸ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPE); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_cne_04.12.17.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

votação da BNCC no Conselho Pleno, haja vista a necessidade de dispor de tempo hábil para a leitura e o estudo pormenorizado da matéria, na ânsia de se captar contribuições mais alinhadas às demandas da comunidade escolar.

Entretanto, durante as reuniões da Comissão Bicameral, já no mês de dezembro, mais duas minutas para o parecer e a resolução foram entregues. Sem embargo, não se considerou a escassez do prazo para apreciação dos textos, prejudicando o teor da matéria justamente por negar a possibilidade de uma investigação detalhada do conteúdo. Deste modo, “[...] as buscas da celeridade na tramitação, sobretudo das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão do Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas” (AGUIAR, 2018b, p. 13).

A reunião da Comissão Bicameral precisou ser estendida, sendo finalizada somente na manhã do dia 7 de dezembro de 2017, pois se fazia necessária, ainda, uma discussão mais ampla do parecer e da resolução – o que acabou adiando o início da reunião do Conselho Pleno, previsto para 6 de dezembro. Todavia, isso sinalizava que o estudo que deveria ser realizado não estava concluído para que fosse, então, encaminhado para votação; mesmo assim, a segunda versão do parecer e da resolução já estava sendo conduzida para os ajustes finais. Deste modo, é possível considerar que todo o material enviado para análise não foi devidamente investigado e discutido para ser aprovado e que a intenção de se realizar uma aprovação acelerada da BNCC estava sendo aplicada pelo próprio CNE atendendo ao interesse do MEC.

Finalizada a reunião da Comissão Bicameral, deu-se início à Sessão Deliberativa do Conselho Pleno²⁹. Na ocasião, as conselheiras Marcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttmann e Aurina Oliveira Santana solicitaram o pedido de vistas ao parecer e à resolução, resultando no adiamento da votação da base para o dia 15 de dezembro de 2017.

O pequeno grupo de conselheiras contrapôs-se às perspectivas apresentadas no texto da BNCC por considerarem o documento incapaz de propor uma sustentação de políticas curriculares possíveis à realidade local e nacional, o que inviabilizava os processos subjacentes para uma educação pública de qualidade. Para além disto, as conselheiras questionavam o modo como foi conduzida a revisão da proposta do MEC, sem nenhum estudo detalhado, apresentando-se como um documento incompleto a ser aprovado, que ausentava assuntos importantes ao contexto.

²⁹ A reunião do Conselho Pleno foi gravada e divulgada no YouTube, no canal do MEC. Segue o Link da Sessão do dia 15 de dezembro de 2017: <https://www.youtube.com/watch?v=hgGs1fXmwsU&t=417s>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Mesmo em minoria, as três representantes protocolaram o pedido de vistas ao parecer e à resolução da BNCC no intuito de realizar um trabalho investigativo dentro do CNE, não fugindo de suas responsabilidades enquanto membros da Comissão. Buscou-se, então, por meio do pedido de vistas, segundo as conselheiras, prescrever o registo do ocorrido na trajetória da aprovação da BNCC como um documento “verticalizado”, incompleto, organizado a partir das influências e das perspectivas advogadas pelo MEC. De fato, o pedido de vistas foi um marco importante para firmar a resistência que já acontecia fora do CNE pelos movimentos educacionais, pesquisadores, estudiosos, entre outros.

Neste ponto, destacamos brevemente uma videoconferência³⁰ divulgada no canal do Jeduca³¹ na plataforma *Youtube*, em março de 2017, que contou com a participação de Maria Helena Guimarães de Castro (secretária executiva do MEC), Cesar Callegari (presidente do CNE), Roberto Catelli (Ação Educativa) e Sergio Pompeu (editor do Jeduca). Logo no início da videoconferência, Sergio Pompeu fez o pedido à secretária Maria de Castro que considerasse a possibilidade de divulgar o texto da base com antecedência para que os jornalistas pudessem analisar seu conteúdo e qualificar a cobertura sobre o assunto. O pedido foi realizado no início do encontro – que durou cerca de uma hora e quarenta minutos – e reforçado ao final dele. A insistência por essa divulgação considera a complexidade da matéria e a extensão do texto da BNCC para a análise. Em resposta, a secretária disse:

Eu vou avaliar com muito cuidado essa questão do embargo. Eu concordo com vocês, eu acho que realmente é um documento de cunho de alta complexidade e que seria bom nós liberarmos com embargo para o pessoal da educação, para os setoristas, os jornalistas. Eu vou conversar sobre isso aqui com o Ministro, com o pessoal do MEC, mas em princípio, eu sou bastante favorável à liberação com embargo.
(JEDUCA, 2017)

Durante a sessão com o Conselho Pleno, Cesar Callegari, após a manifestação da conselheira Márcia Angela Aguiar, defendeu o posicionamento dos membros que protocolaram o pedido de vistas. O membro, ainda nessa ocasião, fez uma crítica ao MEC pelo fato de não se ter publicado o texto³² em tempo hábil, tornando-o acessível para leitura dos interessados; assim sendo, explanou que o pedido de vistas não representava somente o posicionamento das três conselheiras, mas de toda a sociedade. Callegari também corroborava com a ideia de que

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f0pFhr2R8O4>. Acesso em: 24 jan. 2021.

³¹ O Jeduca é uma associação criada por jornalistas dedicados a cobrir e produzir matérias em torno da educação. Para acesso a mais informações, consultar o site: <https://jeduca.org.br/>.

³² O parecer da base somente ficou disponível ao conhecimento do público em 11 de dezembro de 2017. No dia 15 de dezembro de 2017, foi realizada a sessão do Conselho Pleno, sob protestos de manifestantes frente ao prédio em que seria realizada a votação.

era preciso mais tempo para a análise de todos os documentos, porém, de modo contraditório ao discurso adotado, votou a favor do texto base.

Com a palavra, a conselheira Malvina Tuttman, antes mesmo de iniciar a leitura do texto referente ao pedido de vistas, especificou que o prazo de uma semana para a elaboração da proposta do parecer do pedido de vistas foi extremamente insuficiente e que isso, de fato, prejudicou na tarefa de formulação do texto a ser lido pelas conselheiras naquela sessão. O prazo de uma semana, atribuído pelo então presidente do CNE, não tornou possível a análise detalhada de documentos enviados tardiamente ao CNE, importantes a serem considerados na formulação do texto final, tampouco possibilitou a inserção de dados levantados pelas autoras a partir das audiências e das reuniões em que o Conselho participou.

Malvina Tuttman ainda deixou claro a indignação das três Conselheiras quanto ao caráter de urgência aceito pelo presidente do CNE para a realização da votação da BNCC. O pedido de votação foi solicitado por um dos conselheiros com o respaldo do Regimento Interno do CNE³³, em seu art. 15, inciso III, e apoiado por outros membros que tinham a intenção de votar a BNCC ainda no mês de dezembro. É importante destacar que o pedido de vistas também foi protocolado dentro das normas do Regimento Interno, mais especificamente do art. 32. Porém, o presidente do CNE (CEB/CNE) priorizou a votação em regime de urgência com a justificativa de que tal pedido teria sido entregue por escrito um dia anterior à sessão e que vinha acompanhado da assinatura de outros conselheiros. Diante de tais acontecimentos, Malvina Tuttman pediu, ao início da sessão, que o ocorrido fosse devidamente detalhado na Ata da sessão do dia 15/12/2017, a fim de que os fatos fossem registrados para o conhecimento da população. Ao final da sessão, o Conselho Pleno divulgou a aprovação da BNCC com a maioria dos votos (totalizando vinte), tendo apenas os três votos contrários.

É relevante pontuar que o pedido de vistas protocolado pelas conselheiras ficou registrado na história da construção da BNCC e serviu para reforçar a crítica em torno da formulação de um documento centralizador que, segundo elas, teve sua matéria aprovada de forma acelerada, intempestiva, incompleta e com lacunas diante de temas importantes. Ainda cabe, aqui, registrar que, mesmo antes da aprovação da base, muitas entidades, movimentos sociais, comunidades acadêmicas, pesquisadores e demais interessados já explanavam suas considerações diante da interpretação do que seria a BNCC, qual seria a função desse documento e a quem atenderia. Deste modo, as atenções voltaram-se ao texto que se replicou em tema de diversas publicações no âmbito acadêmico.

³³ Regimento Interno do CNE, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³⁴ e demais entidades educacionais³⁵ manifestaram, por meio de uma nota³⁶, apoio às conselheiras e declararam gratidão pela resistência travada na luta pela não aprovação de um projeto que vinha recebendo críticas de pesquisadores do currículo, das políticas educacionais e de outras áreas científicas e acadêmicas.

Vale ressaltar que a ANPEd tem se dedicado ao estudo sobre as possibilidades de implementação de uma base nacional comum desde 1988, após a promulgação da Constituição Federal. Por influência disso, nesse mesmo ano, a partir da XI Reunião Anual da ANPEd, deu-se origem a um boletim conclusivo que defendia:

[...] uma base nacional comum para os conteúdos dos currículos do 1º Grau e da formação de professores no 2º Grau respeitadas as condições regionais e locais, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive e especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural, entendido este saber como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica. (BOLETIM ANPEd, 1988, p. 67)

Ao analisarmos o Parecer CNE/CP nº 15/2017, percebemos que o posicionamento da ANPEd foi resgatado no documento para justificar a implementação da BNCC de 2017. Entendemos que a acolhida desse trecho do boletim no referido parecer foi uma tentativa brumosa de declarar a ANPEd favorável à aprovação da base. A associação tem acompanhado de perto todo o processo e tem se oposto ao texto desde a sua primeira versão, como verificasse no ofício intitulado *Exposição dos Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*³⁷, elaborado em parceria com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) no ano de 2015. Em termos breves, tendo em vista a análise dos efeitos negativos da base, não há como afirmar que a ANPEd tenha acolhido a BNCC de 2017 e, mesmo diante dessa possibilidade, não seria sob esses parâmetros que ela seria aceita por setores comprometidos com a educação pública.

O registro que confirma a manifestação contrária a essa associação ao texto da base está disponível no *site* da ANPEd, no arquivo intitulado *Manifesto contra a Base Nacional Comum*

³⁴ Na plataforma online da ANPEd estão contidas manifestações da Associação em relação à BNCC.

³⁵ Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR), Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

³⁶ Ver nota em: <http://www.anped.org.br/news/nota-das-entidades-educacionais-ao-cne-e-de-agradecimento-marcia-angela-aguiar-e-malvina>. Acesso em: 14 fev. 2020

³⁷ Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

*Curricular*³⁸, elaborado na 38ª Reunião Nacional, por meio de uma Assembleia Ordinária, tendo à frente da presidência da associação Andréia Barbosa Gouveia. Além desse manifesto, no dia 4 de outubro de 2017, a ANPEd também entregou ao CNE uma nota³⁹ com alguns questionamentos referentes à terceira versão da BNCC, no sentido de demonstrar preocupação em determinados pontos do referido documento. Na nota, a diretoria da ANPEd exemplifica alguns itens que promovem inquietação:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e acrítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2017, não paginado)

Previendo a fragilização da matriz curricular da educação básica, essa associação vem alertando sobre os possíveis privilégios que poderão ser aprofundados para beneficiar a classe empresarial em detrimento da escola pública. Mesmo com todos os esforços declarados da ANPEd e da ABdC, o que se percebe é que tais questionamentos e que os próprios movimentos têm sido ignorados pelo MEC e pelo CNE. Em nota, a ABdC⁴⁰ expressa o seguinte:

Consideramos que a atuação de pesquisadores e formadores de professores pode politizar o processo que a BNCC põe em curso negligenciando toda uma vasta produção de conhecimento acumulada há mais de 40 anos no campo curricular, ao mesmo tempo em que omite do debate o fracasso de experiências internacionais análogas. Será importante permanecer questionando a busca por unificação curricular, representada pela BNCC, compreendendo-a como uma acentuação do controle sobre as escolas se sobre a formação de professores, bem como uma recusa da produção de uma agenda política sensível a anseios históricos da escola. (NOTA ABdC, sem data)

³⁸ Mais informações estão disponíveis no site da ANPEd: http://forum.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020

³⁹ Ver nota em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁴⁰ A nota da ABdC sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental encontra-se disponível na íntegra em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

O posicionamento do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ) (2018)⁴¹ foi uma forma de manifestação de repúdio ao MEC, mas, sobretudo, foi divulgado, principalmente, em solidariedade à professora Malvina Tuttman, que estaria sendo alvo de uma estratégia perversa por parte do órgão. Sobre esse assunto, a FEERJ relatou acerca da reativação pelo MEC de um processo de 2015 contra Tuttman, que já estava arquivado, estando evidente que o intuito da retomada da acusação tinha como objetivo deteriorar a reputação da professora. A queixa em questão era referente a um convênio realizado ao fim do mandato da conselheira como reitora na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Malvina Tuttman havia sido absolvida em todas as instâncias, e o fato de o MEC retomar um processo – o qual já havia sido julgado – causou grande estranheza diante das possíveis intenções da instituição para com a professora. O FEERJ, ainda em nota, denunciou que existiam fortes tentativas em calar aqueles que assumiram posição crítica e que possuíam a coragem de denunciar os órgãos que atuavam de forma arbitrária e violenta.

O Fórum Nacional de Educação (FNE) também lançou uma nota, em 10 de abril de 2017⁴², com parecer contrário à terceira versão da BNCC. O FNE justificou sua posição justamente por compreender que o documento resultava no impedimento do debate de assuntos fulcrais, como gênero, orientação sexual e diversidade. Destacou, ainda, que a base ia contra o que foi conquistado pela CONAE (2014), no sentido de garantia de abordagens sobre temas étnico-raciais, orientação sexual, religião e demais marcos históricos. O FNE considerava, portanto, que a base poderia vir a desencadear a fragilização da atuação pedagógica diante de abordagens que fortaleciam os direitos humanos e valorizavam a diversidade, temáticas consideradas pelo fórum como essenciais ao contexto social atual.

Todavia, diante do posicionamento do FNE, é importante inteirar que o fórum também foi alvo de ataques do governo do ex-presidente Michel Temer. Diante da Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, o presidente citado e o ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciaram a revogação de portarias anteriores que permitiam a continuidade do FNE; assim sendo, o Fórum foi dissolvido e uma nova CONAE (2018) foi convocada – rompendo com toda a estrutura democrática que a constituiu anteriormente. Tal medida foi tomada de forma arbitrária, sem a possibilidade de diálogo entre os representantes, atropelando toda a seriedade do regulamento quando se trata de discutir sobre quem é inserido pelo Colegiado do Pleno no

⁴¹ A manifestação do FEERJ divulgada em 2018 encontra-se disponível em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_cfa6b7f01e9e498a8ffeab212720d785.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁴² Nota na íntegra em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_fne_bncc_rev.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

FNE. Nessa propositura, quem decide quem é inserido e quem é excluído é o próprio governo. Para contribuir com essa causa, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também divulgou uma nota de repúdio⁴³ contra a execução da Portaria nº 577/2017.

Resistente à aprovação da base, a ANFOPE manifestou parecer contrário para a implementação de um currículo centralizador. Após a participação efetiva da entidade nas cinco audiências realizadas pelo CNE, a Associação destacou que ficara nítida a ineficácia da base ao se verificar que o documento não dava um direcionamento para a sua aplicabilidade tampouco oportunizava a possibilidade de avanços significativos para a educação pública brasileira.

Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação. (ANFOPE, 2017, não paginado)

Em síntese, as reivindicações de grande parte das entidades educacionais denunciavam a falta de articulação do MEC com a comunidade acadêmica, pelo fato de não dispor da matéria para conhecimento do público em tempo hábil. Para seus efeitos, as críticas em torno das audiências e da própria consulta pública retratam o papel evasivo dos envolvidos na formulação de uma política que dissimula demagogicamente o debate sobre o documento com a comunidade externa. Veementemente, o que se percebe, de modo geral, é que parte das contribuições foi ignorada, bem como as solicitações pelo retorno dos questionamentos encaminhados, afirmando a tese de que “[...] a proposta de unificar um projeto curricular comum pressupõe fundamentos que não contribuem para projetos que possibilitem ampliar os sentidos democráticos” (LOPES, 2015, p. 457).

Costa e Silva (2019) realizaram uma investigação por meio da análise de notas, documentos emitidos, manifestos, pareceres, entre outros, que tratam das perspectivas das entidades educacionais ABdC, ANPED e ANFOPE frente à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, e destacam:

⁴³ Ver nota em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Nota-de-Repudio-a-Portaria-577-2017-FNE.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Focalizamos o posicionamento crítico de entidades na luta pelo direito à educação pública, com gestão pública, de qualidade social referenciada e democrática e que possuem postura crítica no que se refere aos processos de privatização e mercantilização da educação e à luta pelo respeito à diversidade e à pluralidade da população e das regiões brasileiras contra um suposto *novo* ensino médio e uma *nova* base curricular completamente desvinculados dessa nossa realidade, voltados para o afinilamento da formação da juventude e para atender a interesses de elites e entidades políticas e sobretudo econômicas, nacionais e internacionais. (COSTA; SILVA, 2019, p. 18-19, grifo dos autores)

Reitera-se, portanto, a preocupação das associações, entidades educacionais, pesquisadores, profissionais e demais interessados quanto ao posicionamento governamental e suas tomadas de decisões que afetam a escola. As medidas que deveriam ser pensadas para o desenvolvimento integral do aluno e para o avanço na formação das futuras gerações apresentam-se cada vez mais comprometidas. Destarte, verificamos que há um distanciamento das propensões que articulam a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora – que carece de um atendimento completo e eficaz para a otimização de sua liberdade e autonomia.

Em suma, compreendemos a necessidade de se firmar, na formação dos sujeitos, o caráter crítico e investigativo para as futuras gerações, assegurando, para o alcance de toda a sociedade, o acesso às informações que parecem estar camufladas pelo poder público, principalmente quando se trata do sucateamento das forças que subsidiam e organizam a educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Como assevera Saviani em entrevista à Duarte (2019), é preciso estabelecer resistência ativa diante dos projetos de desmonte que cercam os principais setores do sistema público. Para o autor, a *resistência ativa* necessita considerar dois fatores fundamentais para a sua concretização, sejam eles: a) o envolvimento da coletividade, pois a luta individual precisa ser fortalecida para contrapor a medidas impositivas; b) e uma perspectiva que seja propositiva, capaz de não somente rebater decisões, mas de sugerir alternativas (SAVIANI, 2019, *apud* DUARTE, 2019).

A resistência ativa é, portanto, uma forma de se contrapor sobre questões que minimizam as carências decorrentes de processos geradores de desigualdades sociais, compelidos a partir do gerencialismo privatista que coloca a escola como instituição para atender aos interesses de mercado.

Consoante a isso, Moreira (2018) advoga pela organização coletiva dos movimentos para a luta em prol da garantia dos direitos da classe trabalhadora, assim, atenta aos procedimentos e aos interesses neoconservadores e ultraneoliberais e ressalta que “[...] a educação pública, é nossa, pagamos por ela e queremos que se concretize o planejado pelo debate democrático. Modificar a realidade imposta e forjada é o que nos resta ao assumirmos

uma posição de resistência ativa diante das reformas neoconservadoras” (MOREIRA, 2018, p. 205).

Picoli (2020) aborda a concepção e a influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo na educação, tratando, inclusive, sobre os projetos que engendram perspectivas antidemocráticas, como o projeto Escola Sem Partido, o Ensino Domiciliar e a Militarização das Escolas Públicas, entre outras propostas que são defendidas por alguns grupos que buscam ditar os rumos da educação com base em seus próprios valores individuais. Diante disso, o autor defende uma perspectiva que considera o *dever de resistir*, considerando os ataques na educação, na atualidade.

Por fim, tendo em vista a ampliação do debate ao qual nos propomos, e pensando nas carências da escola pública, dedicamo-nos a apresentar, no próximo item, as influências e as ações que perpassam o setor público e o setor privado, no sentido de buscar compreender como se dá essa relação e quais as intenções que estão inculcadas nesse projeto de unificação.

1.4 Relações entre Setor Público e Setor Privado: tecendo considerações a partir da BNCC

Sob os efeitos da interferência política manifestada a partir das reformas no âmbito da educação, o debate em torno do currículo da educação básica é marcado por conflitos entre os setores público e privado, compelidos com maior profundidade a partir de 1990, pela regulamentação de uma agenda política que primava pelo estado mínimo.

Os resultados que procederam as reformas educacionais embargam a autonomia das escolas públicas em prol dos interesses privados, modificando a gestão, o currículo, a formação inicial e continuada de professores e as intencionalidades avaliativas do processo.

Destarte, o estado mínimo, a partir dos preceitos do capital, desmonta a articulação dos financiamentos da educação e demais serviços básicos à população, mantendo a lógica do mercado e do lucro e endossando o distanciamento de movimentos cujos projetos opõem-se aos seus interesses. Sob essas bases estão os mecanismos de descentralização e flexibilização, que engendram o desmonte da educação, apoiados em discursos demagógicos que usufruem da credulidade de uma parte da massa popular.

O currículo, enquanto instrumento que direciona os processos de ensino e aprendizagem, deveria considerar as diversas manifestações empenhadas no trabalho democrático com a educação e com os conteúdos fulcrais ao pleno desenvolvimento do aluno. No entanto, é entendido por grupos ligados à economia e a empresas como sendo um

instrumento necessário para a efetivação de um projeto de nação⁴⁴ burguês, que controla e que implementa procedimentos que favorecem as grandes elites. A reflexão de Cóssio (2014) nos mostra que:

Um projeto curricular remete a um projeto educacional que, por sua vez, revela, implícita ou explicitamente, um projeto de nação. Como projeto, entende-se algo a que se almeja e, portanto, ainda não alcançado. Nesta perspectiva, é conveniente indagar, quando se pretende discutir o currículo, para qual tipo de sujeito, para qual projeto educativo, qual sociedade é desejada?

Em relação ao projeto de nação que se pretende, será útil compreender os projetos de sociedade que estão em disputa ou, ao menos, tentar analisar o nível de permeabilidade ou sensibilidade às questões sociais e humanas. (CÓSSIO, 2014, p. 1573)

A parceria público-privada tem sido almejada pelas forças majoritárias da esfera internacional. Essas forças catalizadoras instigam a celeridade de se estabelecer, no Brasil, um projeto amplo, fundamentado nos preceitos do mundo globalizado. Por influência disso, a educação passa por processos de reformulação e de reformas que reconstituem “[...] a educação pública como uma indústria de serviços de educação a ser governada, como parte da construção de uma sociedade de mercado” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135).

Freitas (2018) discorre sobre o mecanismo que fortalece os preceitos privatistas nos territórios educacionais. Para o autor:

Seu método consiste em bombardear as redes públicas permanentemente sob vários ângulos e com vários programas numa tentativa de construir os processos de privatização pelo interior das escolas públicas, mimetizando as formas de funcionamento da organização empresarial, para finalmente se atingir o estágio dos “vouchers”. Sua lógica envolve promover bases nacionais comuns curriculares articuladas com avaliações nacionais censitárias e políticas de responsabilização que corroem o setor público, incentivam a privatização, transferem recursos públicos para a iniciativa privada e impedem o fortalecimento da escola pública. (FREITAS, 2018, *apud* GARCIA; ADRIÃO, 2018, p. 14)

A OCDE tem exacerbado suas ações para os avanços da produtividade econômica no cenário mundial, ampliando, dentro do campo educativo, as relações com as avaliações internacionais. Diante das políticas nacionais as quais a OCDE vem influenciando, Macedo mostra que diversos pesquisadores corroboram a afirmativa de que essa organização “[...] vem sendo exercida de forma branda (*soft governance*), por meio da criação de uma linguagem internacional para a comparação de resultados educacionais” (MACEDO, 2019, p. 48, grifo da autora). Para esses fins, a OCDE sustenta-se no PISA, que entende a educação a partir das bases do empreendedorismo. Nessa propositura, a educação passa por um processo de

⁴⁴ “Nesta ordem de ideias, a BNCC é reconhecida como um instrumento de política educacional, que consubstancia um projeto de nação, estando em jogo disputas, referências e ideologias” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 3).

homogeneização e, em decorrência disso, a escola pública é segregada e desqualificada quando comparada à escola privada.

A relação entre os sistemas público e privado, na atualidade, tem ampliado a competitividade entre ambos os setores, haja vista o agravante da permanência da lógica do mercado nos princípios norteadores da legislação educacional. Junto ao desenvolvimento da autonomia das instituições, estimula-se, também, a promoção das cobranças e dos mecanismos de responsabilização das escolas perante a sociedade. A OCDE indica que os investimentos na área da educação são necessários, contudo, reforça que se deve ter como objetivo o desenvolvimento econômico da nação; à vista disso, defende ser imprescindível, formar o homem a partir da relação que ele estabelece com o mundo competitivo do livre mercado.

De forma ardilosa, os grandes percussores das políticas de perpetuação de privilégios negligenciam as carências da educação pública, cuja natureza manifesta-se a partir da má distribuição de recursos e investimentos, que deveriam ser conduzidos para qualificar uma ação simultânea nas benfeitorias das estruturas das escolas, nos programas de apoio aos professores e profissionais da educação e no atendimento às necessidades reais da comunidade escolar.

Não por acaso, fatores que obstruem a qualidade da educação no país são vagamente abordados; o que se percebe, portanto, é que para a escola pública se tem dado o mínimo. Com efeito, a educação é combatida pela falta de valorização dos professores, pela jornada de trabalho sobrecarregada e seus profissionais, pelo não cumprimento de todos os planos de carreira que foram “esquecidos” pelos representantes governamentais, pela negação e pela falta de opção na aquisição de materiais didáticos adequados, pelo elevado número de alunos por sala, pela inexistência de recursos, pela falta de medidas necessárias para solucionar problemas que envolvem a mobilidade social, entre outros. Contraditoriamente, “[...] os princípios do mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Referente à BNCC, é preciso considerar que ela ilustra uma política de currículo que tem um alto índice de rejeição por parte dos profissionais e especialistas em assuntos educacionais, bem como por setores que defendem ativamente a escola pública, contudo, é amplamente apoiada pela classe empresarial e pela mídia. A mobilização desses entes acontece desde as primeiras discussões sobre a possibilidade de criação de um currículo nacional.

A estratégia dos grupos empresariais consiste em ofertar um ensino pautado nos moldes privatistas, justificada a partir da ideia de existência de uma *crise* na esfera pública de educação. Com isso, os coletivos privados promovem ações para “[...] significar tanto a qualidade de educação quanto a suposta crise” (MACEDO, 2014, p. 1536).

A imprensa, em grande parte, deixa transparecer que a BNCC é uma normativa necessária ao desenvolvimento da educação no Brasil. Entretanto, os estudos de Cássio (2019) indicam que a mídia, em geral, possui diversas ligações com empresas e fundações que cobiçam a educação das novas gerações. Atendendo a interesses, o mercado jornalístico produz “[...] matérias favoráveis sobre a Base, bem como a mídia especializada em economia: o jornal *Valor Econômico* e as revistas *Exame*, *IstoÉ Dinheiro* e *Época Negócios*” (CÁSSIO, 2019, p. 15, grifo do autor).

A exemplo disso, destacamos a *Revista Nova Escola*, que é uma grande força catalizadora na rede de comunicação entre a Fundação Lemann e os professores. O periódico, além de produzir artigos e textos advogando pela base, também divulga em grande escala “[...] dicas e plano de aula centrados na BNCC, promovendo, em parceria com o *Google.org*, a entrega direta da Base aos seus principais clientes: o professorado brasileiro” (CÁSSIO, 2019, p. 15, grifo do autor).

É importante compreender que nem sempre o consumo desses materiais pelos docentes indica a ampliação de estratégias e de recursos pedagógicos⁴⁵. Em muitos casos, sinaliza uma circunstância apelativa do professor em adquirir formas de se trabalhar a partir da BNCC, tendo em vista que a base, além de ser um referencial obrigatório, por si só não revela ao docente como deve ser sua atuação diante dos objetivos de aprendizagens e das competências a serem desenvolvidas.

A agenda política pautada no modelo mundial contribui com a perpetuação dos interesses empresariais na obtenção de lucro a partir da máquina pública. Portanto, além de percebermos o interesse na formação dos sujeitos para o mercado de trabalho – ao captarmos os dados sobre o número de alunos matriculados na rede pública de ensino e ao compreendermos que os alunos dessa rede são tratados como clientes –, observamos que a margem de lucro sobre a venda de materiais didáticos, cursos, monitorias, apostilas, kits pedagógicos e demais serviços é um dos principais fatores que tem atraído o mercado para o campo educacional, na atualidade.

No Brasil, mais de 80% das matrículas do ensino fundamental e médio estão na rede pública. A expansão da educação básica é uma realidade no país, principalmente após o Fundeb e a Emenda Constitucional que ampliou a obrigatoriedade da educação de 4 a 17 anos. Estão em disputa projetos societários e de educação que se traduzem no conteúdo da educação, entendido como currículo, gestão, formação de professores,

⁴⁵ Consideramos que uso do *marketing* é adotado para recomendar aos professores os materiais e kits pedagógicos. Utiliza-se em conjunto a isso *slogans* atrativos que buscam convencer o docente de que aquele é o material ideal para se trabalhar com a educação na atualidade.

organização do sistema e escola, enfim, a alma da educação. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418)

Não obstante, a movimentação empresarial é bastante estratégica para a subversão da ordem democrática:

[...] elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado e a flexibilize, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347)

Assim sendo, além de formar a nova geração para atender às demandas econômicas, a educação fica fragilizada diante de responsabilidades impostas à instituição pública, no sentido de torná-la capaz de resolver os problemas da sociedade. Com isso, flexibiliza-se a organização de conteúdos nucleares para dar lugar a assuntos de cunho social, dificultando o acesso do aluno ao conhecimento científico.

Com vistas a naturalizar a participação do mercado nas tomadas de decisões para o setor público, a abordagem salvacionista é tomada como meio de alavancar a “importância” do setor privado nos direcionamentos para a educação pública. Vemos isso com preocupação, porque se estabelece uma ideia fantasiosa sobre os motivos que desqualificam o desempenho das instituições públicas no Brasil. Em síntese:

Entendemos que a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339)

Ampliando os horizontes desta discussão, ressaltamos que a BNCC é um documento que também agrega princípios falaciosos e que indica medidas que coadunam com os interesses privatistas. A questão centralizadora desse documento realça as ambiguidades materializadas nas propostas que alinham a educação com o desenvolvimento econômico.

Dada a sua aprovação, o documento passa a fundamentar a reelaboração dos currículos escolares dos municípios, estados e da federação. Para além de uma nova proposta de formação dos alunos da educação básica, a base pressupõe, ainda, a elaboração de novas matrizes formativas para os cursos de formação inicial e continuada de professores, na mesma medida em que mobiliza ações junto ao setor privado para a aquisição de materiais didáticos alinhados à BNCC. Com a homologação do documento, de imediato já se verifica a grande ênfase dada à proposta de revisão das matrizes de avaliações, haja vista que a base defende abertamente a

aplicabilidade de avaliações externas sob o “[...] pretexto de melhorar os resultados pífios da educação nacional” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 2).

A participação dos grupos que defendiam medidas privatistas em todo o processo de construção da base foi constante. Seus representantes participaram ativamente por meio das assembleias, reuniões, seminários, audiências públicas, entre outros, uma vez que precisavam convencer o CNE e o MEC da necessidade de se colocar em prática o projeto de construção da base e, nela, a inserção de princípios e indicativos que os privilegiariam. Isso reforça a afirmativa de que “[...] o currículo é um território de disputas, um terreno movediço, onde as forças coercitivas e as lutas do campo ideológico e epistemológico se movem e procuram legitimidade” (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 237).

Deste modo, é importante evidenciar as empresas, fundações e organizações privadas que contribuíram e acompanharam o processo de elaboração da BNCC, a saber: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Natura, Gerdau, Volkswagen, CENPEC, Itaú BBA, Unibanco, Bradesco, Santander e, ainda, grupos conhecidos como *Movimento Todos pela Educação* e o *Movimento pela Base Nacional Comum*, compostos por empresas privadas que articulam decisões junto ao governo federal, “[...] tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339).

Para Freitas, “[...] não é possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalho que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais do que isso” (FREITAS, 2012, p. 387). A Fundação Lemann⁴⁶ é uma grande percussora no auxílio à construção da BNCC, compelindo estratégias de *advocacy*⁴⁷. É uma das principais organizações inseridas no grupo *Todos pela Educação* e tem estabelecido parcerias no desenvolvimento de projetos junto ao *Movimento Todos pela Base*. A fundação reitera, em vários ensaios publicados, a necessidade de se formar as futuras gerações para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

Neste sentido, destacamos, ainda, o grupo *Movimento pela Base Nacional Comum*, que também participou ativamente das discussões aplicadas à BNCC. Formado a partir do *Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais*, realizado em 2013, nos EUA,

⁴⁶ De acordo com o portal G1, em matéria publicada em setembro de 2019, Jorge Paulo Lemann lidera o *ranking* de brasileiros mais ricos de 2019, informação confirmada pela revista Forbes Brasil, publicada, também, no ano de 2019. Lemann ocupa o primeiro lugar desde 2013, sofrendo uma queda de posição apenas em 2019, no entanto, mesmo com algumas perdas, conseguiu se reerguer rapidamente.

⁴⁷ É uma “[...] prática de influenciar a formulação de políticas e a alocação de recursos públicos. As estratégias de *advocacy* podem incluir a organização de eventos, financiamento de estudos e pesquisas, campanhas publicitárias, artigos na imprensa, etc.” (CÁSSIO, 2019, p. 15).

com o patrocínio da Fundação Lemann, o movimento foi organizado por representantes de diversas empresas e de diferentes setores. Em 2016, o grupo contava com sessenta e cinco membros com forte influência no campo educacional, entre eles, “[...] 30 lideranças de diferentes fundações, 19 funcionários governamentais, oito pesquisadores de universidades e sete políticos” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 579). O movimento investiu massivamente em pesquisas para o estudo do funcionamento dos sistemas educacionais em diferentes países; também se dedicou em participar e subsidiar congressos, reuniões, eventos, documentos, pesquisas, materiais, entre outras atividades que envolviam a BNCC. De acordo com o *site*, “O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

O Movimento é composto por um Conselho Consultivo, formado pelos agentes: Ana Inoue – consultora do Banco Itaú BBA; Anna Penido – diretora-executiva do Inspirare; Claudia Costin – diretora do CEIPE/FGV; Denis Mizne – diretor-executivo da Fundação Lemann; Mariza Abreu – consultora legislativa da área de educação; Miguel Thompson – diretor acadêmico da Fundação Santillana; Pilar Lacerda – diretora da Fundación SM; Ricardo Henriques – superintendente executivo do Instituto Unibanco. Para além disso, conta com o apoio das instituições que procuramos mencionar na sequência, seguindo a descrição contida no próprio *site*.

Pela descrição destas empresas, observa-se que as justificativas estão centradas na qualidade da educação e em uma concepção de prática-social, que demonstra possibilidades pensadas por esses setores para a educação, como: iniciativas empreendedoras, formação para profissionais, projetos inovadores, entre outros.

Abave - Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional; *Cenpec* - Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social; *Comunidade Educativa Cedac* - Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade; *Consed* - O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal; *Fundação Lemann* - Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas; *Fundação Maria Cecília Souto Vidigal* - Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias; *Fundação Roberto Marinho* - Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o

desenvolvimento da cidadania; *Instituto Ayrton Senna* - Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação; *Instituto Inspirare* - Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil; *Instituto Natura* - Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social; *Instituto Unibanco* - Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio; *Itaú BBA* - O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco; *Todos Pela Educação* - Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade; *Undime* - A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020)⁴⁸

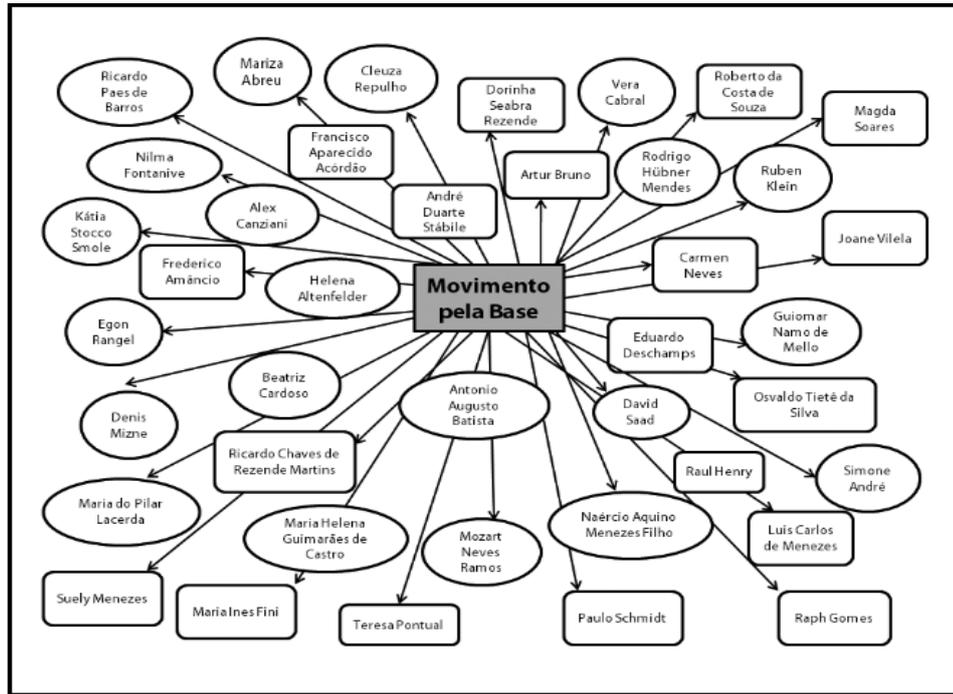
Verifica-se na composição desse grupo que, além da participação de pessoas que atuam dentro e fora do campo da educação, há, ainda, a presença de grandes instituições privadas nacionais e internacionais que, deste modo, fazem parte do *Movimento Todos pela Educação*. Essas instituições patrocinam pesquisas que retratam as experiências internacionais e, no uso de sua influência governamental, buscam a incorporar estes modelos aqui no Brasil, com vistas a atender os interesses da classe dominante.

Para indicar os agentes públicos e privados envolvidos no *Movimento pela Base*, fazemos o uso do mapeamento elaborado por Peroni e Caetano (2015) para a apreciação dos nomes ligados às instituições privadas. Nesta ilustração, também se observa que alguns dos envolvidos no movimento possuem ligação direta com o setor público, o que indica notoriamente que esses agentes coadunam com os interesses da classe empresarial. De acordo com as autoras, nas elipses, estão os nomes dos representantes do setor privado e, nos retângulos, os nomes de agentes ligados a cargos públicos, a exemplo de Maria Helena Guimarães Castro⁴⁹.

⁴⁸ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

⁴⁹ Esteve à frente de alguns cargos públicos no decorrer de sua trajetória profissional. Foi presidente do INEP no governo FHC (1995-2002); atuou como Secretária de Educação de São Paulo no período de 1º de janeiro de 2007 a 30 de março de 2009; trabalhou como Secretária Executiva do MEC no período de 17 de maio de 2016 a 8 de maio de 2018.

Figura 2 - Sujeitos envolvidos no movimento pela BNCC



FONTE: Peroni e Caetano, 2015.

Como já abordamos outrora nesta produção, aliada aos projetos expostos pelo *Movimento pela Base* e, também, com parcerias bem definidas no grupo *Todos pela Educação*, a Fundação Lemann atua como grande perscrutora do financiamento e como principal articuladora das abordagens da BNCC a partir dos interesses dos grupos privados; ocupa, portanto, lugar central na busca pela representação da “[...] hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização” (MACEDO, 2019, p. 41).

Ao longo desta investigação, resgatamos do relatório anual da Fundação Lemann, de 2014, uma descrição publicada a partir do próprio movimento sobre os seus esforços no início da trajetória que resultaria a oficialização da BNCC:

Participamos ativamente da criação de um grupo plural, que se mobilizou para apoiar os padrões curriculares nacionais. Produzimos estudos que contribuíram com a tentativa do governo brasileiro de construir padrões nacionais para os currículos em todas as escolas do país. Esse tema entrou definitivamente na agenda pública nacional. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, *apud* TARLAU; MOELLER, 2020, p. 570)

Perante o exposto, é importante analisar a participação da Fundação desde o início do processo de construção da BNCC. Nos respaldamos na pesquisa de Macedo (2014) que, considerando o recorte do período de outubro de 2013 a agosto de 2014, destacou três importantes acontecimentos que marcaram o início do debate em torno da formulação da base – contando com a participação da referida fundação.

A primeira reunião realizada pela Fundação Lemann e pela CONSED, contando com a presença de membros da UNDIME, do CNE e do *Movimento Todos pela Educação*, ocorreu na cidade de São Paulo, em 2013 (MACEDO, 2014). O evento contou com a participação de Michael Young e Paula Louzano, ambos pesquisadores da área de currículo. O segundo evento, realizado em 2014, teve o protagonismo organizacional da UNDIME; na ocasião, a proposta de uma base nacional comum começou a ser delineada nas discussões de um novo projeto para a educação no Brasil. Já em agosto de 2014, foi realizado o 3º Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, que discutiu a constituição da BNCC de forma mais direta:

[...] onde o professor David Plank (já presente em edições anteriores) proferiu a palestra Uma Base Nacional Comum: o potencial e os desafios, em que discutiu a implementação do Núcleo Comum (Common Core) na Califórnia. A fala do professor Plank foi centrada na medida de resultados: “sem saber o que os alunos devem aprender, é difícil medir se o ensino está melhorando ou não”, resumiu em entrevista à Revista Veja. Tanto na entrevista quanto na sua apresentação, o pesquisador ressaltou a necessidade de elaboração de materiais para a utilização de padrões curriculares. O Dr. Plank é diretor executivo da Policy Analysis for California Education (PACE), baseada nas Universidades de Stanford, Califórnia Berkeley e Southern California, com financiamento da *Bill and Melinda Gates Foundation*. (MACEDO, 2014, p. 1543, grifo da autora)

Nessas ocasiões, do mesmo modo que discutiam sobre a formulação da BNCC, também se dedicavam a pensar os processos de reformulação dos materiais a serem utilizados, buscando definir o que se ensina aos alunos por meio de uma nova perspectiva atrelada a esse documento. Assim, a participação da Fundação Lemann não se deu por encerrada, uma vez que em toda a trajetória de construção da base, tanto no processo de implementação do documento e de reformulação dos currículos, como em outras oportunidades, ela se mantém ativamente presente.

Tarlau e Moeller (2020) indicam que a influência da Fundação Lemann no processo de construção da base sustentou quatro categorias: recursos materiais; produção de conhecimento; poder da mídia e redes formais e informais. Durante a realização dos eventos nacionais, a fundação arcou com as despesas pessoais e aéreas dos integrantes do MEC, da CONSED e da UNDIME e, por essas vias, a fundação “[...] estava sempre à mesa, já que, literalmente, pagava o almoço” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 575).

Do mesmo modo, a fundação dirigia a produção de conhecimentos aos funcionários governamentais – por meio de relatórios oriundos de pesquisas financiadas, levantamentos de dados diagnósticos, traduções de textos a serem considerados nos eventos e investimento de palestras e relatórios que indicavam experiências internacionais –, estando entre as principais referências os padrões curriculares da Austrália.

A fundação também fez uso dos meios de comunicação para propagar a ideia da BNCC, visando à garantia de aceitação do público sob a justificativa de que o documento era indispensável para o desenvolvimento da educação no país. Empenhou-se, portanto, em orquestrar uma estratégia midiática para que houvesse articulação com a imprensa em prol de uma cobertura otimista sobre a base. Nessa propositura, “[...] o debate público sobre o currículo da Educação Básica é travado nos cadernos ‘Mercado’ dos grandes jornais” (CÁSSIO, 2019, p. 15).

Não menos importante de ser considerado, a Fundação Lemann dedicou-se a constituir uma rede de políticos apoiadores do projeto da BNCC e especialistas em educação. Nesse momento, a fundação foi ao encontro de pessoas ligadas aos setores de currículo nos estados para propor o diálogo sobre o tema, como aconteceu no interior da CONSED, para que se pudesse propagar a discussão da BNCC em todo o país. Ainda de acordo com Tarlau e Moeller (2020), estas redes eram divididas entre membros do PT e do PSDB; à vista disso, a BNCC conseguiu colocar-se como um projeto “apartidário” de política pública, o que foi extremamente importante naquele momento, tendo em vista os conflitos políticos que eram alimentados na época. A base, portanto, não era reconhecida como um “projeto de partido”, mas era tida como uma política em prol das “crianças e jovens nas salas de aula” (TARLAU; MOELLER, 2020).

Por conseguinte, no *site* da Fundação Lemann, ao acessar o *link* “Pessoas no setor público” (2020), deparamo-nos com perguntas e respostas da entidade que tratam da sua atuação e da parceria firmada com os órgãos públicos. No questionamento organizado pela fundação, estão as seguintes interrogações, enumeradas sob a ordem: 1- Qual o interesse da Fundação Lemann em gestão de pessoas no setor público? 2- Qual o interesse do Jorge Paulo Lemann em gestão de pessoas no setor público? 3- Por que investir em gestão de pessoas no setor público? 4- Quem financia a consultoria oferecida aos governos? 5- Como são escolhidos esses órgãos/estados/municípios? 6- De quem é a palavra final nos projetos de pré-seleção com governos?

Em resposta à primeira pergunta, a fundação acredita que investir na gestão de pessoas dentro do setor público pode contribuir para formar pessoas “[...] capazes de resolver grandes desafios sociais do Brasil, tornando o país mais justo e inclusivo” (LEMANN, 2020).

Na segunda questão, a argumentação gira em torno do mesmo eixo, ou seja, valorizar, apoiar e formar pessoas aptas para resolverem problemas sociais do país: “[...] não ganhamos diretamente nada com isso, mas colaboramos para a construção de um país mais igualitário e justo para todos por meio de serviços públicos de qualidade” (LEMANN, 2020).

No terceiro questionamento, a resposta vem logo investida da afirmação de que o Brasil dispõe de uma qualidade muito inferior ao esperado para os serviços públicos considerados essenciais. Deste modo, trata da necessidade do fortalecimento com o Estado para formar trabalhadores mais qualificados, “[...] a gestão de pessoas é parte estratégica da administração pública. O Estado precisa atrair, selecionar, avaliar e desenvolver as pessoas mais preparadas para enfrentar os desafios do país” (LEMANN, 2020).

No quarto ponto, que discorre sobre o financiamento das consultorias para o governo, a Fundação responde que há uma aliança entre outras fundações do terceiro setor (Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República), que dividem as despesas para ofertar o serviço sem custo, estabelecendo uma ligação financeira com o governo.

Na quinta indagação, a resposta é breve e destaca que a aliança do grupo do terceiro setor, citado acima, está comprometida com a melhora dos serviços prestados aos órgãos públicos e à população em geral.

Por último, a fundação responde que a seleção de projetos é feita pelo governo e não envolvem cargos públicos; para tanto, “[...] é apresentada uma lista com sugestões de profissionais que se mostraram mais aptos para o cargo e cabe ao governo escolher, ou não, os nomes aprovados” (LEMANN, 2020).

A partir dessa análise, verificamos a intenção da fundação ao inculcar, junto ao Estado, um projeto voltado à capacitação dos futuros profissionais para solucionar problemas sociais. Isso revela a dinâmica de atuação do setor privado em detrimento do setor público, como uma forma de moldar os futuros trabalhadores que atenderão aos referidos setores com uma capacidade totalmente técnica e instrumental. Outrossim, caracteriza liames utilizados por essas corporações para indicar pessoas aos cargos.

A ênfase que se pretende dar neste ponto é a de que a BNCC, pensada a partir dos preceitos empresariais, tende a reforçar as medidas de controle sobre aquilo que se ensina e que se aprende nas escolas, atribuindo sentido valorativo às sugestões oriundas das elites, pois não é à toa que a aprovação desse documento é comemorada pelos privatistas.

Em suma, ressaltamos que vivenciamos, na atualidade, os reflexos de um projeto neoliberal enraizado com mais força desde a reforma do Estado, que se operacionaliza a partir de uma plataforma política influenciada fortemente pelos organismos internacionais e que vem deteriorando as esferas públicas pelas bases da privatização. Soma-se a essa propositura a presença colossal do fortalecimento de uma abordagem neoconservadora extremamente selvagem. Neste sentido, corroboramos com as afirmativas de Peroni, Caetano e Lima (2017),

ao declararem que os processos democráticos são incompatíveis com a privatização e a censura travada aos professores e defensores da escola pública.

Por fim, diante da abordagem realizada até então neste texto, a seguir apresentamos uma análise sobre os primeiros procedimentos direcionados à implementação da BNCC, tendo em vista que é a partir de 2020 que os currículos reformulados devem ser aplicados.

CAPÍTULO II

2 DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS ÀS TEORIAS CURRICULARES: IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Com o intuito de tornar clara a discussão e a análise da matéria que cerca a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica, verificamos a necessidade de abordar sobre as teorias pedagógicas, extraíndo delas aquilo que é essencial para caracterizá-las, tendo em vista que as teorias pedagógicas simbolizam os segmentos conceituais das teorias de currículo.

Pormenorizado, iremos discorrer sobre as teorias de currículo atentos de que as “[...] teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo” (SILVA, 2020, p. 21). Em seu plano de fundo, as teorias pedagógicas sustentam os elementos e conceitos que possibilitam a compreensão e a produção das teorias curriculares.

Não descartamos nesta produção a importância de se considerar a aproximação do docente com os conhecimentos mais evoluídos, advogando pelo rompimento das abordagens pragmáticas que podem ser presentes nas escolas, negando-as para que esses princípios pragmáticos não se tornem o núcleo organizacional da atividade pedagógica.

Nessa seara, é necessário compreender que toda a prática pedagógica tem um eixo teórico central, contudo, não se pode afirmar que a prática docente segue uma única e pura teoria pedagógica – em menor parte, também está subordinada à influência de outras concepções teóricas. Com efeito, na medida em que é ofertada aos professores uma formação pragmática, é possível verificar que esses não conseguem perceber quais as teorias que estão fundamentando a sua ação.

Certificamos nesta discussão que o trabalho que vem sendo desenvolvido no espaço escolar não é neutro e que as teorias pedagógicas, além de simbolizar significativamente a fundamentação do trabalho docente, carregam os reflexos das lutas de classes travadas ao longo da história da sociedade, interferindo no campo educacional durante essas passagens até os dias atuais.

Neste sentido, julgamos ser necessário contextualizar alguns conceitos importantes que decorrem da perspectiva materialista e revolucionária em prol da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, tendo em vista que essas descrições permitirão ao leitor uma compreensão mais clara sobre os princípios que advogamos nesta produção.

2.1 Abordagens conceituais: ampliando os horizontes para a discussão acerca das teorias pedagógicas e das teorias de currículo

Para avançarmos nas discussões sobre as teorias curriculares e as teorias de currículo, é preciso ampliar os horizontes sobre os conceitos que sustentam este trabalho, tendo em vista que para a abordagem materialista faz-se necessária a caracterização de concepções importantes e indispensáveis para justificar pontos de defesa.

Sob essa égide, a partir de bases objetivas, estamos convencidos de que, tratando-se do desenvolvimento dos sujeitos, a evolução da gênese humana não se dá de forma linear e tampouco espontânea. Deste modo, é fundamental acolher contribuições engendradas no âmbito da psicologia, tendo vista que essa área nos dá suporte para o entendimento de elementos que nos permitem compreender com maior fidedignidade o desenvolvimento dos sujeitos no processo de educação escolar. Sendo assim, apoiamo-nos na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semionvitch Vygotsky⁵⁰ enquanto proposição psicológica firmada no Materialismo Histórico-Dialético.

Logo, ressaltamos nesta análise que existe um grande equívoco em afirmar que a evolução humana se efetiva apenas pela condição biológica do ser. As condições biológicas desempenham um papel significativo no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, entretanto, não seria ela condição única para que isso ocorra. As faculdades psíquicas, de acordo com Leontiev (2004, p. 275), mesmo dependendo das propriedades biológicas, não são influenciadas apenas por elas, mas, também, pelos fenômenos e objetos próximos ao homem, “[...] criado pelo trabalho e pela luta de inumeráveis gerações humanas. É este mundo que fornece ao homem o que ele tem de verdadeiramente humano”.

Ao discernir o homem dos demais animais, compreendemos como se manifesta o processo de apropriação que contribui significativamente com o processo de humanização do ser. Essa proposição é evidenciada a partir do trabalho, que, enquanto atividade vital, modifica as naturezas externa e interna do ser (a sua subjetividade).

[...] o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendrada de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species,

⁵⁰ A referência a Lev Semionvitch Vygotsky pode ser encontrada na vasta literatura em diferentes formas de escrita (Vigotskii, Vigotski, Vygotski, Vygotsky, entre outros). Isso acontece em decorrência do idioma russo e das distintas traduções dos escritos desse intelectual. Nesta produção não adotamos uma nomenclatura padrão, contudo, em grande parte, os leitores encontrarão a grafia Vygotsky para tratar das proposições do autor. Nas citações diretas e nos referenciais de outros autores a Vygotsky, buscamos preservar a forma declarada no trecho em destaque.

seu caráter genérico, e a atividade consciente e livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma só aparece como um *meio de vida*. (MARX, 2010, p. 84, grifo do autor)

Consoante a isso, o ser humano sente a necessidade dominar a natureza enquanto meio para a garantia de sua existência. Produz, portanto, pela atividade do trabalho, um movimento cíclico de apropriação e de objetivação, pois sua ação desencadeia a superação de distintas condições de existência, ao mesmo tempo em que permite incorporar aquilo que irá contribuir para a evolução da gênese humana. Esse movimento de superação e incorporação manifesta-se a partir de uma relação dialética com a totalidade.

Para Duarte (2013), a objetivação é um mecanismo que permite ao homem, por meio da sua atividade vital, a capacidade de transformar objetos em produtos sociais que exercem função material ou imaterial. Já a apropriação seria o oposto a esse processo – significa, portanto, a “[...] transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto. Quando alguém aprende a usar uma ferramenta, está se apropriando da atividade social acumulada no objeto” (DUARTE, 2013, p. 9-10). Destarte, o autor assevera:

A dialética entre objetivação e apropriação faz-se presente na teoria marxista na concepção de trabalho como atividade que, em sua forma primeira e fundamental, se apresenta como transformação da natureza. Nessa atividade, os seres humanos apropriam-se da natureza e objetivam-se nos produtos do trabalho. Para que isso ocorra, é necessária, entretanto, a apropriação prévia das forças produtivas já existentes na sociedade. A dialética entre objetivação e apropriação é essencial para compreender-se a relação entre desenvolvimento histórico da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo. (DUARTE, 2013, p. 10)

Sob as bases da lógica dialética, à medida que o processo de objetivação e apropriação é manifestado no campo das lutas de classes, os fatores referentes aos mecanismos de humanização e de alienação também precisam ser debatidos enquanto dispositivo que gerencializa a atividade humana.

Por contradição, cumpre assinalar que, na mesma medida em que o ser humano se apropria das objetivações engendradas ao longo história da humanidade e se humaniza a partir delas (mesmo não se tratando de uma regra exposta e ortodoxa na formação do sujeito), no interior da sociedade, a apropriação também pode vir a liberar os gatilhos que produzem a alienação. Assim sendo, os meios que permitem a ascensão de possibilidades ao processo de humanização ficam à mercê de novas formas de controle, em um patamar alto de domínio e/ou restrição da liberdade e da universalidade dessas objetivações. Com efeito, o mesmo processo que humaniza também desumaniza (DUARTE, 2013).

Parafraseando Duarte (2013), a objetivação e a apropriação são a essência da humanização, seja ela tanto em relação ao gênero humano quanto à própria individualidade do

ser. De todo modo, para que o ser humano se objetive e se humanize, é necessário que o homem tenha condições de se apropriar daquilo que temos de mais desenvolvido no aparato cultural. Entretanto, vale destacar que o processo de humanização não diz respeito somente ao acúmulo cultural das produções existentes, mas trata-se, também, do uso que o sujeito faz dessa cultura. Neste sentido, damos destaque à definição de Duarte sobre a formação do indivíduo para si:

[...] formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações. (DUARTE, 2013, p. 15)

Em síntese, para avançar na discussão que caracteriza o interior das lutas de classes, a apropriação e a objetivação precisam ser postas à prova a partir das relações sociais existentes, para que possamos compreender os embates que nutrem os conflitos entre capital e trabalho. Justifica-se, portanto, a necessidade de se considerar o caráter humanizador e alienador no processo de formação humana.

Martins (2012) assevera que a educação é um processo que não pode ser desvinculado do ser humano, tendo em vista que é ela quem promove as condições essenciais para o desenvolvimento do indivíduo no percurso histórico-social, produzindo as objetivações socialmente constituídas. Os seres humanos, ao serem inseridos na história, firmam-se como tal e apropriam-se das objetivações herdadas pelas gerações anteriores. Assim, nutrem sua “[...] genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra” (MARTINS, 2012, p. 49).

Gramsci (1978) atenta para a questionável enunciação que trata o ser humano como um sujeito limitado à sua individualidade. Para o autor, o conceito de homem envolve uma série de proposições perenes que são fundamentais à essência humana; assim sendo, entende que a individualidade se materializa por meio do trabalho e da técnica a partir dos seus principais elementos: o indivíduo, os outros homens e a natureza. Na mesma medida, Gramsci afirma que este não é um processo de relações mecanizadas, outrossim, condiz com um conjunto de relações que:

São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de integridade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações que

o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (GRAMSCI, 1978, p. 40)

Sendo o indivíduo resultado de relações históricas, a sociedade capitalista tem se dedicado a negar a universalização de conhecimentos que se firmaram ao longo da história da humanidade. Esse mecanismo de controle adotado pela classe dominante materializa-se em ditames doutrinários, que avultam a atividade unitária e que subjazem a natureza humana à uma formação rasa do ser – dificultando o acesso e a apropriação da classe trabalhadora às conquistas históricas de toda a humanidade, visando somente à perpetuação da posição de domínio.

Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica legitima a educação enquanto proposição imaterial e caracteriza o trabalho educativo como sendo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). A partir dessa perspectiva, entende-se que o processo de humanização integra um conjunto de objetivações socialmente construídas ao longo da história; assim, a atividade vital da vida humana dá-se de forma dialética a partir da apropriação e da objetivação em condições históricas (MARTINS, 2012).

Por outro lado, vale ressaltar que as condições impostas pela sociedade capitalista dificultam a apropriação pela classe trabalhadora dessas produções históricas. Resgata-se, portanto, a crítica feita por Malanchen (2016) em seu livro *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*, no qual a autora aborda sobre a posição da classe burguesa frente ao domínio e à retenção dos conhecimentos mais desenvolvidos. A autora destaca que tais conhecimentos são oriundos de conquistas travadas nas lutas de classes e que esses possibilitaram o entendimento da existência humana nas suas relações históricas, sociais e culturais, à vista disso, inquieta-se ao fato de estarem indevidamente mantidos como propriedades da classe dominante.

Para eternizar sua condição enquanto classe dominante, a burguesia necessita camuflar, escamotear e encobrir as contradições existentes entre as classes reais, produzir e alimentar fantasias, envernizar os antagonismos e apresenta-los como se fossem normais e naturais. Assim, ao invés de uma sociedade dividida em classes, ela aparenta, apresenta e aparece como se fosse uma grande comunidade com interesses comuns. Desse modo, ao camuflar e tentar eliminar as classes no plano do imaginário e no plano teórico, o fazem no intuito de causar a impressão e aparentar a inexistência das lutas de classe no plano prático e, conseqüentemente, legitimar a sociedade existente. (ORSO, 2018, p. 83)

A burguesia onipotente busca apropriar-se das objetivações humanas para potencializar a expansão do capital e proporcionar condições básicas para sua manutenção. Para estes fins,

a classe dominante tenta exaurir a luta dos trabalhadores pelo direito de acesso aos conhecimentos mais elaborados. Não por acaso, caminha na direção da preservação das prerrogativas de sua posição de domínio; em termos breves, entende que é preciso garantir que os dominados não tenham contato com a realidade objetiva, sob o receio de que a classe trabalhadora avance para um patamar elevado de compreensão de mundo e de posicionamento crítico e revolucionário diante da sociedade capitalista. É neste sentido que entendemos que os conhecimentos mais ricos e desenvolvidos não deveriam estar retidos a uma única e determinada classe, mas, sim, estarem ao alcance de toda a humanidade.

O modo como encontra-se organizada a sociedade na atualidade não permite que todas as pessoas tenham suas necessidades atendidas; assim sendo, a exploração do trabalho em prol da mais-valia condena a classe trabalhadora e acaba naturalizando os processos de alienação sob o uso de discursos e organizações meritocráticas – que se reproduzem fortemente nas abordagens sobre a educação.

Assim, sobre a socialização do conhecimento historicamente produzido, constata-se, perante o exposto, uma grande problemática que cerca demasiadamente a educação em seu percurso histórico. Atenta a tais complicações, a Pedagogia Histórico-Crítica busca contribuir para a superação da sociedade capitalista por meio da educação escolar, reivindicando pela socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos e pela *formação omnilateral*.

Ressalta-se que essa formação é compreendida como sendo capaz de desenvolver no ser humano suas máximas possibilidades. Outrossim, sua gênese manifesta-se nos processos de apropriação e objetivação, sendo resultado da produção histórica e social que vincula ensino e trabalho produtivo. Além do mais, fugindo das condições que fundamentam a teoria de domínio, essa formação opõe-se aos dispositivos burgueses porque expressa em seu cerne a necessidade em formar um homem completo. Assim sendo, trata-se de um “[...] desenvolvimento completo, multilateral, em todos os sentidos das suas faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, *apud* LEAL; MASCAGNA, 2020, p. 231-232). Nesse cenário, o trabalho conduz a essência humana, “[...] o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (MARX, 2010, p. 110).

Segundo Manacorda (idem), Marx considerava a união entre ensino e trabalho parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, ficando comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade. Essa união significava a efetivação do processo educativo em um processo de trabalho total, pleno, dinâmico, e a formação da omnilateralidade do homem. Segundo esse autor, Marx afirmava “a exigência de reintegração de um princípio unitário do comportamento humano” (idem, p.83). Nesse sentido, é necessária uma práxis educativa vinculada ao desenvolvimento real da sociedade, sem separar os homens em esferas alheias e estranhas umas às outras.

A formação omnilateral pressupõe a reunificação das estruturas da ciência e da produção, para o que a escola deveria ser transformada. (LEAL; MASCAGNA, 2020, p. 230)

Doravante, é necessário resistir e contrapor-se a pautas que são declaradas em discursos que negam não somente a abordagem conceitual da objetividade científica, como também as possibilidades de acesso a ela – e nos tornam vulneráveis aos ataques do obscurantismo beligerante⁵¹.

Posto isso, cumpre assinalar que, não à toa, este capítulo é pensado para tratar dos parâmetros presentes no núcleo de cada uma das principais teorias pedagógicas, buscando evidenciar as manifestações de tais concepções no currículo escolar, verificando em que medida atendem às demandas do capital.

Retomando a um clássico, Saviani, ao pensar na possibilidade de formulação de uma nova teoria pedagógica comprometida com os anseios da classe trabalhadora, na primeira edição do livro *Escola e Democracia*, lançada em 1983, faz uma análise sobre as teorias já existentes e as divide em dois grupos: as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Portanto, entendendo a necessidade de tal discussão para este trabalho, passaremos a discorrer sobre as principais teorias e os seus reflexos na educação pública.

2.2 Teorias pedagógicas não-críticas

As teorias não-críticas concentram-se na defesa da educação enquanto um dispositivo de equalização social para a superação da marginalidade (SAVIANI, 2018). Nesse grupo de teorias, a marginalidade é entendida como mecanismo que precisa ser corrigido pelas vias da educação, na tentativa de repelir as possibilidades de retorno dos problemas geradores.

Trata-se, portanto, de um conjunto de teorias que exprimem as relações entre a escola e a sociedade e que aglutinam perspectivas liberais. Nestas circunstâncias, uma das tarefas da educação escolar é acolher as abordagens do campo social, tratando-as como instrumento de subsunção que deve amenizar os problemas manifestados no interior da sociedade capitalista.

O critério de criticidade aí é a consciência dos determinantes, a percepção dos determinantes sociais e, portanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída. Então essas teorias são não-críticas justamente porque elas não têm essa percepção. Na verdade,

⁵¹ O obscurantismo beligerante é direcionado aos campos político e ideológico que estão presentes nos grupos de direita em diversos países nas últimas décadas. Trata-se, pois, de um ataque selvagem ao conhecimento que é sistematizado e fundamentado na ciência, nas artes, na filosofia e na razão, tendo em vista a crescente e expressiva manifestação agressiva dos grupos conservadores aos grupos de esquerda, apoiado em procedimentos antidemocráticos que pregam pela censura daquilo que não está de acordo com as suas ideologias (DUARTE, 2018a).

elas tendem a inverter a relação achando que a educação é um instrumento de desenvolvimento dos seres humanos nesse tipo de sociedade. Ou seja: em lugar de reconhecer a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por conferir à educação o poder de determinar a forma da sociedade. (SAVIANI, 2014, p. 15)

Atentos às diversas faces da educação escolar no decorrer de sua história e respaldados em Saviani (2018), abordaremos, na sequência, os principais elementos que caracterizam as pedagogias não-críticas, sendo elas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Vale ressaltar que as teorias citadas acima merecem atenção no presente estudo para que possamos contemplar os objetivos desta investigação. Após essa abordagem, discutiremos sobre as teorias crítico-reprodutivistas.

2.2.1 Pedagogia Tradicional

A pedagogia tradicional foi predominante até o final do século XIX, período em que foi estimada a criação dos “sistemas nacionais de ensino” na Europa; posto isso, passou a ser estruturada a partir do *método expositivo*, preocupando-se, essencialmente, em *como ensinar*.

Oriunda de um processo de caráter revolucionário, foi difundida em meio aos embates travados pela classe burguesa, que intentava a tomada de poder pelas vias da superação da sociedade feudal. Como resultado disso, a burguesia proporcionou um ambiente propício para o início de um novo modelo de sociedade – a sociedade capitalista.

Com o intuito de romper com a ignorância existente dos sujeitos da época, seus defensores apostavam na transformação dos súditos em cidadãos, salvaguardando os princípios da democracia burguesa. De acordo com Saviani (2018), a escola pelas vias da concepção tradicional estaria comprometida com a superação dos problemas da marginalidade, tendo em vista que os sujeitos pertencentes a esses grupos eram tratados como ignorantes e não esclarecidos (SAVIANI, 2018).

Neste momento, a Educação passa a ser defendida como um direito de todos os indivíduos e dever do Estado Moderno. Para a efetivação desse direito são criadas as escolas, instituições educativas responsáveis pela instrução de crianças e jovens desta nascente sociedade, em que fundamentalmente “Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. (PROTETTI, 2009, p. 2)

Na pedagogia tradicional, o professor é o centro do processo e responsável pela transmissão dos conhecimentos. Quanto aos alunos, a eles é atribuído o dever de assimilação dos conteúdos delegados nos ambientes escolares.

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um

professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 2018, p. 6)

A metodologia de ensino utilizada pela escola tradicional foi, e ainda é, uma das características mais criticadas por posteriores concepções pedagógicas manifestadas no decorrer da história da educação, haja vista que seus princípios colocam o professor “[...] enquanto responsável pelo ensino dos conhecimentos universalmente elevados (ciência, literatura, arte e filosofia) aos alunos de modo gradual e sistematizado” (PROTETTI, 2009, p. 2). Nesse cenário, os discentes são colocados em contato direto com os conhecimentos mais desenvolvidos, o que era feito por meio de aulas expositivas. É importante ressaltar que tais conhecimentos desprezavam as abordagens cotidianas – nessa perspectiva, a concepção tradicional, em grande medida, primava pelos fundamentos filosóficos da educação.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. E a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LUCKESI, 1994, p. 55)

O trabalho educativo que se efetivava na escola tradicional era desempenhado a partir de um caráter mecânico e repetitivo. Pasqualini e Lavoura (2020, p. 5), analisando a crítica em torno da proposição metodológica da escola tradicional, entendem que essa pedagogia promoveu “[...] a apreensão acrítica e a-histórica da relação escola-sociedade; a prevalência do método indutivo; e a concepção de ensino como apresentação do conhecimento pelo professor”.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo alemão que, seguindo a perspectiva da escola tradicional laica, conquistou o professorado em nível mundial. Herbart e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) influenciaram a *psicologização da educação*, buscando, por meio dessa, tornar a pedagogia uma ciência. De acordo com Ghiraldelli Jr. (1994, p. 21), Herbart é “[...] o autor da ideia da “pedagogia como ciência da educação”, propondo uma teoria da aprendizagem consubstanciada nos “cinco passos formais de instrução”.

A pedagogia de Herbart apoiava-se em um formato rigoroso e disciplinar de ensino. A organização curricular, por sua vez, atendia a princípios positivistas. Assim sendo, para atender a tais princípios, a educação deveria contemplar três estágios:

No estágio inicial predominaria a sensação e a percepção, onde a emotividade seria forte e a impulsividade e o capricho da criança deveriam ser contidos. Posteriormente o ser humano atingiria o estágio onde se privilegiaria a memória e a imaginação; e seria nessa época que a criança já poderia começar a responder a uma educação sistemática. Finalmente, no último estágio, o ser humano estaria apto a julgamentos e conceitos universais; nesta fase, a instrução formaria e conformaria a vontade. (GHIRADELLI JR., 1994, p. 21)

Não obstante, sob o prisma estrutural intelectualista, a pedagogia herbartiana entendia que não existia a possibilidade de compreender os princípios da educação e da instrução de maneira desconexa. O filósofo defendia uma perspectiva pautada na instrução educativa, considerando:

[...] a formação do caráter e da mente pela instrução, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos que, uma vez no papel dos conteúdos escolares, deveriam educar as novas gerações, colocando-as em contato com o patrimônio cultural das gerações passadas. (GHIRADELLI JR., 1994, p. 22)

De acordo com Lavoura e Pasqualini, a instrução é para Herbart:

[...] condição para a educação, mas a ela subordina-se, e seu método pedagógico levaria os alunos a receberem não somente uma instrução, mas, igualmente, uma educação (HILGENHEGER, 1993). Em Herbart, a instrução tem um fim educativo, de modo que a verdadeira instrução é instrução educativa, que forma a vontade e modela o caráter. (LAVOURA; PASQUALINI, 2020, p. 12)

Os conceitos advogados pelo intelectual promoveram a formulação do método expositivo que se sustenta em *cinco passos formais da educação*, a saber: preparação; apresentação; associação; generalização e aplicação. O formato organizacional do processo de aprendizagem em questão era convincente aos docentes, tendo em vista que tal mecanismo se dava da seguinte forma:

[...] a lição do dia deveria começar pela recordação dos tópicos anteriormente estudados (preparação); em seguida o professor poderia apresentar o conteúdo da nova lição (apresentação); o terceiro passo do processo se daria pela comparação entre os conteúdos novos e velhos (associação); a partir das percepções, sensações e associações iniciais; o penúltimo passo consistiria na formação de conceitos abstratos e gerais (generalização); por fim, caberia ao professor propor alguns exercícios para a verificação da aprendizagem e treinamento (aplicação). (GHIRADELLI JR., 1994, p. 22)

A força moral era tratada por Herbart como um princípio fulcral, como uma virtude do ser humano. De acordo com Saviani (2011, p. 203), na perspectiva tradicional, mais precisamente “[...] no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos”.

Noutro, o método pedagógico era compreendido como um instrumento para a formação firmada no *primado do objeto de conhecimento*. Entretanto, o método da instrução educativa, ao colocar o docente como verbalizador, fragilizava a formação de conceitos.

Cumprir assinalar que, para além da abordagem pedagógica, “[...] a Psicologia de Herbart pode ser caracterizada como metafísica, intelectualista, associacionista, mecanicista e matemática” (LARROYO, 1970, p. 16).

É relevante pontuar a perenidade da crítica voltada ao professor da escola tradicional, lembrado em diversos escritos por não propiciar uma relação mais próxima de seus alunos. Convencido de sua tese, Snyders (1974) entendia que o afastamento entre professor e aluno diante das experiências cotidianas era totalmente intencional. O referido autor não observava de forma negativa tal distanciamento, visto que a escola tradicional se dedicava a cumprir com as suas propostas, buscando formar no sujeito atitudes que não eram dadas de forma espontânea. Neste sentido, esses distanciamentos tornam-se fundamentais para o processo de avanço racional, pois tornam possível o enfrentamento da realidade de forma mais organizada e sistemática.

Outra crítica lançada à escola tradicional é referente à atividade instrutiva. Gramsci (1982), em sua obra *Os intelectuais e a organização da cultura*, apresenta a distinção entre instruir e educar. Para o autor, instruir também é um ato de educar – e, assim sendo, considera que pelo ensino dos conteúdos escolares é que se sustenta a possibilidade de uma formação do ser humano mais desenvolvido e organizado. Gramsci, por sua vez, não considera que a transmissão dos conhecimentos seja meramente acúmulo de conteúdos, na contramão disso, mostra que há certa instabilidade nessa afirmação diante formato organizacional da educação escolar que perpassa a sociedade moderna.

Portanto, mesmo diante da atividade mecânica, comum à escola tradicional, Gramsci mostra que isso de certo modo se faz necessário e que se trata (perante determinadas intencionalidades) de um ato educativo. Para justificar sua afirmação, o autor utiliza-se da análise feita quanto ao ensino da língua greco-latina, que também era considerada pelos críticos da época como uma atividade de transmissão mecânica e sem sentido para as experiências da vida cotidiana do sujeito, ou seja, eram reconhecidas enquanto línguas mortas. Gramsci assevera em sua análise que a cultura greco-latina era a raiz da cultura moderna e ocidental, e que, neste sentido, era primordial que o sujeito conhecesse a fundo a essência de suas origens, sendo ensinado pelo professor a partir de uma “intuição historicista”. Portanto, não se trata de um ensino sem significado, obsoleto e sem valor significativo ao discente, pois está alinhado ao processo de formação humana dos indivíduos, o que torna oportuno a esses a capacidade de situar-se nesse contexto e conhecer a si mesmo como parte de um produto histórico (GRAMSCI, 1982).

Ainda sobre as atividades mecânicas, Gramsci afirma que essas potencializavam a disciplina necessária para manter a organização do trabalho intelectual, exigindo do aluno concentração e treino, principalmente quando isso é realizado entre crianças e jovens que necessitam desenvolver o domínio da conduta e a concentração para a realização de determinadas atividades (GRAMSCI, 1982). Para Snyders (1974), a disciplina é indispensável para promover a aproximação do aluno com os grandes modelos, o que não afetaria negativamente o processo de desenvolvimento da originalidade/criatividade do pensamento, ou seja, o esforço pelo entendimento dos grandes modelos não seria, de forma alguma, prejudicial ao aluno. É por meio desse argumento que Snyders (1974) justifica que há um grande equívoco em considerar que o ensino pautado na égide do esforço da memória e da repetição dificultaria o processo de desenvolvimento criativo do aluno. A exemplo dos princípios criativos, corroboramos com a afirmação de que “a criatividade só existe quando o indivíduo se apropria daquilo que já foi acumulado pela humanidade” (SACCOMANI, 2016, p. 17).

Perante o exposto, ressaltamos que nosso posicionamento não caminha na defesa da escola tradicional, até porque trata-se de uma escola que foi criada para atender à burguesia. De modo a acrescentar – além de em um primeiro momento somente ser possível aos filhos dos burgueses –, em seu plano de fundo, essa escola não esteve comprometida em situar o conhecimento considerando contradições existentes no campo das lutas de classes, com efeito, tem como característica uma formação acrítica que faz prevalecer o método indutivo (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

Por contradição, reconhecemos que essa escola assume uma posição valorativa quando se trata das possibilidades de acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos e dos princípios científicos. Resgata-se de Snyders (1974) a ideia de que, em determinados contextos, é preciso desprender-se da análise feita à escola tradicional que ressalta somente os pontos negativos e sombrios dessa corrente. No limite, o autor aponta para algumas possibilidades positivas da escola tradicional, que contempla o direcionamento do aluno para o encontro dos “grandes modelos”, sendo o professor o guia do processo, pois estaria mais familiarizado com obras de teor elevado.

Não obstante, a pedagogia tradicional não possui um paradigma único concebido ao longo do seu percurso. Há, contudo, duas vertentes que caracterizam esse modelo: a vertente religiosa (1549-1759), ligada fortemente aos princípios defendidos pela igreja católica da época, e a vertente laica (1759-1932), que estava alinhada ao Estado Moderno e que, em certa

medida, foi a tendência que mais apresentou comprometimento com as formas mais evoluídas do conhecimento.

Funcionando burocraticamente, a escola tradicional não foi capaz de promover a universalização dos conhecimentos, tampouco foi capaz de formar sujeitos bem-sucedidos:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 2018, p. 6)

Em síntese, quando falamos em valorizar o conhecimento clássico e a universalização dos conhecimentos mais elaborados, não significa que estamos advogando pela sequência do modelo tradicional e sua perpetuação, na contramão disso, significa que entendemos a necessidade de uma nova alternativa que vá para além dos princípios tradicionais, com intencionalidades significativas à formação humana a partir dos conhecimentos objetivos e historicamente produzidos.

Com o avanço de uma nova fase da sociedade capitalista, a escola tradicional foi enfraquecida e passou a perder suas bases sociais com a expansão dos processos de industrialização, das formas de domínio da atividade humana e dos mecanismos de alienação, o que contribuiu com o avanço de implementação de uma “escola nova”.

Mesmo diante de diversas críticas e pontos negativos que caracterizam tal escola, Duarte (2016) afirma que Gramsci retratava a escola tradicional pautada no domínio burguês de um determinado momento histórico. Contudo, cumpre assinalar que “[...] a escola nova não conseguiu colocar no lugar da escola tradicional algo que tivesse a mesma força educativa” (DUARTE, 2016, p. 62).

Sem embargo, salientamos que para a classe trabalhadora a escola tradicional nunca foi possível. Essa escola que oferecia uma educação de alto nível servia à classe burguesa, assim sendo, tornou-se oligárquica porque estava acessível somente a uma parcela da população, representada pela grande elite. Para a classe trabalhadora, a escola tradicional somente foi possível na sua forma mais sucateada, autoritária e empobrecida.

A burguesia, por sua vez, não poderia mais continuar avançando na defesa da verdade, mesmo que essa defesa fosse sempre relativa – porque defendia os interesses de uma minoria privilegiada e não os interesses de toda a humanidade.

Contudo, a partir do momento em que começa a surgir o movimento de luta de classes entre o grupo proletariado e a burguesia no território capitalista, forças catalizadoras subsidiavam e incentivavam os avanços da ciência. Entretanto, tais avanços eram controlados por um sistema que previa a ampliação da produção, da exploração do trabalho e da extração

da mais-valia. Em consequência disso, os conhecimentos que se voltavam ao encontro da verdade estavam cada vez mais fragilizados, porque a verdade não é compatível com os interesses do capital para a manutenção da sociedade capitalista.

Assim, ao mesmo tempo em que se possibilitava a inserção da classe trabalhadora nos ambientes escolares, previa-se para essa classe a negação de uma educação pautada na racionalidade e nutrida pelo conhecimento objetivo. Por conseguinte, a irracionalidade e a subjetividade começam a fazer parte da proposição ideológica desta nova etapa degradada da escola tradicional.

Na passagem do século XIX ao século XX, na Europa e na América do Norte, ganha força o movimento escolanovista, que foi se valendo das crises geradas na escola tradicional para se constituir enquanto educação. Com caráter subjetivista, questionava sobre a necessidade do trato com o conhecimento objetivo – o conhecimento na sua forma clássica. O grande intelectual que passou a sustentar esse modelo foi Jean Jacques Rousseau (1712-1778), e, a partir dele, foram formando-se outros pensadores e intelectuais que passaram a disseminar suas concepções e a criar novas teorias em diferentes áreas da educação, a exemplo de Friedrich Wilhelm August Frobel (1782-1852).

Em termos breves, a crítica à escola tradicional tornou-se mecânica e vazia de sentido nos conteúdos que transmitia (SAVIANI, 2013, p. 17). Feita essa abordagem, passaremos a discorrer sobre o novo mote educacional que enraizou diversas pedagogias fortemente presentes na atualidade.

2.2.2 Pedagogia da Escola Nova

Difundida a partir do século XX, ainda não superando a concepção do modelo tradicional, mas travando com ela uma disputa no interior das escolas, a pedagogia da escola nova centra-se nas *teorias de aprendizagem*, buscando compreender os desafios de *como aprender* (SAVIANI, 2005).

Entusiasmada, principalmente, por uma corrente progressista, passou a advogar por uma visão voltada para a subjetividade, buscando atender às demandas que decorrem das necessidades do aluno. Sob essa mesma base, a instituição escolar já não preconiza a difusão e a produção de conhecimentos racionais, de modo oposto, passa a reivindicar pelos conhecimentos que se fazem úteis ao cotidiano.

Buscando superar a velha escola, a nova escola primava pela inversão das medidas adotadas pela escola tradicional. Em resposta a isso, colocou o aluno como centro no processo

educativo, desvalorizando e secundarizando o trabalho dos professores na linha de frente do processo de escolarização, prevendo, ainda, a renovação de novos métodos de ensino⁵².

Os métodos escolanovistas, conhecidos como *métodos ativos*, foram firmados por Jean Piaget, sendo esses utilizados como um meio de se contrapor ao método tradicional e como uma condição para a reforma do ensino. Destarte, do ponto de vista pedagógico, esses métodos asseguram a “[...] ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança” (PIAGET, 1998a, p. 11).

[...] na perspectiva piagetiana, a escola pode favorecer ou não o fator principal do processo de construção do conhecimento, isto é, o equilíbrio por auto-regulações, de acordo com os métodos adotados. Em outras palavras, não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mas sim a organização de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos e de assimilação do conhecimento. (DUARTE, 2008a, p. 214)

No início da década de 1930, sob a direção de Anísio Teixeira – impulsionador da escola nova no Brasil – e demais educadores, é formulado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que acentuou a “[...] formulação da política educacional, na legislação, na investigação acadêmica e na prática escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 62). O Manifesto propunha a articulação entre as reformas econômicas e as reformas educacionais consubstanciadas na reconstrução educacional, visando a delinear o “planejamento do sistema educacional”. À vista disso, toda a educação passou a ser encaminhada a partir da “concepção de vida” determinada pela estrutura social e pelas aptidões naturais do ser humano (SAVIANI, 2019a).

Saviani, em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2019)*, destaca dois aspectos importantes no âmago do texto Manifesto, enfatizando que “[...] é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional” (SAVIANI, 2019, p. 252).

Como *documento doutrinário*, o texto declara-se filiado à Escola Nova. De fato, o conjunto do trabalho é atravessado implícita ou explicitamente pela perspectiva escolanovista. Implícitamente, na medida em que se insere no movimento de renovação e que se propõe a tarefa de reconstrução educacional. Explicitamente, quando se empenha em anunciar as bases, os princípios e procedimentos próprios da Escola Nova, opondo-se à escola tradicional. No entanto, não se trata de um texto homogêneo, sendo possível, mesmo, considera-lo um tanto contraditório. [...] Como documento de *política educacional*, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Neste sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. (SAVIANI, 2019a, p. 252-254, grifo nossos)

⁵² De acordo com Saviani (2014), foi por a partir desta radicalização metodológica que a pedagogia tecnicista começou a ser formulada.

Galgando pela garantia da hegemonia educacional, o Manifesto revela-se como um recurso político que privilegia a posição de um grupo de educadores interessados na oportunidade de ditar as medidas necessárias para o controle da educação no país. Contudo, é importante ressaltar que, noutrora, a Igreja Católica⁵³ contrapôs-se a essa matéria – mesmo com todo o esforço de convencimento por meio da imprensa, ilustra-se, com isso, a irreversível reação negativa de certos representantes.

Saviani (2018) explica que, no sentido de se contrapor à escola tradicional, e tendo em vista que a escola nova também se propusera a corrigir os problemas da marginalidade, abandonou-se a centralidade do marginalizado como um sujeito ignorante e desprovido de conhecimentos, passando este grupo a ser considerado em uma nova categoria, a dos rejeitados.

[...] alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os “anormais” (ver, por exemplo Decroly e Montessori). A partir das experiências levadas a efeito com crianças “anormais” é que se pretendeu generalizar os procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. (SAVIANI, 2018, p. 7)

Por influência disto, começam a expandir-se técnicas para a aplicação de testes de inteligência e de personalidade, no sentido de detectar os marginalizados a partir das diferenças individuais; nesse cenário, a educação passa a se aprofundar nos fundamentos psicológicos da educação.

Para a escola nova, a educação serve ao princípio da equalização social como medida para reparar os problemas da marginalidade, buscando adaptar o sujeito à sociedade e ao modo em que são acolhidas as suas individualidades, “[...] incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais” (SAVIANI, 2018, p. 7).

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2018, p. 8)

Não obstante, transpassam uma visão carregada de negativismo frente a tudo aquilo que se aproxima do modelo tradicional de ensino, cerceando essa corrente pedagógica para

⁵³ As críticas da Igreja Católica em relação ao Manifesto apontavam, principalmente, para a ausência de liberdade do ensino religioso e, ainda, para a negação da tradição religiosa. Um dos mais críticos foi Alceu Amoroso de Lima, que publicou diversos artigos criticando o Manifesto, sendo o principal intitulado “Absolutismo Pedagógico”, publicado em 23 de março de 1932, em *O Jornal*.

ampliar as suas fontes. Também vale ressaltar que a escola nova nega o sentido valorativo dos conteúdos clássicos, minimizando sua importância no ciclo de desenvolvimento humano, histórico e social.

John Dewey (1859-1952) foi uma das principais influências do movimento da escola nova no Brasil, defendendo uma forma de educação contida na ação e no aprender fazendo. De acordo com Libâneo (1994), Dewey advogava que:

A escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida; a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência. A função mais genuína da educação é a de prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. Por isso, a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiências onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança. (LIBÂNEO, 1994, p. 62)

Seguindo essa linha, a escola nova estipulou áreas de interesses para a realização de atividades livres; assim sendo, a partir dessa perspectiva, o docente passou a ser o estimulador e organizador do processo, cujo ponto de partida estaria vinculado às necessidades imediatas dos alunos “[...] tanto na organização das experiências de aprendizagem como na seleção de métodos, importa o processo de aprendizagem e não diretamente o ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Assim, buscando atingir o esperado, a escola nova passou a organizar ambientes estimuladores com vasta diversidade de cores e materiais para compor o estudo do aluno. Porém, nas palavras de Saviani (2018, p. 8), esse modelo de instituição “[...] não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares”, tendo em vista os elevados custos com despesas necessárias para manter esse sistema, cujo os gastos foram intensificados em comparação à escola tradicional.

Em investigação, verificamos que, em grande parte das literaturas analisadas, toda a atividade que é pensada na contramão das medidas adotadas pela escola tradicional recebe o selo de eficiente, eficaz, produtiva e criativa, enfim, mostra-se de forma positiva, uma vez que busca retratar a forma estigmatizada da escola tradicional.

Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tem sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. (SAVIANI, 2018, p. 8-9)

As consequências que Saviani (2018) aborda são referentes à degradação e à precarização do ensino pela escassez dos direcionamentos dos conteúdos sistematizados para a classe trabalhadora, considerando que foi propiciado o retardamento das disciplinas e foram

minimizados os processos de transmissão de conhecimentos pelos docentes. De maneira oposta, a escola nova elevou a qualidade do ensino para os filhos dos representantes da grande elite; logo, via-se que, na verdade, a escola nova estava a serviço dos interesses da classe dominante e que as medidas advogadas por ela intensificavam os problemas geradores da marginalidade.

Quando em exercício, a escola nova propagou a difusão de diversos *slogans* educacionais pensados para corresponder a um símbolo popular entre os professores e a comunidade em geral. Um exemplo disso é retratado no livro *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*, de Saviani (2012), no qual o autor tece uma análise crítica diante do *slogan* “ensinamos crianças, não matérias”, disseminado pelos escolanovistas para diminuir e atacar a escola tradicional; assim sendo, foi legitimado como “[...] um símbolo aglutinador de adeptos em torno da ideia da centralidade da criança no processo educativo” (SAVIANI, 2012, p. 125).

Nessa mesma obra, o autor ainda afirma que há um grande equívoco que perpassa as diferentes interpretações do texto *A teoria da curvatura da vara*⁵⁴. Isso porque muitos dos estudiosos adeptos da escola nova apropriaram-se da teoria equivocadamente, visando a instaurar e a justificar sua própria verdade em razão da superação e deterioração da escola tradicional. Neste sentido, Saviani convida-nos a sermos cautelosos quanto à apropriação de *slogans* e de discursos que derivam de uma possível forma de pretensão doutrinária. À vista disso, explica:

Com efeito, no uso que fiz, em nenhum momento deixei pairar no ar a suspeita de que eu tivesse a pretensão de enunciar alguma verdade ao me servir da “teoria da curvatura da vara”. Ao contrário, declarei em alto e bom som, deixei explícito com todas as letras que eu estava curvando a vara para outro lado; que eu estava, portanto, forçando a barra; estava invertendo o modo corrente de pensar. E que, se a posição correta não estava do lado da Escola Nova, também não estava do lado da escola tradicional. (SAVIANI, 2007, *apud* SAVIANI, 2012, p. 126)

Perante o exposto, não faz sentido afirmar que Saviani busca defender a todo custo a escola tradicional, uma vez que autor entende que essa também não contemplava todas as especificidades advogadas por ele, exceto no que diz respeito ao valor atribuído à transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos para os alunos.

Das considerações feitas, corroboramos com Saviani (2018, p. 9) ao afirmar que “[...] é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos”, ou seja,

⁵⁴ A teoria da curvatura da vara está contemplada no livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, desde a sua primeira edição em 1983. Saviani aponta que a teoria foi enunciada por Lênin, que, ao ser acusado de ter um posicionamento extremista e radical, responde: “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, 2018, p. 30).

embora a escola tradicional parecesse ser antidemocrática, ela promovia o acesso ao conhecimento sistematizado pelos alunos e, com isso, mostrava-se mais democrática do que a escola nova diante das medidas adotadas pela sua corrente.

Tendo em vista que a escola nova não se consolidou, pois se revelou ineficaz, como poderíamos afirmar que as suas concepções continuam alinhadas aos projetos da atualidade para a educação? Teria a escola nova deixado um legado no campo político e pedagógico?

As raízes da escola nova são predominantemente assumidas em novas versões, sendo o construtivismo uma das principais variantes, como aponta Duarte (2011). Neste sentido, veremos no decorrer deste capítulo uma abordagem sobre as pedagogias que priorizam a prática em detrimento da teoria – as *pedagogias do aprender a aprender*⁵⁵ – e a sua difusão na contemporaneidade. Por ora, seguimos com o programado e, na sequência, discutiremos sobre as principais características da Pedagogia Tecnicista.

2.2.3 Pedagogia Tecnicista

Com o esgotamento da escola nova ao final da metade do século XX, e, no Brasil, com o golpe militar em 1964 em andamento, foi colocado em curso, no âmbito da educação, uma proposta de reformulação do processo educativo a partir de uma organização técnica e racional, que acolhera como um dos principais elementos para a materialização do ensino a eficiência instrumental e os princípios de uma política centrada no regime militar e nos mecanismos de produção capitalista.

Com efeito, atendendo a uma perspectiva liberal, começou a se constituir a pedagogia tecnicista, cuja centralidade não estava mais no professor e nem mesmo no aluno, mas na organização racional dos meios.

Naquela época, suas raízes sobressaíram-se aos cânones de novas propostas de reformas para o sistema de ensino que avançaram, principalmente, em direção ao ensino superior e à formação de professores, sendo chanceladas por meio de um parecer formalizado por Valmir Chagas, no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE), estabelecendo a “Reestruturação das universidades brasileiras”.

⁵⁵ A expressão vem de Newton Duarte. Em sua trajetória enquanto pesquisador, o autor dedicou-se a justificar sua contraposição às pedagogias alinhadas aos princípios da escola nova. O lema “aprender a aprender” foi absorvido por um grupo de pedagogias e sempre esteve presente no ideário dos docentes como algo positivo, no entanto, segundo Duarte, vem carregado de preceitos negativos para a formação omnilateral do sujeito. (DUARTE, 2011)

Posterior a isso, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) por meio de um decreto, de 2 de julho de 1968, com o intuito de formular um plano de reforma universitária. Configurasse, com a participação de Valnir Chagas no GT, um projeto que passou a ter caráter doutrinário e que acabou sendo convertido na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (SAVIANI, 2019a). Em resposta a isso, foi firmado o Decreto-Lei nº 464/69, que vinculava os princípios do regime instaurado pelo golpe de 1964 às demandas da reforma.

Saviani (2019^a, p. 374), em sua crítica ao modelo tecnicista, resgata outro marco importante durante a expansão de tal concepção ao afirmar que, “entre a aprovação da lei e a imposição do decreto, houve o Ato Institucional nº 5: o caráter ditatorial do regime agora se impunha sem reboços”. Assim, com o autoritarismo militar comandando as bases fulcrais do país e com as reformas avançando a favor da concepção militarista, houve a “[...] elaboração e aprovação do projeto de Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário e médio” (SAVIANI, 2019a, p. 374).

Em seu núcleo, a abordagem tecnicista naturaliza as suas demandas e os seus interesses engendrados na educação, acolhendo, na mesma medida, os paradigmas empresariais e a atuação dos organismos internacionais. Com efeito, o regime militar efervesce a abordagem produtivista na educação. Para além disso, incute a partir de suas características:

[...] a adoção do modelo econômico associado-dependente; o aumento de empresas internacionais estreitando os laços com os EUA; a demanda da preparação de mão de obra para essas empresas; meta de elevação da produtividade do sistema escolar que levou a adequação do modelo organizacional no campo da educação; as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico ao controle do comportamento (behaviorismo). (SAVIANI, 2007, *apud* GAMA, 2015, p. 41)

Convertida em uma pedagogia, a organização do trabalho, amparada nos *princípios da administração científica* de Frederick Wislow Taylor (1856/1915), foi acolhida pelo aparelho de Estado, tendo em vista que sua implementação “[...] supunha lograr com seus métodos uma cooperação e um benefício mútuo entre trabalhadores/as e gerência capitalista” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 18).

Para Taylor, a “guerra” entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir “equitativamente” as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais (ainda que ambos fossem assalariados/as). Divisão que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais, promovendo, assim, maior cooperação entre esses níveis e eliminação da “cera” no trabalho, isto é: o baixo rendimento proposital dos/as próprios/as trabalhadores/as. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 18-19)

Já o controle comportamental fundamentou-se na teoria de Burrhus Frederi Skinner (behaviorismo). A face comportamentalista de Skinner contribuiu significativamente para que a abordagem técnica avançasse nos processos formativos dos futuros trabalhadores. Por influência disso, o behaviorismo estava fadado a instaurar os princípios operacionais por meio da transposição de comportamentos não conscientes. Para esses fins, “[...] busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*” (SAVIANI, 2019a, p. 371, grifos do autor).

Essa pedagogia entende que a escola deve moldar o comportamento dos seus alunos, atribuindo a ela a tarefa de conformar os sujeitos a não apenas aceitarem o modelo social em vigência e, também, de oportunizar o desenvolvimento de habilidades úteis para a vida em sociedade, primando pelo direcionamento de atitudes, normas e valores, que são características marcantes nesse modelo. Portanto, para além dessas proposições, e a fim de atender ao esperado, a escola deve treinar o aluno e incluí-lo em um sistema que atende aos princípios hegemônicos de controle e de domínio.

De acordo com Saviani, esse processo fundamenta-se nas formas de controle que estão sob a responsabilidade de “[...] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2018, p. 11). Em síntese, é o processo que determina as atividades a serem exercidas, como deverão ser exercidas e quando serão exercidas pelos professores e pelos alunos, contemplando as forças produtivas que resgatam para a formação dos homens uma perspectiva de formato técnico e instrumental.

Atentos ao que pontua Luckesi (1994, p. 62), o papel do professor e do aluno são bem específicos, pois ao professor cabe a tarefa de administrar “[...] as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações”. À vista disso, nas relações do trabalho pedagógico, o foco deve estar voltado às técnicas a serem aprofundadas pelo docente nas suas mais diversas faces.

Posto isso – ao contrário do que defende a escola tradicional, que entende que o marginalizado é um sujeito ignorante e desprovido de conhecimentos, e de como trata a escola nova ao representar o marginalizado como um rejeitado –, para a escola tecnicista, esse indivíduo será aquele considerado como improdutivo e ineficiente. Em vista disso, a educação converte-se em instrumento de equalização social à medida que torna eficientes os sujeitos em formação, capazes de contribuir com os avanços operacionais na sociedade (SAVIANI, 2018).

Nessa propositura, a burocratização desse modelo de escola fica associada aos moldes instrutivos para o cumprimento das atribuições do docente. Em tal cenário, ampliam-se, ainda, as exigências em torno de preenchimentos de formulários que possibilitam uma determinada forma de controle sobre as ações do professor, e, em resposta a isso,

O magistério passou, então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência. (SAVIANI, 2018, p. 12)

A estabilidade do sistema tecnicista passou a ser a grande preocupação. Neste campo, era fundamental que aluno não somente aprendesse, mas que ele soubesse aprender a fazer para que a escola conseguisse dar conta de superar a ineficiência e a improdutividade oriunda da marginalidade. Destarte, “[...] do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia da escola nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2019a, p. 383).

A primazia da “teoria do capital humano” esteve engendradora em pressupostos que indicavam a organização dos sistemas de ensino sob o viés do sistema econômico no país; assim sendo, pautada na racionalidade e na produtividade, buscou maximizar resultados diligenciando um falacioso esquema de popularização e convencimento sobre as bases conceituais do tecnicismo na educação (SAVIANI, 2005).

Diante disso, ampliaram-se os espaços de fortalecimento de processos mecanicistas, tendo em vista o modo sistêmico que é acolhido para promover a garantia do ensino de conteúdos operacionalizados e a fundamentação de propostas pedagógicas que atendem a essas perspectivas. De modo equivalente, passaram a ser incrementadas orientações que tendiam a favorecer, ainda, a ampliação do microensino, telensino, instrução programada, entre outros. Consoante a isso, sob o prisma de um sistema instrucional, a tecnologia educacional contribuiu com os planos engendrados para a educação dos trabalhadores. Assim, nas palavras de Luckesi,

O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas

formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos). (LUCKESI, 1994, p. 62)

Paralela à pedagogia tecnicista, houve, ainda, a repercussão da *concepção analítica*⁵⁶, que, de acordo com Gama, não se inspira na pedagogia tecnicista, mas se aproxima dos mesmos pressupostos filosóficos que estão voltados para a “[...] objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade” (GAMA, 2015, p. 42). À vista disto, a preocupação na linguagem formalizada consistia no cumprimento de critérios lógicos e rigorosos diante das linguagens não formalizadas.

Por fim, é importante considerar que, para além da pedagogia tecnicista e da concepção analítica, outra visão destacou-se no campo das ideias pedagógicas, a qual abordaremos no próximo item, a saber: as teorias crítico-reprodutivistas.

2.3 Teorias Crítico-reprodutivistas

As teorias crítico-reprodutivistas postulam que a educação escolar é engendrada no âmbito social para atender às demandas da classe dominante. Neste sentido, entendem que a educação das massas está condicionada para atender aos princípios econômicos e sociais. À vista disso, a escola cumpre o papel de endossar as leis específicas da sociedade capitalista, contribuindo para sedimentar as ideologias dos dominantes.

Nessa propositura, o processo de escolarização colabora com as relações estimadas pelo capital. Na vanguarda, a escola contribui com a reprodução dos:

[...] “agentes da exploração” do sistema produtivo (administradores, economistas, cientistas, etc.); os “agentes da repressão” (exército, polícia, guarda-municipal, juízes, fiscais, etc.); e os “agentes da ideologia” (jornalistas, líderes religiosos, profissionais da educação, publicitários, marqueteiros etc.). (ALVES, 2019, p. 11)

Historicamente, a visão crítico-reprodutivista começou a emergir após o movimento Francês de 1968. Tal movimento espalhou-se por diversos países na tentativa de se estabelecer uma revolução dos jovens, tendo como pretensão a mudança das bases da sociedade em prol de uma revolução social a partir de uma revolução cultural.

Essa mobilização, que em determinado momento alcançou níveis radicais, conseguiu abalar a estrutura político-institucional da França, ocasionando a substituição do ex-presidente De Gaulle, primeiramente, por Pompidou e, após, por Giscard d’Estaing. Contudo, na mesma

⁵⁶ Ver mais em Saviani (2019a).

medida, o movimento contribuiu para fazer avançar a perspectiva tecnocrática-autoritária. No Brasil, tal crise também se estabeleceu, o que agravava a situação do país era a imposição militar prevaiente à época, associada com o autoritarismo tecnocrático.

O fracasso do movimento colocou em xeque a possibilidade de se estabelecer uma revolução social por uma revolução cultural (SAVIANI, 2018). À vista disso, foram formuladas as primeiras teorias críticos-reprodutivistas, que, de alguma forma, contribuíram para lançar a crítica aos mecanismos autoritários: a pedagogia tecnicista e a política educacional dominante. Entretanto, “[...] ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo (SAVIANI, 2013, p. 58-59).

Na década de 1970, mesmo com o predomínio da concepção analítica e tecnicista, docentes e estudiosos dos cursos de pós-graduação começaram a investigar, refletir e levantar críticas à educação dominante a partir da análise das políticas educacionais em atividade e do discurso político-pedagógico que era oficialmente manifestado naquela época, o qual previa uma educação:

[...] para a submissão à forma de governo existente, ao método de produção baseado na divisão do trabalho e na heterogestão, às leis e normas, enfim, para a submissão à ideologia e necessidades objetivas e subjetivas da classe econômica dominante da sociedade. (ALVES, 2019, p. 11)

Diante de determinadas inquietações, novos estudos no campo da educação foram avançando e, assim, paralelo ao predomínio tecnicista, foram sendo formulados, a partir de uma nova tendência de caráter crítico – a tendência crítico-reprodutivista. Em síntese:

Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2019a, p. 393, grifo do autor)

O crítico-reprodutivismo não é uma expressão da visão dialética, pois seus autores afirmam e reconhecem as contradições no âmbito da sociedade, embora não o fazem no campo da educação. Esses intelectuais entendem que a educação está a serviço da burguesia e, assim sendo, acreditam que a transformação social não é possível com a contribuição da escola. Nega-se, portanto, a possibilidade de o processo de escolarização ser utilizado como instrumento na

luta contra os dominantes. Para além disso, entendem, ainda, que a burguesia faz uso da escola para reproduzir a sua ideologia no sentido de reprimir a ideologia proletária.

Por fim, destacamos que as principais teorias crítico-reprodutivistas elencadas por Saviani (2018) são: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE); a teoria da escola dualista.

Na sequência deste trabalho, realizamos uma investigação em torno das concepções que cercaram a educação escolar e as políticas educacionais. Para esse fim, não poderíamos nos esquivar de discutir sobre o caráter hegemônico de educação a partir das *pedagogias do aprender a aprender*, uma vez que, na atualidade, ainda se fazem presentes. Doravante, abordaremos alguns pontos que nos levam a pensar sobre as intenções deste conjunto de teorias e como elas manifestam-se na atualidade.

2.4 Pedagogias hegemônicas: divergências entre o aprender a aprender e a Pedagogia Histórico-Crítica

Ao investigar os parâmetros pedagógicos do campo hegemônico, deparamo-nos com as pedagogias do aprender a aprender⁵⁷. Assim nomeadas por Newton Duarte, são classificadas a partir de um conjunto de pedagogias que possuem finalidades em comum – cabe assinalar que essas finalidades contribuem com o sistema atual a partir da concepção incutida na formação dos futuros trabalhadores.

Concentrados nesse grupo estão o construtivismo, a Pedagogia das Competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista.

De acordo com Duarte,

A despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam de “escola tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é a sua *negação das formas clássicas da educação escolar*. (DUARTE, 2010, p. 33, grifo nosso)

Em análise, essas correntes orientadas a partir dos pressupostos da escola nova desempenham na educação escolar o papel de cavalo de troia (DUARTE, 2008a), isso porque conservam discursos tendenciosos e sedutores que buscam conformar os sujeitos para a

⁵⁷ O termo aprender a aprender vem de uma referência da concepção construtivista difundida por Jean Piaget (1974), que defende que não é necessário aprender ao máximo, mas, sim, desenvolver o aluno para que ocorra a aprendizagem. Diante dessa perspectiva, o sujeito deve desenvolver-se para aprender e para continuar a se desenvolver, aprendendo para a vida social, ou seja, deve ser levado a *aprender a aprender* (PIAGET, 1974, p. 353). Por esse motivo, Newton Duarte nomeou as pedagogias que se sustentam e que se aproximam dessa linha conceitual como sendo *pedagogias do aprender a aprender*.

aceitação do modo organizacional da sociedade capitalista. Ademais, estimam que a escola acolha os princípios da irracionalidade, transmitindo alguns efeitos negativos que contradizem à real necessidade do trabalho pedagógico e da função docente.

De modo dogmático, desconsideram a necessidade da educação firmada na coletividade, negando, ainda, a contextualização histórica e social da humanidade e o protagonismo do docente nos processos de mediação que envolvem o conhecimento objetivo.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o 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, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2019a, p. 431)

Reconhecido como o pai do construtivismo, Jean Piaget, com ênfase na concepção da escola nova, legitima as *metodologias ativas* no intuito de possibilitar que os alunos se reconstruam desenvolvendo habilidades por si mesmos, permitindo-os produzir, criar e também solucionar problemas pelos seus próprios meios.

Na contramão disso, Vigotskii assevera que, em se tratando de educação, há um certo equívoco ao se apropriar dessa abordagem de métodos ativos. Em relação a Piaget, o autor destaca que “[...] o seu método consiste em atribuir tarefas que não apenas são completamente alheias à atividade escolar, mas que excluem também toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar a resposta exata” (VIGOTSKII, 2010, p. 104).

Perpetua-se, nesse mote do aprender a aprender, a partir da referência das metodologias ativas, uma narrativa sobre a necessidade de ampliação da produção da criatividade, da aprendizagem e da autonomia. Em contraposição, pontuamos a importância do ato educativo respaldado na ciência, na arte e na filosofia como um princípio essencial para o desenvolvimento dos processos criativos como um todo, uma vez que “a criatividade só existe quando o indivíduo se apropria daquilo que já foi acumulado pela humanidade” (SACCOMANI, 2016, p. 17).

Duarte (2001; 2011), fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, alerta para os fatores negativos de uma ação que não preconiza as atribuições sinérgicas do trabalho docente frente às demandas da educação escolar; na mesma medida, assevera que a negação do conhecimento em sua forma mais desenvolvida em nada contribui com progresso do estudante.

Atentos aos princípios do modelo pedagógico hegemônico, observamos que o distanciamento entre a atividade pedagógica e o saber historicamente produzido é intencional nessas correntes, sendo essa uma das condições que permitem a viabilização dos condicionantes da classe dominante. Inerente a isso, está a valorização dos conhecimentos cotidianos e imediatos, haja vista que seus intelectuais entendem que o desenvolvimento do aluno se dá pela capacidade de solucionar problemas do cotidiano.

É, portanto, neste sentido que o aluno passa a assumir o protagonismo do processo, tornando-se o pesquisador do conhecimento que mais *lhe cabe e mais lhe interessa*. O ponto alto desse modelo coloca o aprendiz como um ser original a partir do momento em que segue o seu caminho desacompanhado, entretanto, o aluno “[...] nem ao menos sabe onde chegará, já que nem o próprio professor sabe. O ponto de partida é o interesse do aluno, e o ponto de chegada simplesmente não existe” (SACCOMANI, 2016, p. 27).

Para explicar melhor a essência negativa da concepção das pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2001) discute quatro especificidades contidas no cerne dessa corrente, tratando-as como *posicionamentos valorativos*, pois, ao serem abordadas enquanto medidas utópicas dentro de determinado modelo de ensino, traduzem sua perspectiva negativa, ou seja, uma *valoração negativa*.

O primeiro posicionamento elencado pelo autor frente ao lema aprender a aprender considera que a aprendizagem do aluno possui mais valor e riqueza quando conquistada sem o auxílio de outro indivíduo, ou seja, quando a faz sozinho. Nessa propositura, a intervenção do docente prejudica o aluno na tarefa aprender pelos seus meios e de desenvolver sua autonomia. De modo a acrescentar, corroboramos com Duarte no entendimento de que é “[...] possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p. 36). À vista disso, ressaltamos que:

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. (DUARTE, 2011, p. 40)

O segundo posicionamento valorativo do lema aprender a aprender está associado ao primeiro princípio destacado acima; soma-se a esse o entendimento de que o indivíduo somente consegue aprender a aprender por meio de uma atividade autônoma. Deste modo, tal

posicionamento diz respeito ao método utilizado pelo aluno na busca dos conhecimentos a serem estudados individualmente; em síntese, o autor acredita que é mais importante que o aluno desenvolva “[...] um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2011, p. 40).

Observada a especificidade dessa atividade, verifica-se que o conhecimento sistematizado pode vir a ser substituído por conhecimentos aprisionados no cotidiano, perpassando a realidade imediata e o espontaneísmo, que, em exercício na educação escolar, minimizam a importância do saber científico. Não é à toa que os defensores da teoria Piaget endossam a ideia de permitir que o aluno construa suas próprias verdades, fundamentados na tese de que:

[...] a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhe são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: *nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!* Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo ou esse internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar descobrindo sozinho esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado. (PIAGET, 1998b, p. 166, grifo nosso).

Eminentemente, Piaget (1998b) entendia que uma educação democrática não deveria preocupar-se com questões ideológicas e políticas, mas, por outro lado, deveria atentar-se ao método voltado ao conhecimento enquanto produto; não obstante, a partir dessa concepção, “[...] uma educação democrática seria uma educação relativista” (DUARTE, 2011, p. 43).

O terceiro posicionamento valorativo idealiza toda a atividade pedagógica baseada nos interesses funcionais dos alunos, acreditando que por essas vias o discente desenvolverá a capacidade de produzir aprendizagens significativas ao seu cotidiano. Entretanto, o que se verifica aqui é que o processo educativo passa a ser estruturado na contramão daquilo que seria a real função da escola⁵⁸. Com efeito, a negação das funcionalidades do trabalho docente passa a ser uma realidade nessa perspectiva, pois acaba promovendo uma restrição do posicionamento dos profissionais da educação. De modo equivalente, a centralidade das pedagogias do aprender a aprender indica que a aprendizagem deve ser construída a partir das necessidades imediatas dos alunos.

⁵⁸ A partir da abordagem que fundamenta a PHC, a função da escola consiste em proporcionar ao aluno o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos que foram produzidos ao longo da história da humanidade, respaldados na ciência, na arte e na filosofia. Portanto, não se trata de reforçar o ensino de conhecimentos aos quais o aluno já tem acesso no seu meio cotidiano, mas, sim, ir para além deles (MALANCHEN, 2016).

O quarto posicionamento valorativo que se aplica à corrente do aprender a aprender perpassa a ideia de formar sujeitos capazes de adaptarem-se aos mecanismos da sociedade atual. Neste princípio, a formação adaptativa dos alunos vai sendo enraizada em um discurso que é engendrado para conformar os indivíduos e viabilizar os avanços da sociedade capitalista na contemporaneidade, mantendo, sobretudo, a proteção aos preceitos econômicos (DUARTE, 2001). Para seus efeitos:

[...] deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que é hoje tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2011, p. 47-48)

Como pode se observar, os posicionamentos valorativos citados acima complementam uns aos outros, compondo a proposição relativista do lema aprender a aprender. Diante disso, podemos afirmar que a primazia dessas pedagogias que potencializam esse mote nega o compromisso da educação objetivada a partir da transmissão dos conhecimentos sistematizados.

Neste sentido, é necessário confrontar, divergir e resistir a teorias pedagógicas centradas no universo ideológico burguês. Entretanto, vale ressaltar que “[...] não é possível superar, do ponto de vista teórico, de forma plena, as pedagogias de cunho liberal burguês, sem a superação da realidade social contraditória da qual nascem essas pedagogias” (DUARTE, 2008a, p. 205).

Gradativamente, a junção de concepções que unificam a educação com o mercado de trabalho torna clara a centralização dos objetivos de uma classe elitizada, principalmente quando observamos que a importância do desenvolvimento da criticidade no sujeito é rejeitada. Doravante, é preciso superar a problemática naturalizada a partir das pedagogias hegemônicas, haja vista que essas negam o ato de ensinar promovendo a deterioração dos processos democráticos no âmbito da educação escolar, salvaguardando, ainda, uma proposição ardilosa de intervenção na formação humana fundamentada sob as bases de princípios acrílicos e alienantes.

Diante da importante discussão em torno das teorias pedagógicas, Saviani (2019b) apresenta uma divisão caracterizada em dois ângulos: um representando o pensamento hegemônico e o outro manifestando-se como contra-hegemônico. Esses dois grupos são elencados pelo autor como sendo “[...] aqueles que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que

buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (SAVIANI, 2019b, p. 17).

Em síntese, pode-se afirmar que as teorias pedagógicas hegemônicas buscam hegemonizar a educação a partir dos interesses da classe dominante, já as teorias pedagógicas contra-hegemônicas buscam romper com o sistema que controla a educação e que mantém estagnados os avanços para a classe trabalhadora.

As pedagogias hegemônicas tornam-se pragmáticas, uma vez que compartilham de uma concepção de mundo subjetiva e individual, estando em sintonia com a ideologia contemporânea, à qual “[...] predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais, quase nunca admitidos como tal” (DUARTE, 2010, p. 34). Esses são, pois, alguns dos motivos que nos levam a acreditar que tais concepções não visam à superação do modelo ideológico de domínio na educação, uma vez que elas necessitam das condições impostas pelo capital para manterem-se ativas na sociedade.

As aprendizagens que se sustentam no aprender a aprender são dispostas a partir de quatro pilares da educação: aprender para conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Firmados para padronizar o ensino voltado à formação do mero trabalhador, tais pilares estão descritos no *Relatório Jacques Delors*, publicado pela UNESCO, em 1996, que deixa clara a intenção de se estabelecerem normas pautadas no aprender a aprender. O relatório foi construído para repensar a educação brasileira e traçar novas orientações à educação mundial do século XXI. No Brasil, essas orientações acabam refletindo-se nas políticas de Estado – a exemplo, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Se fizermos uma leitura dos PCNs, e mesmo dos livros lançados recentemente sobre construtivismo e a formação reflexiva dos professores, ficamos bastante seduzidos pela sua estrutura maniqueísta de argumentação, pelo ecletismo, como se pudéssemos lançar mão de diferentes perspectivas teóricas, com fundamentos filosóficos-metodológicos divergentes (e mesmo oposto em muitas ocasiões) para compreender os fenômenos presentes na educação. Dessa forma deixaríamos de ir às raízes de tal perspectiva teórica, utilizando chavões e mesclando aspectos dessa ou daquela teoria. (FACCI, 2004, p. 91-92)

De acordo com Facci (2004), o construtivismo é a maior corrente adotada para expandir as ideias de Piaget no Brasil. Consoante a isso, afirma que há uma relação tendenciosa estimada nos discursos demagógicos de tal perspectiva, relação essa que afirma o *construtivismo* como uma novidade relevante ao desempenho educacional.

A concepção idealista de educação dessas pedagogias hegemônicas organiza demasiadamente a atividade pedagógica acerca do utilitarismo epistemológico, tendo como foco a resolução de problemas manifestados na prática cotidiana. Neste sentido, além de se

refletir sobre o processo de aprendizagem do aluno, faz-se necessário analisar o esvaziamento da função do professor no contexto escolar.

A pedagogia do professor reflexivo, também disposta na listagem das pedagogias do aprender a aprender, trata a formação dos professores por meio da racionalidade técnica, para a qual a “[...] atividade do professor é apenas instrumental, com finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (FACCI, 2004, p. 42).

O chamado professor reflexivo tem sido utilizado como estratégia de convencimento decorrente de um discurso utópico e falacioso. Essa pedagogia ganhou espaço nas discussões que tratam a formação de professores justamente por pregar uma formação pautada na ação – ou seja, por meio dela valoriza-se a prática pela prática, negligenciando a teoria como base de sustentação da atividade docente. Para seus efeitos:

[...] bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é o suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2002, p. 22)

Na contramão disso, acreditamos que a teoria deve ser empregada no processo educativo com o intuito de promover o enriquecimento da prática, tendo como princípio os elementos que constituem o saber sistematizado, servindo para contribuir com os processos de desenvolvimento do aluno para além da atividade imediata.

*A pedagogia das competências*⁵⁹, também classificada por Duarte (2010) no grupo das pedagogias do aprender a aprender, passou a ser disseminada com maior ênfase no Brasil por Philippe Perrenoud. Convencido de sua tese, o intelectual sugere a redução dos conteúdos sistematizados a partir dos currículos escolares, advogando que esses conteúdos de nada servem para os projetos de vida dos alunos, ou seja, julga que os conhecimentos mais desenvolvidos nada mais são que uma perda de tempo. No limite, tal argumento se fortalece no discurso de que esses conhecimentos não seriam necessários para a promoção de competências técnicas e instrumentais para a atuação do homem no mercado de trabalho.

⁵⁹ A Pedagogia das Competências tem se tornado uma grande referência nas reformas e políticas educacionais voltadas para a formação das futuras gerações. Nessa propositura, considera-se que a educação tem sido amplamente norteadas pela perspectiva tecnicista, uma vez que se esvazia o currículo escolar de cientificidade, ancorando seus principais elementos na ação pedagógica, visando a atender às demandas econômicas e do mercado de trabalho (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

De acordo com Ramos (2006), a competência que possui suas bases no construtivismo está “[...] sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos, [...] a competência é indissociável da ação” (RAMOS, 2006, p. 285). Destarte, sabe-se que a competência é colocada como força catalizadora dos meios de produção para ampliar suas formas, assim, o funcionalismo volta a ser o cerne dos procedimentos profissionalizantes ligados aos procedimentos adaptativos que se voltam à formação do comportamento humano.

Outro modelo hegemônico é a *pedagogia de projetos*, desenvolvida a princípio como um método de ensino por William Heard Kilpatrick, apoiado e fundamentado pelas motrizes filosóficas de John Dewey, sendo atualmente conceituada como um modelo pedagógico contemporâneo. Sua forma opõe-se à Pedagogia Histórico-Crítica no sentido amplo das suas convicções, inclusive no que concerne ao currículo escolar. A pedagogia de projetos desdém de todo o formato organizacional que sedimenta os conhecimentos nucleares no currículo escolar, em outros termos, supõe o fim do currículo e coloca a organização das atividades escolares mediante projetos.

Por último, aliado ao conjunto das pedagogias do aprender a aprender está o *multiculturalismo*, que se apresenta com os traços da educação pós-moderna. Nossa contraposição sustenta-se na análise crítica do formato organizacional dessa perspectiva, pois, mesmo atribuindo a vaga ideia de luta pelos direitos dos mais diversos grupos sociais, o multiculturalismo não fortalece a possibilidade de uma luta coletiva que acolha a sinergia e os objetivos comuns aos conjuntos de trabalhadores.

Em suma, a classe trabalhadora fica dividida em diferentes grupos sociais, cada um defendendo diferentes verdades, e, a partir dessa divisão, a burguesia vai conquistando território propício para o seu fortalecimento. Neste sentido, a escola seria, em grande medida, apenas o espaço de múltiplas culturas.

Oposta a uma posição que considera ser eurocêntrica, essa pedagogia compreende que não há uma cultura e nem um conhecimento universal a ser ensinado. Tal corrente adota uma percepção que coloca o conhecimento a serviço de uma proposição imbricada no relativismo cultural⁶⁰.

⁶⁰ A defesa de uma concepção que atende ao relativismo cultural nega-se a compreender o mundo real diante do conhecimento científico, bem como descaracteriza as possibilidades de elevação da cultura universal (GAMA, 2015, p. 19).

Em vista disso, as diferenças e a pluralidade tornam-se os principais elementos a serem trabalhados no espaço escolar. De acordo com Malanchen, nos anos de 1990, os movimentos sociais passaram a defender diversas questões que tinham relação com o currículo escolar. Tais discussões giravam em torno da “[...] diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussão sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual” (MALANCHEN, 2016, p. 72). O discurso, além de ter o caráter pós-modernista, emergia o relativismo cultural nos debates sobre currículo, utilizando-se, quase sempre, das questões que envolviam a pluralidade e a diversidade cultural como eixo de defesa.

Embora as pedagogias do aprender estejam a serviço da deterioração do processo de formação do sujeito emancipado, muitos professores e profissionais da educação ainda acolhem suas pejorativas, tendo em vista o discurso falacioso que é orquestrado para defender tal perspectiva e fazer valer os interesses de uma classe elitizada. É preciso, portanto, ampliar os debates aos professores, levando-os a refletir, especificamente, sobre o plano de fundo de tal abordagem.

Feita esta análise, passaremos, na sequência, a tratar das teorias de currículo para que possamos promover o debate do currículo escolar, indagando diferentes perspectivas.

2.5 Teorias de Currículo

Na mesma medida em que as teorias pedagógicas são representativas no âmbito educacional, mesmo em formatos distintos, as teorias de currículo também contemplam abordagens essenciais para a formulação de dispositivos encaminhados para a escola.

Posto isso, para distinguir as diferentes teorias de currículo existentes, é preciso levar em consideração a perspectiva que cada uma carrega em seu núcleo, tendo como finalidade a visualização das características de cada abordagem para compreender como são capazes de influenciar na educação dos sujeitos em formação. Assim sendo, almeja-se, aqui, a compreensão das bases que fundamentam os currículos escolares diante de diferentes interpretações e influências.

Historicamente⁶¹, há uma grande produção em torno dos *estudos sobre o currículo*, que passaram a ser uma realidade a partir do século XX, dada a necessidade de se aprofundar na investigação sobre as especificidades do currículo escolar. Os EUA foram os primeiros a

⁶¹ Para uma aproximação pormenorizada sobre a história do currículo, indicamos a leitura dos livros *Currículo: teoria e história*, de Ivor G. Goodson (2018), e *Saber Escolar, currículo e didática*, de Nereide Saviani (1994).

mobilizarem um modo de organização para as áreas do conhecimento, cogitando por medidas que contemplassem seus interesses, principalmente, diante da industrialização, da imigração e da escolarização (MALANCHEN, 2016). Em resposta a esse movimento, desencadearam-se novos procedimentos para a organização sistêmica de propostas que tinham o intuito de definir o que deveria ser aplicado nos espaços escolares.

Desta maneira, os modelos de organização curricular foram, e até hoje são, influenciados por diferentes perspectivas que se materializaram ao longo do tempo, caracterizando distintas concepções enquanto teoria curricular. Atentos ao apontado por Malanchen, ressaltamos a seguinte observação da autora para dar sequência ao nosso debate:

Destacamos que no campo dos estudos curriculares encontramos diferentes nomenclaturas para denominar as diferentes teorias existentes. Silva (2009) classifica os estudos em três grandes teorias: tradicional, crítica e pós-crítica. Lopes e Macedo utilizam outra classificação, não dividindo em três grandes vertentes, mas em abordagens como: eficientismo, progressivismo, racionalismo tayleriano, reprodutivismo, abordagem ideológica, NSE etc. Em um estudo em muitos sentidos pioneiro no Brasil, Nereide Saviani (2000) analisa a organização de um currículo valendo-se das abordagens sociológica, cognitiva e segundo as matérias de ensino. (MALANCHEN, 2016, p. 50)

Por ora, mapeamos para a discussão as principais teorias sobre o currículo, a saber: a teoria tradicional do currículo; as teorias críticas de currículo; as teorias pós-críticas de currículo e a teoria marxista de currículo, as quais trataremos a seguir.

2.5.1 Teoria Tradicional do Currículo

A teoria tradicional do currículo, também conhecida como teoria não-crítica do currículo ou conservadora, foi marcada pelas teorizações americanas circunscritas para uma formação técnica e comportamental do sujeito, o que, de acordo com Silva (2020), que se aproxima de um modelo de educação que atende à:

[...] formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2020, p. 22)

Mesmo contendo o caráter universal, o processo de ensino era pensado a partir de uma perspectiva técnica e, ao mesmo tempo, neutra do ponto de vista científico, pois aproximava o currículo aos preceitos ligados à área da administração escolar. Deste modo, “[...] trabalhavam na perspectiva da neutralidade do processo educacional e tinham como finalidade identificar

os objetivos da educação escolarizada e formar o trabalhador especializado” (MALANCHEN, 2016, p. 52).

É importante destacar que essa perspectiva estava visivelmente preocupada com os objetivos comportamentais, dedicada em *como* transmitir e em *como avaliar* determinados conhecimentos; não obstante, respaldava-se nos pressupostos da psicologia comportamentalista e da administração taylorista.

Empenhados em formar profissionais eficientes para o trabalho, as discussões em torno *do que ensinar* para a classe trabalhadora também mobilizavam os esforços para indicar a “[...] forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Essa preocupação em torno da organização sistemática do currículo surgiu mais precisamente nos EUA, na década de 1920, e contou com a participação de “[...] profissionais ligados à área de administração escolar para discutir, organizar e racionalizar o processo de construção, implementação e avaliação do currículo” (MALANCHEN, 2016, p. 50). Em vista disto, o currículo brasileiro passou a acolher uma forte vertente hegemônica e funcionalista originária do governo norte-americano, que somente foi enfraquecida a partir dos anos de 1980, com a redemocratização no Brasil e com o esgotamento da Guerra Fria.

Em análise aos axiomas que colaboraram com as demandas da industrialização, a escola passou a ser composta de diferentes atribuições, “[...] volta-se para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Nessa propositura, a escola tradicional e seu currículo concatenado aos parâmetros da sociedade industrial e aos preceitos políticos e econômicos contribuía para o controle social.

De acordo com Silva (2020), a influência de Franklin Bobbitt (1876-1956) marcou essa perspectiva ao avançar na defesa de que a educação deveria ser organizada sob o mesmo modo de funcionamento das empresas. Os objetivos da educação, por sua vez, deveriam subsidiar a eficiência por meio de habilidades necessárias para as aptidões profissionais dos sujeitos para a vida adulta. Atendendo a esses princípios, a defesa de Bobbitt, além de materializar os interesses econômicos, corroborava significativamente com a adoção do modelo de Ralph Tyler (1902-1994) na administração científica da educação.

Neste cenário, os EUA incorporaram dois movimentos que foram transferidos para o Brasil pela Escola Nova – essa, preocupada com *o que ensinar* nas escolas. O primeiro deles é conhecido como o *eficientismo social*, que teve como representantes Bobbitt e Tyler. Esse

movimento defendia, de forma mais geral, o currículo científico e a administração escolar considerando a eficácia, a eficiência e a economia. Em síntese, imbricava tarefas e objetivos que poderiam compor as disciplinas dos currículos das escolas, ou seja, buscava a formalização de um currículo que promovesse uma personalidade adulta “desejável”. O segundo movimento, conhecido como *progressivismo*, contou com a forte influência teórica de John Dewey (1859-1952), que defendia a escola como um meio para a redução das desigualdades sociais. Esse intelectual estabeleceu, por meio dos seus estudos, bases para o construtivismo, salvaguardando dentro da proposta de formulação curricular os interesses dos alunos. Em razão disso, Dewey mostrava-se mais preocupado com os princípios democráticos do que com a economia. Para o autor, a escola serviria como espaço voltado à vivência do aluno e isso deveria ser contemplado no currículo.

Debruçados ao estudo sobre ambas as tendências, Moreira e Tadeu (2013) constataram que o eficientismo social de Bobbitt constituiu o tecnicismo e o progressivismo de Dewey contribuiu para o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil. Em síntese:

Esses dois movimentos constituiriam uma teoria do currículo que, de maneira geral, defenderia a neutralidade e teria como principal foco identificar os objetivos da educação escolar e formar um sujeito que trabalhe de forma especializada. No final, o currículo seria apenas questão de organização e racionalização, uma questão puramente técnica. (MALANCHEN, 2016, p. 51)

É conveniente destacar que as ideias de Dewey, outorgadas na perspectiva da atividade escolar pautada na experiência cotidiana do aluno, foram fortemente adotadas para a formulação de reformas políticas educacionais pensadas na década de 1920 no Brasil – e que, com o passar do tempo, foram legitimadas por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo.

Consoante a isso, Lopes e Macedo (2011) entendem que essa abordagem progressivista aproximava-se dos pressupostos tecnicistas, haja vista que a concepção de Dewey se alinhava com as concepções de Willian Heard Kilpatrick, intelectual que formalizou a construção de um método de ensino por projetos, outrora utilizado por Dewey.

Em relação a Tayler, Malanchen (2016, p. 54) aponta que esse teórico “[...] teria buscado a junção das questões técnicas de Bobbit com a apropriação de experiências dos sujeitos para a seleção e organização dos conteúdos na linha de Dewey, com ênfase no lado tecnicista de Bobbit”. Com efeito, ancorado no princípio tecnicista, Tyler permaneceu influenciando por mais de vinte anos as discussões em torno da elaboração curricular, principalmente na década de 1960.

Lopes e Macedo (2011), ao aprofundarem o estudo sobre a perspectiva de Tyler, destacam que seu modelo se divide em quatro etapas, que coadunam com um caráter administrativo e linear, sendo elas: “[...] definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Para além do envolvimento com as teorias curriculares, a perspectiva de Tyler, Dewey e Bobbitt intensifica no currículo o caráter prescritivo. Em vista disso, dissolve-se no campo educacional uma grande problemática no processo de produção e implementação dos dispositivos curriculares:

[...] há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26)

Por fim, e de modo a acrescentar, essas bases teóricas entendem a escola como espaço para a formação de cidadãos que, conformados, contribuam com a sociedade. Destarte, os conteúdos curriculares devem estar devidamente alinhados aos processos que gerenciam o desenvolvimento da produtividade e das demandas econômicas. Para esses fins, é imprescindível uma formação por competências no sentido de contribuir com a manutenção da sociedade em situações que não se limitam ao campo escolar, mas que avançam para os diferentes contextos econômicos e sociais.

2.5.2 Teorias Críticas de Currículo

A teoria crítica do currículo, também conhecida como teoria contestadora, é formulada sob os princípios que se opõem à neutralidade assumida na teoria tradicional. Esse posicionamento começou a ser manifestado mais precisamente em 1968, com diversos grupos sociais e culturais “[...] que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tecnicista e neutra, aqui especificamente o currículo e suas tendências” (MALANCHEN, 2016, p. 56). Nessa conjuntura, com os aspectos administrativos sendo superados, engendram-se as discussões políticas próximas da proposição curricular.

As teorias de currículo críticas fazem a ressalva de elementos políticos que são produzidos em uma sociedade que é dividida em classes (trabalhadora/dominante). Os autores

que questionam esses elementos atentavam-se às proposições em torno das desigualdades e da justiça social, que estavam associadas aos interesses dominantes. Viam, assim, a escola como um meio de reprodução de tais interesses, atribuindo ênfase aos conceitos de educação e de ideologia.

Nesta linha, emergiram outras abordagens como o “*movimento norte-americano de reconceptualização*”, ao qual se associam autores como Apple, Giroux, Berstein e Pinar. Na literatura inglesa desenvolveu-se a chamada nova sociologia da educação, identificada com o sociólogo Michel Young. O movimento francês foi influenciado por autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. No Brasil, os autores que discutiram as correntes do currículo destacam o pensamento de Paulo Freire, embora a influência desse pensamento sobre a discussão curricular não seja direta, mas uma derivação de discussões como a crítica à “educação bancária” entre outras. (MALANCHEN, 2016, p. 56, grifo nosso)

A obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser (1970), tornou-se uma grande referência das teorias críticas curriculares, isso por interpelar as articulações em torno da educação e da ideologia, afirmando que “[...] o capital precisa da reprodução da ideologia dominante para reproduzir as relações capitalistas de produção” (MALANCHEN, 2016, p. 57).

Em seus escritos, Althusser (1970) discorre sobre o papel da escola no processo de reprodução da ideologia dominante, referindo-se, principalmente, às instituições em que estão inseridos os filhos da classe trabalhadora; de modo equivalente, entende que essa ideologia “[...] inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (SILVA, 2020, p. 32). Nesse sentido, Althusser destaca que é por meio das disciplinas e dos conteúdos transmitidos nos espaços reservados à educação da população que a classe dominante opera seu plano de reprodução ideológica.

Essencialmente, argumenta Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o status quo não fosse contestado. (SILVA, 2020, p. 31)

No levantamento feito por Malanchen, a autora destaca a perspectiva dos economistas norte-americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis. Esses afirmam que a escola reproduz o necessário para a manutenção da sociedade capitalista:

[...] trabalhadores adaptados às necessidades dos distintos ambientes de trabalho, líderes para cargos de chefia e empregados obedientes e subordinados para os cargos de produção. Isto é, afirmavam que a escola atua na direção de preparar os sujeitos de cada classe, para assumir os papéis que lhe são destinados em uma sociedade capitalista. (MALANCHEN, 2016, p. 58)

Já os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron teorizaram que a “reprodução social” se manifesta por meio da “reprodução cultural”. Nessa perspectiva, o esforço da classe dominante está voltado aos dispositivos de controle sobre a classe dominada. Lopes e Macedo (2011, p. 28) apresentam uma “[...] abordagem menos determinista, centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe”. Todavia, essa reprodução cultural favorece a um determinado grupo privilegiado, pois está concatenada com a reprodução econômica do sistema capitalista, reforçando, assim, as desigualdades existentes. Destarte:

[...] a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28)

Nessas circunstâncias, a cultura dominante é a ponta de lança e busca manter o patamar superioridade na sociedade justamente para conservar e reproduzir seus interesses. À medida que essa cultura dos dominantes alcança níveis sociais elevados, ela possibilita aos seus sujeitos o avanço do *capital cultural*⁶². Contudo, para que a classe dominante possa impor a *sua* cultura, ela precisa, necessariamente, camuflar suas intenções arbitrárias e ocultar os aspectos que evidenciam aquilo que ela realmente é – assim é que a *dupla violência*⁶³, descrita por Bourdieu e Passeron, passa a ser adotada como mecanismo para a proliferação do domínio cultural (SILVA, 2020).

Nessa propositura, a escola acaba tornando-se um mecanismo de exclusão, pois seu currículo é proposto sob as bases culturais dominantes. Assim sendo, não por acaso as crianças burguesas apresentam mais facilidade nas atividades da vida escolar, pois “[...] elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo” (SILVA, 2020, p. 35). Na contramão disso, as crianças que estão em uma posição menos

⁶² Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro “Documentos de Identidades: uma introdução às teorias de currículo”, diante da análise conceitual de Bourdieu e Passeron, entende que a cultura se expressa *como* uma economia. Assim, por meio da reprodução cultural – cujo valor social sustenta-se nos ideais dominantes –, à medida que o sujeito vai acumulando vantagens materiais e simbólicas, vai, ao mesmo tempo, constituindo o *capital* cultural (SILVA, 2020).

⁶³ Ainda de acordo com Tomaz Tadeu Silva (2020), a imposição e a ocultação aparecem para os autores Bourdieu e Passeron como sendo requisitos para a arbitrariedade deste domínio cultural, uma vez que são naturalizadas sem qualquer base objetiva diante de uma força que permite que a classe dominante defina a *sua* cultura como sendo *a* cultura mais adequada para todos.

favorecida sofrem, uma vez que esses códigos que são apresentados a elas lhes são estranhos e incompreensíveis.

Partindo desse princípio, os resultados sempre acabam favorecendo os filhos dos dominantes, isto porque a eles são dadas as condições ideais para o fortalecimento de sua bagagem cultural, conferindo, ainda, vantagens para tornarem-se sujeitos bem-sucedidos. Já as crianças que estão em condição inferior, essa são desprivilegiadas e acabam sendo encaminhadas ao fracasso. Há, então, uma injusta distribuição dos aparatos culturais para cada classe, os dominantes conseguem por meio da educação ampliar seu capital cultural, ao mesmo tempo em que aos dominados é negada tal possibilidade, assim sendo, “[...] completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm como tal existem, garantindo o processo de reprodução social” (SILVA, 2020, p. 35).

Na sequência, apresentamos o princípio do “movimento de reconceptualização”, impulsionado a partir da I Conferência sobre Currículo 1973 em Rochester, Nova York. Os grandes autores desse movimento foram Willian Pinar e Michael Apple, que contrapunham as bases de Bobbit e Tyler, advogando contra a forma mecânica e burocrática do currículo. Contudo, é relevante pontuar que “[...] a linha de Pinar é considerada mais associada a uma tradição fenomenológica e hermenêutica. Já a de Apple é vista como mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica” (MALANCHEN, 2016, p. 60). Ressalta-se, ainda, que ambas as perspectivas se divergiam em alguns pontos.

Segundo Santos (2020), Pinar observa, por meio do currículo, a possibilidade de trabalhos voltados à experiência, acolhendo questões pautadas na fenomenologia e na autobiografia. À face do exposto, Pinar recebeu duras críticas dos neomarxistas, por entenderem que “[...] a linha fenomenológica desvaloriza a base social em suas análises e proposições e supervaloriza a experiência individual” (MALANCHEN, 2016, p. 60).

Apple tinha essa perspectiva neomarxista e constatou que o currículo estava alinhado ao modo organizacional da economia espelhada nos interesses da classe dominante. Utilizou-se, portanto, de dois conceitos marxistas: a ideologia e a hegemonia; assim, considerava que era preciso “[...] entender a ação da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30).

Para Apple, o conteúdo inserido no currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares da classe dominante. A questão não é apenas qual o conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Apple realiza grandes críticas à função da escola como mera transmissora de conhecimentos direcionados pela ideologia dominante e também questiona o papel do professor nesse processo. (MALANCHEN, 2016, p. 61)

Henry Giroux também contribuiu com o movimento reconceptualista nos EUA, fundamentado em autores da Escola de Frankfurt. Esse, por sua vez, advoga por uma perspectiva próxima aos princípios da emancipação e da libertação, reconhecendo que a prática pedagógica deve propiciar o conhecimento sobre as formas de controle existentes na sociedade. Nesse contexto, o currículo para Giroux deve servir de instrumento aos discentes para que aprendam as ações democráticas, no sentido de contestar e levar o debate sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas, manifestadas por diferentes instituições sociais.

A ideia de emancipação e de liberdade nos remete a um autor brasileiro que também contribuiu com o movimento de reconceptualização. Paulo Freire – ainda que não tivesse o currículo como base aprofundada de estudos e mesmo com ideias divergentes a outros autores⁶⁴ da perspectiva crítica de currículo – desenvolveu uma concepção sobre esse mote ao tratar da “educação bancária”. A partir dessa perspectiva, o conhecimento que era meramente transmitido de professor para aluno é visto como uma forma de depositar no discente alguns conhecimentos. Sob essas bases, Freire observa e define a educação como bancária e antidialógica e, diante disso, propõe uma pedagogia pautada no diálogo:

[...] neste sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34)

Cumprido assinalar que Freire se contrapõe ao currículo da escola tradicional porque entende que ele se sustenta no verbalismo e desconsidera as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização; deste modo, assevera que “[...] na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva” (SILVA, 2020, p. 59).

Para tanto, esse intelectual brasileiro, ao reconhecer a ausência de comunicação entre professor e aluno na organização de uma educação libertadora, busca definir com seu grupo de educandos os conteúdos por meio dos temas geradores, salvaguardando a vivência cultural cotidiana (MALANCHEN, 2016).

Outro movimento crítico que ganhou força na Inglaterra ao se aproximar das teorias de currículo daquele país ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE) que, com a publicação do livro *Conhecimento e Controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young, em 1971, abordava sobre as questões curriculares de forma

⁶⁴ Aqui nos referimos aos autores Althusser; Bourdieu e Passeron; Bowles e Gintis, tendo em vista que a base de Paulo Freire é voltada ao âmbito filosófico e não especificamente de forma aprofundada ao âmbito sociológico.

mais ampla e intensificada, tendo em sua composição textos de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, entre outros. Nessa obra, os autores buscam compreender como são feitas a organização e a seleção dos conhecimentos.

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: porque esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abra-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29)

Diferentemente dos EUA, que faziam a crítica ao princípio tradicional gerado nos currículos, a NSE estava preocupada em contrapor a “antiga” sociologia educacional, tendo em vista que “[...] não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, implicitamente como aceitável” (SILVA, 2020, p. 65). Cumpre assinalar que essa antiga sociologia se preocupava com as questões que envolviam classe social, renda, situação familiar, resultados de testes escolares, sucesso ou fracasso escolar.

O NSE, defendido outrora por Young, investiga as formas e os princípios de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, do mesmo modo como o faz com as formas de distribuição de recursos econômicos e sociais. Em síntese, “[...] a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder” (SILVA, 2020, p. 67).

Young questionou o conhecimento científico, dado como objetivo, defendendo um conhecimento condicionado e relativo, ou seja, sua postura era discutir o *status* de quem tem o poder de validar alguns saberes em detrimento de outros. Young se contrapunha aos saberes científicos por compreender que sua hierarquia mantém as desigualdades sociais. Desse modo, sua preocupação fundante era a articulação entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. (MALANCHEN, 2016, p. 64)⁶⁵

⁶⁵ É importante destacar que esta concepção de Young foi superada pelo autor a partir de 1990, quando esse passou a questionar o relativismo científico advogando pela fundamentação de um currículo amparado pelo *conhecimento poderoso*. Tal conhecimento acolhe conceitos de abordagem científica e histórica, devendo ser, segundo esta perspectiva, reconhecidos nos currículos da educação escolar. Malanchen (2018), em artigo publicado na revista Nuances, faz uma análise dessa mudança de concepção do sociólogo ao estudar sobre o realismo social de Young, verificando a aproximação dessa corrente com a Pedagogia Histórico-Crítica. Ler mais sobre em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5825/pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.

Por fim, e não menos importante a ser destacado⁶⁶, está Basil Bernstein e seu conceito de recontextualização, certificando sua crítica à teoria da reprodução. Ressalta-se, aqui, que as relações de classe são o objeto de Bernstein, pois o autor entende que essas relações propiciam a desigualdade e influenciam na construção de um currículo estruturalmente organizado a serviço de diferentes dispositivos de poder e de controle.

A pedagogia sob a perspectiva desse teórico não é especificamente tratada pela forma como o conhecimento é organizado, mas pelas variações como ele é transmitido. Para Bernstein, os princípios de poder e controle estão diretamente vinculados à *classificação*⁶⁷:

[...] a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação é uma expressão de poder. Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder. Por outro lado, o controle diz respeito essencialmente à forma da *transmissão*. O controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão. (SILVA, 2020, p. 73)

Ainda segundo Silva (2020), Bernstein defende que não há possibilidades de entendimento do currículo escolar desassociado da linha sociológica, entendendo a necessidade de se compreender a função da escola diante do processo de reprodução cultural e social.

Assim, de modo geral, observa-se que as teorias críticas de currículo chegam a anunciar um teor neomarxista. Porém, mesmo questionando algumas manifestações de ordem econômica, social e até mesmo cultural, não se tornam suficientes para o alcance do princípio materialista histórico-dialético – em contrapartida, acabam sustentando a relativização cultural e, portanto, a relativização dos conteúdos, que, conseqüentemente, são aprofundadas nas teorias pós-críticas de currículo, como veremos a seguir.

2.5.3 Teoria Pós-Crítica de Currículo

Também conhecida como teoria multiculturalista do currículo, ou pós-curículo, incorpora preceitos voltados à valorização de determinados grupos sociais, reconhecidos enquanto grupos minoritários na defesa de suas causas. Fundamenta-se em uma abordagem que visa ao respeito pela diversidade cultural e diferenças, atentando-se ao pluralismo de ideias; deste modo, pressupõe a inserção dos conhecimentos culturais de cada movimento nos currículos escolares, acreditando que nenhuma teoria é neutra.

⁶⁶ Os estudiosos do campo da teoria crítica não se limitam apenas aos autores descritos neste ensaio, contudo, buscamos discorrer sobre os principais dessa perspectiva. Para além dos descritos, existem ainda as concepções de Hernández e Ventura (1994); de Hernández (1998) e de Sacristán (2000).

⁶⁷ Diz respeito ao grau de isolamento e separação dos conhecimentos que compõem as determinadas áreas do currículo, podendo ser esse grau maior ou menor.

Nesta perspectiva, a cultura não é reconhecida como sendo tudo aquilo que foi produzido pelo conjunto dos homens a partir da intervenção do sujeito no meio natural, outrossim, é concebida como identidade de diferentes manifestações originárias de diversos grupos.

Com base nessa teoria, pode-se dizer que há uma extensa listagem de modelos culturais, a exemplo da cultura do índio, do quilombola, da cultura africana, da cultura da mulher, da infância, da cultura da periferia, da cultura folclórica e da cultura do campo, atendendo, inclusive, as causas em torno do feminismo, da cultura de gênero, de questões étnica e racial, entre outros. Assim sendo, na mesma medida em que são validadas as diversas causas no processo de escolarização dos sujeitos, também há a promoção do distanciamento dos indivíduos nas discussões que tratam sobre as produções política, social e econômica que fragilizam a formação humana da classe trabalhadora.

Sustentada amplamente na concepção pós-moderna, a teoria pós-crítica de currículo também se manifesta a partir de perspectivas pós-estruturalistas, pós-colonialistas e multiculturalistas. Com isso, os autores que contribuem com esse modelo dialogam com as questões contemporâneas da nova era social. Segundo Malanchen (2016, p. 67), a agenda pós-moderna é “[...] composta por diversas teorias que têm discursos que se perpassam como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo”.

O Pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas”, - incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana em geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade, suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (WOOD, 1999, *apud* MALANCHEN, 2016, p. 68)

Historicamente, foi ao final da década de 1990 que uma nova perspectiva de currículo pós-industrial começou a abordar as características das múltiplas manifestações em destaque na contemporaneidade, “[...] tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 16).

Ainda de acordo com Lopes e Macedo (2010), além de Foucault, Derrida, Deluze, Guatarri e Morin, outros intelectuais também se aprofundaram no estudo da teorização curricular, corroborando com discussões modernas. Para além desses citados, Malanchen (2016) destaca Boaventura de Sousa Santos, Peter McLaren, Stuart Hall, Jacques Lacan, Claudete Lévi-Strauss e Homi Bhabha como influências mundiais que serviram no Brasil como

base de fundamentação dos autores: Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Ana Canen, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e Antonio Flávio Moreira. Na perspectiva de Ana Canen:

O Multiculturalismo surge em meio a essas críticas a uma verdade única, a uma pretensa neutralidade da ciência. Busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação. Procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais. No campo do currículo, desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas nos mesmos. Verifica-se em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes. (CANEN, 2010, p. 178-179)

O currículo multicultural privilegia a inserção do conteúdo formulado a partir do grupo natural de cada indivíduo, confrontando e combatendo parâmetros discriminatórios pelas vias do currículo escolar, advogando pela diversidade cultural presente na sociedade e organizando-se “[...] com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro” (MALANCHEN, 2016, p. 76). Assim sendo, em grande medida, secundariza a objetividade contida nos conhecimentos historicamente produzido pela humanidade.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional e curricular. Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas. (SILVA, 2020, p. 88)

Portanto, ao advogar sobre os conhecimentos de determinados grupos pelas vias da perspectiva multicultural de currículo, negligencia-se o conhecimento universal, pois essa perspectiva o entende como sendo eurocêntrico que discrimina a diversidade contida nas classes subalternizadas, ou seja, o conhecimento universal é considerado um conhecimento próprio das elites. De modo equivalente, a perspectiva multiculturalista anula a importância sobre a necessidade de se pensar a partir das divisões de classes e condiciona seus esforços na divisão da classe trabalhadora em prol de diversos movimentos de causas.

À vista disso, Malanchen (2016) elenca duas grandes argumentações para compreender o caráter problemático dessa perspectiva:

A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores. (MALANCHEN, 2016, p. 81)

Ao aprofundar a questão da pluralidade e da diversidade cultural como um meio central e necessário no currículo, os defensores dos ideais multiculturais acreditam que estes enfrentamentos conduzem procedimentos inovadores para a atividade pedagógica. Ademais, defendem que a escola deve considerar as manifestações culturais de seus alunos, principalmente daqueles que fazem parte de grupos desprivilegiados. A partir desses princípios, o saber popular ganha espaço valorativo no currículo escolar e não segue uma linha hierárquica entre os demais conhecimentos.

Como observamos, a defesa dos multiculturalistas é a de que sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou de menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social. Devem ser inseridos sobretudo elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Com a premissa, o conhecimento deve ser criticado e reconstruído, nunca sendo aceito como “a” verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, pois somente assim será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio. (MALANCHEN, 2016, p. 79-80)

Existe no mundo uma infinidade de concepções culturais, crenças, valores, modos de vida e formas de organização de grupos que, diante de uma compreensão relativista cultural, entendem que nenhum conhecimento é certo ou errado, “[...] estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura” (DUARTE, 2008b, não paginado).

Para Duarte (2008b), as discussões em torno de uma educação voltada ao mundo contemporâneo introduzem no currículo escolar perspectivas que alcançam as concepções que se aproximam das pedagogias relativistas, e, portanto, negam as formas clássicas da educação escolar. Em síntese, corroboram com sentidos ideológicos sustentados em uma visão de mundo pós-moderna, camuflando as alternativas de superação do modelo social capitalista, buscando apenas formas de amenizar as consequências geradas na organização da sociedade.

A negação da totalidade também é considerada pelo autor como sendo um dos fatores que ocasionam a fragmentação dos conhecimentos racionais, tendo em vista que “[...] serão os acessos da vida de cada sujeito que determinarão o que é ou não relevante para sua formação” (DUARTE, 2008b, não paginado). Assim, acrescenta que:

Desta negação da totalidade decorre o relativismo presente nas pedagogias contemporâneas. Em primeiro lugar trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Se o ato de conhecer depende inteiramente das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. Em segundo lugar trata-se de um relativismo cultural. (DUARTE, 2008b, não paginado)

Contudo, é importante lembrar que o relativismo no campo do currículo já dava sinais no âmbito das teorias críticas e, assim, nas teorias pós-críticas elas intensificam-se, principalmente diante da perspectiva multiculturalista. Portanto, é preciso considerar que:

Uma coisa é aceitar um “relativismo cultural” que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é *adotar um relativismo que transforme esses valores culturais variados no único e principal padrão de verdade*, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças, ao invés daquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças. (NANDA, 1999, p. 100, grifo nosso)

O relativismo cultural implica a fragmentação do currículo, pois não há como definir de forma universal o que será ensinado às crianças, haja vista que a cultura presente no cotidiano do aluno passa a ocupar o espaço dos conhecimentos mais desenvolvidos, os quais entendemos ser indispensáveis e nucleares. Corroborando com Duarte (2008b, não paginado), destacamos que “esse tipo de conhecimento vem ocupando um lugar cada vez maior nos currículos escolares, de início no interior do ensino dos conteúdos clássicos e posteriormente deslocando estes para uma posição secundária e periférica”.

O multiculturalismo apregoa a forma relativista, engendrada na ideologia pós-moderna de currículo, inserindo, nesse, a negação da objetividade dos conhecimentos e colocando em xeque a importância da ciência no desenvolvimento da humanidade.

[...] estabelece ainda que a ciência é apenas a maneira pela qual um grupo social, neste caso, o dos cientistas, buscam dar algum significado aos fenômenos da vida social e natural, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes, ou seja, não há uma hierarquia entre os saberes. No mundo educacional, esse discurso reverbera na ideia de que a escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada, negando-se, dessa forma, o ideal de formação do sujeito racional e consciente. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 117)

Para legitimar o estudo no território curricular, é preciso, pois, compreender que as relações de poder e de domínio se manifestam ativamente nesse campo; assim sendo, é importante considerar as discussões daqueles que primam de forma propositiva e intencional pelas possibilidades de emancipação da classe dominada. É nesse sentido que ressaltamos a necessidade de tornar compreensível aos professores as intenções que permeiam todas as formas de controle existentes.

Por fim, ao contrário do que se defendeu até então nas perspectivas apresentadas, seria fundamentalmente essencial que, não somente professores, mas toda a classe trabalhadora entendesse que é preciso lutar pela mudança da sociedade atual, e não somente lutar para amenizar problemas de grupos isolados.

Para tanto, entendemos a importância de uma resistência coletiva e organizada para alcançarmos uma transformação social que supere a hegemonia dominante. É, portanto, sob essas bases que a próxima perspectiva a ser analisada se fundamenta.

2.5.4 Teoria Marxista do Currículo

Ancorada no Materialismo Histórico-Dialético e na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a teoria marxista de currículo estima pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pensando na formação humana para uma nova sociedade. É a partir desse princípio curricular que a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani no fim da década de 1970, contrapõe-se ao caráter hegemônico de dominação e enquadra-se nas teorias marxistas de currículo.

Entendendo que a sociedade está dividida entre classe dominante e classe dominada, a teoria marxista (diferentemente da matriz multicultural e pós-moderna) assume um posicionamento defensivo em prol da união de toda a classe trabalhadora, pelejando por melhores condições de vida para toda a humanidade.

Nesta alçada de luta, denuncia-se a fome, o desemprego, a miséria, a dificuldade de acesso a tratamentos de saúde, o inconsistente comprometimento para o gerenciamento de uma educação pública de qualidade, entre outros aspectos que decorrem de medidas degradantes impostas em uma sociedade desigual. Esses são, de todo modo, reflexos das precárias situações de atendimento às carências da classe trabalhadora.

Neste sentido, é preciso tecer sobre as contradições existentes em determinadas concepções para desvelar proposições impregnadas nos currículos escolares, haja vista que em muitas perspectivas estão contidos os interesses de uma classe que explora o trabalhador e que cogita formas para determinar o grau de aprendizagem dos seus dependentes.

[...] deve estar obvio que o fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano. As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para a solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma “identidade” social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns. (WOOD, 1999, p. 12)

Isso explica que a contraposição marxista com a agenda pós-moderna e multicultural não se sustenta no conflito com a diversidade cultural, mas no combate contra os mecanismos que produzem as desigualdades sociais. Cumpre assinalar, então, que contestar o relativismo cultural não significa a rejeição da multiplicidade da cultura.

Assim como *não somos contra a valorização da diversidade de culturas*, mas contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, relativizando a ciência e o conteúdo escolar e, desse modo, servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, que elaboram currículos aligeirados direcionados para a realidade do aluno. (KLEIN, 2010, *apud* MALANCHEN, 2016, p. 95, grifo nosso)

É oportuno ressaltar que a concepção marxista sobre a cultura não está centrada no modo de vida de diferentes grupos ou da organização pela defesa de diferentes causas, valores, costumes e tradições; de modo oposto, reporta-se à preservação da concepção universal, daquilo que se tem produzido pelo homem desde o seu surgimento para garantir sua sobrevivência. Sendo assim, a cultura é resultado de atividades humanas que não se desvinculam dos processos de produção.

Destarte, buscando caracterizar a cultura a partir do pressuposto materialista, Malanchen (2016) elenca algumas características centrais dessa concepção. De acordo com a autora, a *cultura*:

- a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material;
- b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte;
- c) A ciência, a arte e a filosofia são, dessa forma, parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo;
- d) A apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização. (MALANCHEN, 2016, p. 108-109)

O homem, diferentemente do animal, produz cultura. Isso porque intervém sobre a natureza no sentido de transformá-la para garantir sua existência e, em consequência disso, cria, por meio do trabalho, um mundo cultural. Para Marx (2004, p. 36), o trabalho é “[...] um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Entende-se, pois, que a cultura é tudo aquilo que não é mais natural ao ser. É, portanto, uma resposta à intervenção do homem sobre a natureza em seu processo de humanização. Neste sentido, ao modificar a natureza, o homem modifica a si próprio, dando início à sua formação enquanto ser social em uma perspectiva historicamente produzida por meio de um universo cultural.

Posto isso, dando destaque ao conceito de trabalho, Saviani (2013, p. 11) explica que não se trata de qualquer tipo de trabalho, mas, sim, de “[...] uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”.

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano. (ENGELS, 2004, *apud* MALANCHEN, 2016, p. 101)

Por conseguinte, Saviani (2018) assevera que a Pedagogia Histórico-Crítica, adepta à teoria marxista, entende que é por meio da escola que o filho do trabalhador deverá ter o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, de forma objetiva e sistematizada, no sentido de oportunizar o domínio do conhecimento que é dominado pelas elites, em direção às formas de emancipação e de libertação da classe dominada.

Com isso, a educação, enquanto dispositivo que aproxima o sujeito de tudo aquilo que foi culturalmente produzido pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas, precisa “[...] identificar os elementos culturais que devem ser assimilados e as formas mais adequadas a essa assimilação” (MARSIGLIA, 2011, p. 103).

A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano. (DUARTE, 2016, p. 56)

Na abordagem curricular, a grande preocupação centra-se no saber objetivo convertido em saber escolar, haja vista a necessidade de universalização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para todos os seres humanos. É importante ressaltar que é por meio da produção material e não material que o sujeito se apropria do mundo objetivo e, portanto, do saber objetivo produzido historicamente.

[...] o trabalho material produz objetos concretos e está ligado à garantia de subsistência humana, enquanto o trabalho não material está associado à produção de valores, conceitos, habilidades etc. A educação é trabalho não material, pois não produz resultados físicos (objetos) e sim ideias, valores, conceitos etc., sejam de manutenção ou transformação da ordem vigente. (SAVIANI, 2003, *apud* MARSIGLIA, 2011, p. 103)

Nessa perspectiva, entende-se que os conteúdos contemplados no currículo escolar de base marxista não operam com achismos, com o senso comum ao longo do processo, com o foco no imediato, tampouco com a negação dos conhecimentos científicos e históricos. Posto isso, é essencial que a educação escolar admita como fundamentação os conhecimentos

sistematizados, negando qualquer tipo de postura neutra por compreender que não existe saber desinteressado quando se prioriza a objetividade no processo educativo.

Perante o exposto, a instituição escolar tem um papel fundamental na instrumentalização da classe trabalhadora. Reitera-se, portanto, que os conhecimentos a serem transmitidos no território escolar devem ser ricos e elaborados no sentido de contribuir com o desenvolvimento do ser humano, potencializando a compreensão sobre as contradições existentes na realidade.

Para a teoria marxista, o currículo escolar não é uma mera lista de conteúdos aleatórios a serem ensinados na escola. Para consagrar seus efeitos, o currículo precisa ser organizado a partir de uma sequência sistemática de conteúdos nucleares que não estão previstos na cotidianidade do aluno, garantindo, assim, a função de ser da escola. Não se pode, portanto, dentro dessa proposição curricular, substituir o que é primordial/nuclear pelo secundário, pois tal substituição pode acarretar na descaracterização da especificidade do trabalho escolar.

De modo a acrescentar, Malanchen, em sua análise sobre o currículo escolar, descreve que:

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, levando em conta que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade, e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. (MALANCHEN, 2016, p. 166)

O currículo deve ser um instrumento enriquecido para promover as possibilidades de evolução da classe dominada, oportunizando avanços no desenvolvimento da concepção de mundo, de homem, de formação humana e de sociedade. Consoante a isso, o currículo escolar precisa ter consistência filosófica, artística e científica para favorecer ao sujeito o entendimento sobre a sua posição enquanto classe e para que ele possa pensar sempre para além do imediato, do utilitário e do pragmático.

Diante das considerações feitas, ressaltamos que essa teoria não nega a importância do saber cotidiano do aluno, outrossim, entende que no âmbito do espaço escolar é preciso ultrapassar tais limites – processo que se manifesta a partir da superação dos conhecimentos cotidianos pela incorporação de conceitos científicos, para que não seja produzida no aluno uma aprendizagem vaga e meramente instrumental.

Sabe-se, pois, que algumas teorias se dedicam a desconstruir a ciência, deslegitimando sua universalidade e transformando-a em um “[...] objeto a ser combatido, e não um aliado dos que resistem ao despotismo” (NANDA, 1999, p. 85). Neste sentido, não cabe na perspectiva

marxista uma proposição relativista, e isso não se trata de uma rejeição dos valores, do esforço e do respeito dos diferentes grupos.

Ademais, verifica-se, ainda, o reducionismo cultural na perspectiva relativista diante da cultura universal, atrelando a ela afirmações que a caracterizam como sendo opressora, arbitrária e representativa da cultura dos homens brancos, prejudicando a liberdade e a cultura das minorias. Deste modo, os representantes do relativismo entendem que “[...] quando preconizamos uma cultura universal, nossa postura é etnocêntrica” (MALANCHEN, 2016, p. 147).

Oposta a essa concepção, a teoria marxista de currículo busca superar tal dicotomia, entendendo que os conhecimentos são parte da produção histórica e do confronto travado nas lutas de classes, portanto, são pertencentes a toda humanidade. Em resposta, afirmamos que é um equívoco considerar que essas sejam produções próprias da classe dominante e que, diante disso, deveriam ser dissolvidas do currículo das escolas que atendem os filhos e as filhas da classe trabalhadora. Vale ressaltar que:

A finalidade da escola é assegurar aos seus alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há conhecimento que pertença à burguesia e outra à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação da classe dominante dos conhecimentos científicos que são empregados pela ideologia dessa classe. Porém, quando forem de domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades. (MALANCHEN, 2016, p. 181)

A organização curricular, a partir da concepção materialista histórica-dialética que orienta a Pedagogia Histórico-Crítica, entende que o currículo não deve ser fragmentado e reconhece, ainda, a importância da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que são distribuídos por meio das disciplinas escolares, não deixando cair no esquecimento a necessidade de articular-se por meio dessas disciplinas “[...] o elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho” (MALANCHEN, 2016, p. 210).

Equivalente a isso, Saviani (2018) entende que o estudo das disciplinas escolares evidencia o momento analítico para a compreensão dos elementos a partir de uma visão sincrética (desorganizada, caótica) a uma visão sintética (clara, organizada), contribuindo com o método de ensino.

Em vista disso, a teoria marxista de currículo nega a perspectiva curricular materializada a partir de uma organização interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e

transdisciplinar⁶⁸, pois acredita-se que essa proposição mantém o conhecimento estagnado na síntese e não manifesta possibilidades de avanços significativos para o alcance da síntese.

Sem embargo, essa concepção marxista de currículo contempla os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais ricas sem fragmentá-los, entendendo que é por meio desses conhecimentos que a escola é capaz de atingir, de fato, o que lhe cabe enquanto função: a transmissão para a assimilação dos conhecimentos clássicos visando à formação integral do sujeito.

Feita essa retomada das teorias pedagógicas e das teorias de currículo, contemplando a discussão dos princípios hegemônicos e contra-hegemônicos, passaremos no próximo capítulo a investigar as especificidades das divergências conceituais presentes na BNCC, documento ao qual nos dedicamos a estudar; assim, a partir das abordagens que dela permeiam, dispomos a contrapor a Pedagogia das Competências com a Pedagogia Histórico-Crítica no sentido de trazer à tona os principais interesses que sustentam essa matéria.

⁶⁸ Do ponto de vista interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar, observa-se que não há uma abordagem comprometida com as especificidades do objeto de estudo nas suas formas mais elaboradas, do mesmo modo em que não se prima por uma prática enriquecida a partir de fundamentos teóricos desenvolvidos. Essas alternativas ressaltam a inserção de questões que não são próprias da escola, que contemplam problemas que extrapolam a alçada da educação escolar, corroborando com a ideia de que a escola deve dar conta de todos os males existentes no território escolar e social (MALANCHEN, 2016).

CAPÍTULO III

3 O ANTAGONISMO ENTRE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O presente capítulo tem o intuito de expor dentro do plano das discussões sobre a Pedagogia das Competências os encaminhamentos e as considerações advogadas pelo sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud. Na mesma medida, objetiva contrapor com a Pedagogia Histórico-Crítica considerando as abordagens de Dermeval Saviani e dos demais autores que fortalecem a construção coletiva dessa corrente pedagógica.

É mister destacar que, no Brasil, a partir da década de 1990, com o avanço das reformas educacionais, as articulações em torno do termo competências passou a proliferar não somente nos espaços operacionais do sistema, como também nos documentos e nas orientações do trabalho pedagógico das escolas e redes de ensino, visando a contribuir com o processo de reestruturação do capital.

Para darmos continuidade ao estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular, não podemos nos limitar a uma análise restrita e meramente técnica do documento. Posto isso, é preciso discutir sobre a concepção pedagógica que rege essa matéria, a saber: a Pedagogia das Competências, entendo-a como núcleo pedagógico conceitual da BNCC a partir dos próprios indicativos do documento:

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

À medida que são feitos os levantamentos dos atributos para a investigação do desenvolvimento humano e social, compreendemos ainda mais a necessidade de distinguir as concepções de escola, de trabalho, de sociedade, de homem e de currículo na corrente voltada às competências e habilidades, no intuito de diferenciá-la de uma perspectiva pedagógica contra-hegemônica para análise das contradições existentes na realidade. Para esses fins, será feito o uso da PHC, ao passo de que também seja realizada sua análise a partir das mesmas concepções propostas.

Neste sentido, apresentaremos os princípios conceituais que norteiam a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica, incorporando a essa atividade o propósito de evidenciar as diferenças e/ou aproximações contidas entre ambos os modelos. Todavia, considerando que o objeto desta pesquisa é a BNCC, faremos, na sequência, algumas

considerações importantes que indicam a necessidade ou não de um currículo em nível nacional, também contrapondo essas duas teorias pedagógicas.

Não por acaso, neste estudo reconhecemos na BNCC – principalmente por meio das dez competências gerais – o discurso demagógico que camufla pontos do documento acerca da educação escolar e da formação das novas gerações. No limite, não nos dedicamos a uma investigação minuciosa das dez competências de forma isolada, porque o cerne, e, portanto, a grande problemática da base, gira em torno dos efeitos do desenvolvimento de competências e habilidades na formação dos alunos.

Feita essa breve introdução do capítulo, passaremos a discorrer sobre os assuntos destacados, iniciando pela Pedagogia das Competências.

3.1 Os fundamentos da Pedagogia das Competências no Brasil

O termo *competências* está no centro das discussões educacionais e tornou-se uma referência para a formação humana nas políticas educacionais. O sentido da palavra no âmbito da educação tem sido associado a dispositivos legais e à normatização de propostas que estabelecem a organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares.

Evidencia-se, cada vez mais, a sua utilização para respaldar reformas educacionais a partir da sua abordagem teórica e conceitual, indicando o direcionamento de mudanças que servem de garantia para o atendimento das demandas dos setores econômicos. Por influência disso, seus defensores consideram que o trabalho pedagógico a partir do conceito de competências é necessário para atender às necessidades oriundas dos avanços tecnológicos e sociais, estando, sobretudo, atuando a favor dos setores mercadológicos e do ideário neoliberal.

Ademais, é importante salientar que a noção de competências nem sempre esteve associada ao domínio de habilidades como verifica-se atualmente. Seu sentido pedagógico está subordinado aos princípios operacionais, desde meados de 1960, pela matriz Behaviorista, como relata Saviani (2019a).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o ensino baseado em competências, em seu formato mais sistêmico, teve início nos EUA, a partir dos anos de 1970, fundamentado em cinco princípios, a saber:

1. Toda aprendizagem é individual.
2. O indivíduo, como qualquer sistema, se orienta por metas a serem atingidas.
3. O processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente a performance que se espera dele.
4. O conhecimento preciso dos resultados a serem atingidos favorece a aprendizagem.

5. É mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio se lhe é concedida responsabilidade nas tarefas de aprendizagem. (GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS, 2002, p. 25)

Como já mencionamos outrora nesta pesquisa, a Pedagogia das Competências tem suas raízes firmadas na escola nova e faz parte de um conjunto de pedagogias, o qual Duarte (2001) nomeia de “pedagogias do aprender a aprender”. Nesse conjunto, o autor indica a Pedagogia das Competências como sendo uma das correntes que compõem o campo hegemônico e que engendram a formação do sujeito a partir dos avanços e das necessidades do capitalismo contemporâneo.

Vale ressaltar que, mais precisamente a partir dos anos de 1990, com o avanço depreciativo do neoliberalismo selvagem, o uso das teorias educacionais foi reconhecido como princípio balizador para a adoção de conceitos que pudessem contribuir para o fortalecimento do domínio sobre o trabalhador diante das exigências do mercado financeiro, objetivando a formação dos sujeitos para darem suporte às forças produtivas. É, portanto, sob este prisma que essas concepções se tornaram fundamento para a consolidação de reformas educacionais.

No Brasil, César Coll ampliou a discussão em torno da Pedagogia das Competências com a oportunidade que teve de participar da elaboração dos PCN, em 1997, enquanto consultor do documento. Foi com base na sua experiência internacional e na implementação da reforma curricular na Espanha que o autor se inspirou para reforçar essa pedagogia no Brasil, deixando isso explicitamente registrado em seu livro *Psicologia e Currículo* (1987). Convencido sobre tal abordagem, Coll entendia que a construção dos PCN – enquanto plano curricular – deveria pautar-se na lógica construtivista e psicopedagógica, considerando as tentativas feitas pelo aluno de “vencer na vida”.

Neste sentido, o autor enfatiza a necessidade da reforma educacional para gerir mudanças nos cenários que indicam a qualidade da educação. De modo oportuno, diante do currículo das instituições escolares, Coll assevera que estes novos encaminhamentos não poderiam ser concretizados somente a partir da formulação de um novo currículo:

Este é apenas o primeiro passo, necessário e importante, mas nada mais do que o primeiro passo, de uma dinâmica de mudança que implica todo um conjunto de atuações coerentes e inter-relações em várias frentes: formação de professores, materiais didáticos e curriculares, equipamento e instalações, condições de trabalho, organização e funcionamento das escolas, avaliação, serviços de apoio etc. (COLL, 2001, p. 32)

Entretanto, percebemos que a articulação entre os instrumentos e as atividades destacadas na citação acima salvaguardam os campos de interesses dos gestores que estão à

frente de políticas evasivas para a formação do ser humano, tendo em vista a manutenção dos dispositivos presentes na sociedade em que estamos inseridos.

Historicamente, os PCN foram enfraquecidos pelos movimentos coletivos de resistência que se posicionaram contrários ao então documento no período de sua elaboração. Como consequência dessa resistência, a matéria deixou de ser normativa e tornou-se um parâmetro optativo a ser seguido. À vista disso, considera-se que os PCN, diante de todos os seus princípios supracitados, ficaram reconhecidos como sendo uma primeira tentativa interpolada de implementação de um currículo nacional pautado em competências.

Na atualidade, com a aprovação da BNCC, dá-se continuidade ao projeto que sustentava os PCN, todavia, esse processo manifesta-se de forma mais acentuada e mais enfática ao conter interesses e possibilidades de perpetuação de privilégios. A base, diferentemente dos PCN, passa a ter caráter normativo – dada condição é resultado de um processo de aprovação impetuoso e de debates restritos.

Alguns autores denominaram isso de um retorno ao tecnicismo com uma reedição sob novas bases nomeada por ela de neotecnicismo que reduz a formação dos indivíduos a uma dimensão meramente pragmática e de execução assentada numa racionalidade técnica de caráter instrumental. (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 6-7)

Doravante, verificamos, ainda, que a BNCC retoma com o discurso da necessidade do alinhamento, interferindo nas diferentes esferas do processo de escolarização, sendo: a formação do aluno, a formação dos professores, as avaliações e os materiais didáticos a serem reformulados a partir dos pressupostos do documento.

É oportuno ressaltar que, em 2015, Maria Helena Guimarães de Castro, por meio de uma propaganda, é apresentada como integrante do grupo Movimento pela Base e já anunciava essa articulação, que acabou ganhando força após o golpe de 2016, com a sua ascensão à Secretaria Executiva do MEC:

A base para mim é um primeiro passo para nós realmente transformarmos a educação brasileira. É lógico que a Base, sozinha, não resolve tudo. Ela vai servir para orientar a formação inicial e continuada de professores, reorganizar os materiais didáticos de apoio, para rever o sistema de avaliação da educação brasileira.⁶⁹

No sentido de reorganizar todo o processo educacional e tudo o que o mobiliza, essa proposição é pensada para além do território legal. Para esses fins, entende-se, ainda, que a alteração da LDB nº 9394/96, no ano de 2017, foi firmada no intuito de atender às

⁶⁹ Vídeo disponível no canal da Base Nacional Comum Curricular pelo Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=c9Bihayo1uY>. Acesso em: 10 dez. 2020.

especificidades da implementação da BNCC, alicerçando seus pressupostos à abordagem empregada na matéria, de modo a salvaguardar os interesses empresariais. Assim, visando ao respaldo legal para a efetivação de tais projetos, a legislação passou a sustentar a fundamentação do trabalho escolar a partir de dez competências gerais para a educação básica, influenciando, inclusive, na formação inicial e continuada dos professores. Ora, mas qual o sentido de competência presentes nos documentos?

A OIT e o Ministério do Trabalho e Emprego avançaram, em 2002, na construção de um glossário, elaborado a partir de um projeto que o originou para promover a compreensão de termos utilizados em documentos técnicos nos programas de certificação. No glossário, o termo competências é descrito como sendo:

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional. (GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS, 2002, p. 22)

A Pedagogia das Competências, enquanto teoria hegemônica, defende os princípios da eficiência e eficácia e, conseqüentemente, acolhe os processos meritocráticos e competitivos no centro das suas discussões. Diante disto, partimos do pressuposto de que a Pedagogia das Competências é uma abordagem utilizada para reestruturar as instituições escolares pelo direcionamento do processo produtivo. Sem embargo, a questão econômica está intimamente relacionada a essa perspectiva, que se ampara, inclusive, pela concepção neoliberal como um elemento indispensável para a expansão das relações econômicas e sociais do país.

Ainda entendemos que a Pedagogia das Competências necessita de amparo legal para ser acolhida pelos docentes e demais profissionais da educação, porque a natureza utópica dessa abordagem materializa o argumento de que esse é um dos princípios fulcrais para o desenvolvimento do aluno e sua inserção no mercado de trabalho e, com efeito, indica novos formatos de atuação para a prática docente.

Destarte, os interessados na sua implementação buscam articular essa concepção dentro das políticas educacionais enquanto tentativa de efetivação dos seus ideários. Junto a isso, ao analisar sobre a perspectiva dos grandes articuladores da BNCC, o que nos chamou a atenção no contexto desse documento foi a preocupação em tornar o processo de aprovação aligeirado, investindo, ainda, em propagandas via mídia televisiva para convencer a população de que a base seria um dispositivo eminente para atender às demandas e às carências da educação,

nutrindo a ideia de justaposição na questão da igualdade entre o ensino das escolas públicas e das privadas.

Nestes termos, é mister destacar que a Pedagogia das Competências tem suas bases alinhadas, atualmente, ao *neonstrutivismo*, porque está associada ao pensamento pós-moderno e segue os princípios de uma abordagem educacional *neopragmática*, que nega a verdade objetiva, firmando o caráter utilitarista de ensino. Nesta oportunidade, é relevante destacar que a Pedagogia das Competências se aproxima também do *neotecnicismo*, tendo em vista as intencionalidades que perpassam as formas de controle do processo sob a égide da eficiência e da produtividade para a conquista de determinados resultados.

Esse aparato pedagógico indica esquemas adaptativos para a promoção de mecanismos operacionais interligados a uma formação do sujeito adaptável a partir de relações conceituais prévias do meio natural e material.

[...] o objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2019a, p. 437)

É importante, ainda, ressaltar que, em relação às teorias pedagógicas existentes, um dos maiores difusores da Pedagogia das Competências é o suíço Philippe Perrenoud, autor de diversos livros e artigos que discutem essa pedagogia, entre eles: *Construir as competências desde a escola (1999)* e *Dez novas competências para ensinar (2000)*. Suas bases teóricas firmam-se na defesa das competências enquanto “[...] uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

A forte característica da Pedagogia das Competências na perspectiva de Perrenoud é a valoração das relações práticas cotidianas no processo de aprendizagem do aluno, entendendo a competência como mecanismo que deve estar amparado na vida social do discente, compreendendo “[...] o que é ensinado e o que ele precisa para a sua rotina diária, associada também aos recursos necessários para a resolução de problemas novos, com base em experiências já vividas” (AMARAL, 2016, p. 57).

A contribuição de Perrenoud para o avanço da Pedagogia das Competências foi grandiosa e serviu de fundamento para a elaboração de documentos em nível internacional. Neste sentido, para compreender essa pedagogia e caracterizá-la nas suas diversas áreas, abordaremos sobre seu modo de atuação em diferentes campos que se relacionam com a

educação. Para tanto, anunciamos nos próximos itens a discussão em torno das concepções de homem e sociedade, de trabalho, de escola e de currículo a partir da Pedagogia das Competências.

3.1.1 A concepção de homem e sociedade para a Pedagogia das Competências

A concepção de homem, que emerge da Pedagogia das Competências, tem sua natureza pautada no viés capitalista, o qual prima pelos processos de produção que tornam o sistema ativo a partir da lógica da propriedade privada, separando o trabalhador do produto do seu trabalho. Atentos a esses princípios, é mister considerar a análise dialética entre o sujeito e o objeto, tendo em vista que “[...] enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito” (RAMOS, 2006, p. 28).

Posto isso, para compreender o processo de formação do homem, é preciso compreender as relações sociais como um elemento chave para as explicações sobre o modo de produção dominante, entendendo que sua expressão é retratada nos embates oriundos das lutas de classes. Vale ressaltar que, no plano de fundo do projeto burguês, é naturalizada a racionalização da atividade econômica como dispositivo para impor limites aos trabalhadores, ao mesmo tempo em que se explora a mão de obra desses sujeitos para a arrecadação de lucros.

Foi pensando nessas possibilidades que a classe burguesa, ao longo da história, buscou investir na formação para o trabalho, uma vez que, para a realização de determinadas atividades, era necessário que o trabalhador tivesse condições de aprimorar-se, entendendo que os caminhos da produção exigem uma gama de conhecimentos e atitudes técnicas. Assim sendo:

No campo teórico-filosófico, tem-se preocupado com a subjetividade dos trabalhadores, pelo fato de esses se virem motivados a resgatar sua autonomia e envolver-se subjetivamente com os saberes que organizam as atividades de trabalho, supostamente mais integradas e flexíveis. (RAMOS, 2006, p. 38)

Em suma, a Pedagogia das Competências busca atender às tendências e às demandas do mundo contemporâneo, presumindo, principalmente, a associação do trabalho com a formação humana, estimando desenvolver nos sujeitos uma racionalidade técnico-científica voltada para os meios de produção. Em vista disso, tal perspectiva passa a ser tratada como um valoroso alicerce das atividades competitivas do mundo moderno, reconhecendo, de modo equivalente, a sociedade em sua forma dinâmica e instável. Isso pressupõe, ainda, que os indivíduos tenham a aptidão de “[...] *acompanhar* tais mudanças para que possam ser, inclusive, homens de seu tempo” (MARTINS, 2012, p. 58, grifo da autora).

Nos termos indicados, a Pedagogia das Competências passa a ser acolhida como parâmetro conceitual para tratar das instabilidades formativas e sociais, propondo um formato de ensino que mantenha estagnada as possibilidades de transformações do sistema social em vigência. Não por acaso, as especificidades da sociedade capitalista, a partir das bases da noção de competências, indicam um movimento de flexibilização do ensino sustentado no utilitarismo.

No âmbito da psicologia, o Behaviorismo⁷⁰ é um dos grandes pontos de referência da Pedagogia das Competências: pensado inicialmente por John B. Watson (1878/1958), em 1913, centra-se no comportamentalismo. O sucessor de Watson no campo teórico foi o psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner (1904/1990), que avançou nos estudos da análise experimental do comportamento, contribuindo com o quadro de intervenções operárias; cumpre assinalar que o comportamentalismo na psicologia de Skinner “[...] é um ramo puramente objetivo e experimental da ciência natural. Seu objetivo teórico é a predição e o controle do comportamento” (SKINNER, 1989, *apud* SAMPAIO, 2004, p. 373).

De acordo com Sampaio, Skinner advogava por um conhecimento útil voltado para as ações, o que se justifica a partir da compreensão de que a ciência do comportamento humano deve garantir “[...] resultados práticos para a sociedade – daí a ênfase na predição e no controle. Essa ideia nos serve para, primeiramente, ressaltarmos a importância da ciência para a sociedade no pensamento skinneriano” (SAMPALIO, 2004, p. 377).

A principal seara de aplicação da análise do comportamento é a educação, contudo, há o indicativo de que outros serviços também são contemplados com a aplicação de técnicas e conceitos formulados sob essa abordagem, sendo eles: clínicas de psicologia, publicidade, terapias com crianças especiais, empresas em seus processos de treinamentos, entre outros.

Assim, retornando à discussão sobre a experimentação prática que cerceia a abordagem construtivista, o que se observa é que a Pedagogia das Competências, amparada na abordagem comportamentalista e técnica, indica o interesse em fortalecer no aluno o desenvolvimento de capacidades adaptativas.

Não à toa, naturaliza-se a ideia do conhecimento como um produto individual que capta a realidade por si só, isso a partir da composição de aptidões que perpassam a cotidianidade do sujeito. Considerando tais proposições, os avanços para a construção da integridade são mínimos, pois “[...] a função da inteligência restringe-se à apreensão dos fatos e à captação dos dados expostos às funções sensoriais, expressando-se no conhecimento sobre os dados da

⁷⁰ Para ampliar o estudo das bases do Behaviorismo, indicamos os escritos de Kester Carrara.

experiência imediata incorporado na subjetividade do sujeito perceptivo” (MARTINS, 2012, p. 59). Destarte, a inteligência nessa abordagem é vista como uma função que contempla a capacidade do homem em lidar com problemas imediatos, captar a realidade e adequar-se a ela.

Para alguns teóricos, a noção de competência dá-se pela interação entre o indivíduo e a sociedade. Bernstein (1996) destaca esta dimensão a partir de uma análise das características instrumentais e mecanicistas na formação humana e, em resposta, denuncia a ausência das dimensões histórica e cultural nas abordagens por competências, haja vista que o cerne dessa concepção se fundamenta em requisitos biológicos e sociais desvinculados dos fatores culturais (SILVA, 2008).

No âmbito da modernidade, e a partir do conhecimento filosófico, há uma ruptura com a explicação do mundo fundamentado em mitos e conceitos cósmicos e um direcionamento voltado à razão técnica e científica; nessa propositura, “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, *apud* SANTOS, 2013, p. 134).

Ilustra-se, com isso, o desejo do ser humano em possuir a natureza de tal forma a desencadear sistemas selvagens e obscurantistas de domínio, ambicionando a autoconservação da própria razão humana. Somado a isso, o sistema capitalista apropria-se da ciência como recurso para o domínio da natureza e da autoconservação de um poder totalitário.

Horkheimer e Adorno (2006) mostram que, a partir da visão iluminista, foi produzida e firmada a razão instrumental que está a serviço da sociedade capitalista. Tal razão, associada à ciência e à técnica, seria, de todo modo, parte do processo de desmistificação que faz com que o homem se aproprie de uma racionalidade autoconservadora, seguindo os princípios da imanência e da calculabilidade. Essa razão amplifica-se a partir das iniciativas econômicas burguesas que controlam a realidade pelo domínio da natureza. Nessa conjuntura:

A razão instrumental não libertou o homem, como prometia o projeto iluminista, mas o aprisionou. Operou-se a inversão do programa original da emancipação da razão: a técnica que serviria de instrumento para o homem dominar a natureza e garantir sua conservação e reprodução se torna ela mesma instrumento de subjugação do próprio homem, tendo como consequência a retificação de sua consciência. (LIMA; SOUZA, 2014, p. 794)

Tal manifestação reproduz o lado obscuro da civilização diante da naturalização de determinações alienantes e opressoras. Consoante a isso, Santos indica que o homem foi levado a:

[...] uma razão instrumentalizada, alienada e pragmática, que deu origem a uma razão cega, que não vê a si mesmo, nem a destruição que ela causa a natureza e a

humanidade. Resulta daí que não coube ao homem modificar-se por sua própria autonomia, seu pensamento crítico, mas somente adaptar-se a um estado de normalização, neste estado que busca apenas a autoconservação de forma imediatista e pragmática. (SANTOS, 2013, p. 136-137)

A ideologia que aqui se reproduz defende a composição mercadológica que descaracteriza a autonomia do ser, tornando-o passivo. Ao mesmo tempo, faz avançar os mecanismos de controle sobre a subjetividade humana, desencadeando a sua proliferação entre as massas. Como resultado disso, os homens passaram a ser subordinados a mudanças técnicas que se originaram no campo do trabalho.

Na sociedade dominada pela razão instrumental, a produção cultural se dá de acordo com as determinações sociais que orientam a produção em massa de mercadorias, incorporando a racionalidade técnica da ciência e do planejamento administrativo e operando pela lógica da acumulação capitalista (COSTA, 2009; *apud* LIMA; SOUZA, 2014, p. 794)

Nesse parâmetro, a formação cultural, científica e política comporta a razão instrumental, mantendo as abordagens técnica e mercadológica empregadas pela “sociedade administrada”⁷¹. Para além disso, passa a sedimentar a formação acrítica e a privilegiar os processos adaptativos para o homem na sociedade em detrimento da formação histórico-cultural dos sujeitos.

A intenção de tornar o homem um ser facilmente adaptável vem de longa data. Posto isso, é possível verificar que no percurso histórico houve diversas tentativas para a efetivação dessa formação. A perpetuação dos mecanismos de poder e de controle é o ponto alto de tal perspectiva na sociedade atual, pois seus esforços primam pelo domínio do trabalhador e da natureza em prol dos avanços do capital.

Em síntese, o projeto consiste em formar aptidões pessoais e individuais a partir de um conjunto de competências e habilidades que tornem o homem um ser polivalente, sabendo reconhecer e manusear os instrumentos de trabalho, que seja ágil e flexível e que se adapte facilmente às demandas impostas. Deste modo, para além de habilidades técnicas e instrumentais, é necessário desenvolver no homem o espírito competitivo, cooperativo, que se apresenta prestativo e em harmonia na sociedade; assim, as competências vão moldando o homem para sociedade capitalista, institucionalizando, inclusive, formas de educá-lo.

Diante de tal direcionamento, é possível afirmar que esse processo nega quaisquer movimentos que favoreçam as possibilidades de transformação radical da sociedade, instruindo

⁷¹ Concebida a partir de uma organização social que deveria atender às demandas da calculabilidade e da utilidade. Para saber mais, ver Santos, 2013; Lima; Souza, 2014.

o ser humano no desenvolvimento de capacidades que o tornam um ser meramente adaptável e conformado no sistema em que estamos inseridos.

Incute-se na Pedagogia das Competências um discurso bastante sedutor sobre os seus objetivos e intenções, na tentativa de camuflar sua articulação com as ações depreciativas hegemônicas. Além do mais, as demandas produtivas e a transição do trabalho exigem uma nova recomposição dos processos de competitividade, de eficiência, de aplicabilidade dos procedimentos e recursos tecnológicos, da destreza do trabalhador, do atendimento às demandas econômicas e do ensino flexível.

Assim, a Pedagogia das Competências tende a facilitar todo esse processo, porque compreende os princípios da racionalidade, do individualismo, do pragmatismo, e do imediatismo, e tencionando a atuação humana na busca pela garantia dos ajustes no mercado de trabalho, o que “[...] enaltece valores como meritocracia e competitividade, desconsidera a autonomia e o caráter social em que vive o indivíduo” (FILHO, 2012, p. 42).

Santos e Orso (2020) compreendem que o foco em competências e habilidades é nutrido a partir da teoria do capital humano como meio de manter o sujeito como um ser minimamente desenvolvido pelas vias de uma formação fragmentada e aligeirada. À vista disso, a Pedagogia das Competências é concebida como fundamento epistemológico da formação escolar que mede o sucesso e o fracasso dos indivíduos presentes no processo.

Feitas tais considerações, passaremos a discorrer sobre a atuação da Pedagogia das Competências nesse contexto, fortificando o debate em torno das relações sociais entendendo que a pedagogia em questão contempla a reorganização da formação de perfis profissionais para o mercado.

3.1.2 A concepção de trabalho para a Pedagogia das Competências

Ao tecer considerações sobre a concepção de trabalho a partir da noção de competências, é imprescindível discorrer sobre a classe burguesa e o seu esforço pela perpetuação de seus interesses frente às relações de produção e de preservação da propriedade privada. Diante de tal cenário, como já sinalizava Marx, a burguesia “[...] necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda a parte” (MARX, 2010, p. 43).

A livre concorrência, também discutida por Marx (2010), enquanto uma organização social e política, abriga-se nas bases da supremacia econômica e da política burguesa, nutrindo a concorrência entre setores e, de modo semelhante, entre os próprios operários. Essa

organização hegemônica ambiciona pela acumulação de riquezas que permanecem aprisionadas nas mãos de uma minoria, contribuindo com o crescimento do capital e do lucro a partir do trabalho explorado. Diante disso, é importante compreender de forma crítica e significativa o fato de que “[...] a condição de existência do capital é o trabalho assalariado” (MARX, 2010, p. 50-51).

Desde a década de 1970, o sistema capitalista vem tentando configurar-se mundialmente a partir da formação de um mercado reconhecido em nível global, com a pretensão de contribuir para a efetivação de blocos econômicos, com o mercado financeiro e com os demais setores ligados aos sistemas de produção (SILVA, 2008).

A partir do processo de globalização, o capitalismo precisou ser reconfigurado como forma de responder às crises que sucederam o século XX, tendo em vista o esgotamento da acumulação capitalista. No enfrentamento da crescente demanda neoliberal, Frigotto (2000) compreende que essa não foi uma condição motivada pela participação do Estado na gestão das despesas sociais. De acordo com o autor, a crise é “[...] um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2000, p. 62).

Sem embargo, a partir do avanço das relações industriais, os mecanismos de produção capitalistas passaram a revigorar e a forjar a formação para o trabalho subalternizado. Em síntese, os processos de produção e de educação acabam sendo organizados sob os projetos e dispositivos que visam à acumulação de capital. Em termos breves, há o fortalecimento das leis do mercado em detrimento da qualificação humana.

O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição. (SAVIANI, 2008a, p. 243-244)

Amparado nos acontecimentos da época, Laval (2019), em seus escritos, trata da inserção do mercado e do neoliberalismo no âmbito educacional, analisando a obra *Indústria do Ensino*, do economista Lê Thành Khôi (1970). Com efeito, destaca a defesa de Khôi sobre a possibilidade de o ensino ser ajustado sob a égide das categorias econômicas, o que de fato contribuiu para a formulação de três classificações que são manifestadas na sociedade

moderna, sendo: “[...] formação de mão de obra qualificada; mudança cultural que suplanta o que é herdado; e formação de cidadãos responsáveis” (LAVAL, 2019, p. 35-36).

Apropriando-se disso como exemplo, verifica-se que na escola tem se perpetuado uma defeituosa ordem guiada por modelos dominantes que prezam pela lógica global do capital e que dificultam o combate contra a predominância hegemônica atuante na educação; assim, visam a reproduzir a legitimação de uma sociedade que prima pelos preceitos do capital. É, neste sentido, que corroboramos com Mészáros ao afirmar a necessidade de “[...] *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

O “modelo de competências”, de acordo com Silva (2008), teve notoriedade na década de 1990, fundamentando a discussão em torno da qualificação profissional no mundo contemporâneo, seguindo, ainda, uma dinâmica de transformações do “mundo do trabalho”.

Não por acaso, os princípios neoliberais indicam que o trabalho deve ser entendido e organizado em suas bases técnicas, e a escola – no sentido de atender a esses princípios – deve ser a instituição capaz de promover a formação necessária para atender às exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, a partir da mutação do processo de reorganização da escola e da formação humana amparada nos avanços tecnológicos, os mecanismos de exclusão e os índices de desemprego tendem a ser apregoados, admitindo a natureza de um discurso balizador que dissemina “[...] a ideia de que estariam impondo novas demandas em termos da formação do trabalhador” (SILVA, 2008, p. 65).

Assim, para compor este campo, algumas habilidades são exigidas para o ingresso e a permanência do sujeito no mercado de trabalho, a exemplo do pensamento autônomo, do raciocínio lógico, da responsabilidade, do compromisso, da busca por informação, da facilidade de adaptação, da criatividade, da destreza e da comunicação, entre outras. Logo, a aquisição dessas habilidades manifesta-se a partir do domínio de determinados conhecimentos.

Consciente disso, a escola, cuja função é formar o indivíduo para o mercado de trabalho, deve promover no aluno um “saber-fazer”, que é engendrado dentro de um conjunto de habilidades que indicam a competência a ser desenvolvida. Como se observa, privilegia-se a “[...] questão de se saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se espera que eles façam” (RAMOS, 2011, p. 61).

A noção *savoir-faire* representa, em certa medida, o saber-fazer no estado prático, haja vista que se trata de um esquema de treinamentos intensivos, fundamentados em competências capazes de mobilizar alguns conhecimentos para além dos muros escolares, podendo, ainda, tornar-se base para o desenvolvimento de novas competências.

Em resposta, o saber e o fazer – dentro da abordagem por competências – relacionam-se para contribuir com as demandas das esferas produtivas vigentes, mobilizando a escola em prol do desenvolvimento tecnológico e da formação de pessoas preparadas para as situações de competitividade social.

A atribuição simples do saber-fazer pressupõe o anúncio de certo caráter destrutivo, isso porque segue os princípios da alienação que, historicamente, são impostos pela classe dominante para legitimar o domínio sobre o assalariado e a conformação desse sujeito à condição de dominado. Consoante a Marx (2010), o trabalhador não se reconhece no produto que produz, não se vê envolvido no processo, não reconhece sua própria individualidade e tampouco reconhece a individualidade do outro; deste modo, o trabalhador, a partir dos princípios da alienação, não se apropria daquilo que ele mesmo cria.

Nos escritos de Marx, fica evidente que há um grande equívoco em considerar que a classe dominante é uma classe *produtora* por deter e organizar os meios de produção. Contraditoriamente, quem produz são os sujeitos que vendem sua força de trabalho em troca de um salário para garantir sua existência na sociedade. O trabalhador, por sua vez, não detém os meios de produção, e, na contramão disso, a classe dominante apropria-se dos produtos que são produzidos pelos trabalhadores, ou seja, “[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (MARX, 2010, p. 81).

Em consequência, o trabalho alienado é disseminado nos meios de produção e conduzido pelos princípios capitalistas, imposto demagogicamente como sendo a única possibilidade para se minimizar o efeito desigual da miséria. Entretanto, vale ressaltar que a miséria material é apenas uma das consequências oriundas do acúmulo de lucros e riquezas da classe dominante.

Neste mesmo cenário, para atender às demandas do trabalho alienado, nega-se ao sujeito dominado as possibilidades de emancipação, dificultando o acesso desta classe à cultura universalmente produzida; assim sendo, destacam-se os efeitos negativos dessa atividade, salvaguardando o capital.

A essência da alienação da sociedade capitalista é que ela trata como mercadoria o que é humano; e, como mercadoria é coisa e não gente, a desumanidade desse tratamento não poderia ser maior. O que importa é o lucro dos capitalistas. Se, para isso, a fome deve ser mantida apesar de se poderem produzir alimentos para todos; se a ignorância deve ser mantida, apesar de se poder erradicá-la; se muitos devem ficar sem casas e sem assistência médica, apesar de existirem os meios para abolir esses sofrimentos; se, para acumular o capital, é necessário levar a humanidade à beira de uma catástrofe nuclear, produzindo reatores e bombas atômicas, ou, ainda,

destruir a natureza e romper com o equilíbrio ecológico, tudo isso será feito em nome do capital e em detrimento das necessidades humanas. (LESSA; TONET, 2011, p. 96)

Mészáros (2004), ao discorrer sobre a crise estrutural do capital a partir da análise do complexo industrial-militar, vê a mutação degradada da ciência para um processo de “tecnificação”. Neste caso, a divisão do trabalho dar-se-ia pela sua fragmentação, tendo como fundamento os problemas e as soluções de tarefas dadas a partir das relações sociais que comportam uma ideologia dominante, interferindo diretamente na divisão do trabalho material e imaterial.⁷²

À face do exposto, o que queremos ressaltar neste ponto é que a Pedagogia das Competências apresenta parâmetros que se associam ao tecnicismo e, assim sendo, na mesma medida em que o tecnicismo se converte em atividades práticas para a realização de tarefas pensadas para o campo industrial, ele torna-se um parâmetro pedagógico com o propósito de atender às carências do mercado de trabalho.

Taylor (1968) desenvolveu sua teoria partindo do princípio de que os trabalhadores produziam conhecimento pela atividade prática exercida no próprio trabalho. Deste modo, para aumentar a produtividade do trabalhador, entendendo que era preciso que ele dominasse algum tipo de conhecimento, um novo mote organizacional que adota divisões de trabalho na sociedade moderna passou a ser engendrado para detectar em qual posição o sujeito conseguiria produzir mais e melhor. De forma vertiginosa, a produção tornava-se mais acentuada e o número de mercadorias produzidas aumentava consideravelmente, pois o trabalhador estaria mais habilitado em determinada tarefa e isso fortalecia cada vez mais o sistema burguês em vigência. Em resposta a isso, houve o desenvolvimento das maquinarias e das grandes indústrias, que foram amplamente disseminadas, superando o trabalho artesanal.

De acordo com Bessa (2011, p. 210), o conceito de competências foi adotado nos meios empresariais e industriais porque esses setores observavam a possibilidade de estabelecer uma aliança que facilitaria o “[...] gerenciamento de pessoas, baseados nos ideais da qualidade total”. Para esses fins, fez-se uso de capacidades intelectuais dos sujeitos no sentido de se verificar quais as possíveis contribuições do trabalhador para a empresa.

Reverbera-se nesta investigação o apontado por Adam Smith, cuja tese afirma que o conhecimento do trabalhador era necessário, porém em “doses homeopáticas”. De acordo com Saviani, essa afirmação reforça a concepção de que os trabalhadores devem ter acesso somente

⁷² Campo material: cujo produto separa-se do seu produtor; Campo imaterial ou das ideias: cujo produto não se separa do seu produtor (SAVIANI, 2013).

aos conhecimentos que promovam a eficiência do sujeito no processo produtivo, não ultrapassando os limites dessa atividade. Deste modo, “[...] o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar” (SAVIANI, 2003, p. 138).

De acordo com Ramos (2006) e Silva (2008), a educação profissional materializada a partir das matrizes de competências prima por resultados em determinadas áreas pelo uso de metodologias elencadas especificamente para o processo de trabalho, sendo essas: a) condutivista, que conquistou nos EUA território propício para o início de sua formulação adotando a linha behaviorista de análise do comportamento e estimando o avanço do trabalhador por meio da aquisição de competências e da sua capacitação, prezando, enquanto meta, a elevação do desempenho dos trabalhadores em suas funções; b) funcionalista, pensada, a priori, na Inglaterra e sustentada pelos fundamentos da abordagem funcionalista da Sociologia e da Teoria de Sistemas aplicadas à Administração. Focada nos resultados, concentram-se, aqui, os critérios estabelecidos nas análises de funções, prevendo, por meio da abordagem funcionalista, a capacitação e a avaliação de competências, alimentando a possibilidade de aptidão de um trabalhador com perfil ocupacional para salvaguardar os interesses empresariais e nutrir o caráter adaptativo; c) construtivista, que tem origem Francesa e atua pelo princípio da fundamentação de competências a partir dos resultados das aprendizagens manifestadas pelos indivíduos e estabelecidas por meio da resolução de problemas confrontados na cotidianidade; nesse contexto, preza-se pela mobilização de escalas cognitivas e socioafetivas, reforçando-se a necessidade de superação das possíveis dificuldades desses trabalhadores de forma individual (RAMOS, 2006; SILVA, 2008).

Acerca dos preceitos internacionais, deparamo-nos com a defesa da tendência de competências educacionais voltadas a países em desenvolvimento, de María Angélica Ducci, diretora executiva da OIT. A produção analisada foi publicada em um Seminário Internacional que ocorreu em Genebra, na Suíça, em 1996, realizado em parceria com a OIT e com o Centro Interamericano de Investigação de Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR). Na ocasião, Ducci declarou apoio à formação e ao desenvolvimento dos recursos humanos baseados em competências laborais. Para a diretora, existem pelo menos três requisitos que qualificam a formação dos trabalhadores pautada em competências e que, sendo assim, justificam a importância da sua funcionalidade em países em desenvolvimento a partir do cenário mundial.

O primeiro argumento sustenta-se no entendimento de que a atividade produzida por meio de uma formação por competências é capaz de oportunizar o desenvolvimento de

mudanças nos âmbitos econômico e social. Entende-se que, como resultado deste mecanismo, ao centralizar o ser humano em um processo de renovação, ampliam-se as possibilidades de recuperação daquilo que tratam como *humanização do trabalho*. A segunda razão é interpretada a partir de uma visão positiva e otimista nos liames entre educação e emprego, nos esforços educativos voltados à formação de mão de obra, bem como na manutenção do mercado de trabalho. Por esta via, compreende-se que essas relações podem vir a promover avanços significativos na criação de novos empregos, na qualidade da oferta de emprego e no desenvolvimento do ser humano para atuar qualitativamente em seu setor. Por último, a terceira justificativa de Ducci gira em torno do desenvolvimento da capacidade do ser humano de adaptar-se às mutações sociais para seguir atuando na sociedade. Considerando essas expectativas, prevê a necessidade de habilidades para que o sujeito esteja preparado para reagir positivamente a essas mudanças (DUCCI, 1996).

A abordagem da competência reforça o vínculo entre o mercado educacional e o mercado de trabalho, uma vez que se situa a meio caminho entre a produção e o consumo de competências pelo aparelho produtivo. Deste ponto de vista, o ponto de encontro caminha para um verdadeiro “mercado de competências”, uma interface entre a oferta e a procura de mão de obra. O conceito de competências laborais e a abordagem da formação por competências realçam o aspecto da transferibilidade e portabilidade de competências, elemento fundamental em um mercado de trabalho incerto e em constante movimento como o que anteriormente definimos. (DUCCI, 1996, p. 6)⁷³

Nessa análise, evidencia-se o apontado por Silva (2008) diante do paradigma de formação profissional advogado pela OIT. Para a autora, por subsunção, essa linha de defesa tem reproduzido a noção de competências no campo político do trabalho vinculado ao campo político educacional formativo, na medida em que acolhe, em um sentido amplo, a competitividade entre empresas e entre trabalhadores para o ingresso em determinadas funções no mercado de trabalho. Assim sendo, atua pelos interesses do capital em detrimento dos interesses reais da classe trabalhadora.

O enfoque das competências, para a OIT, teria consequências que interessariam ao bem-estar da sociedade em seu conjunto, à medida que, ao lado dos benefícios diretos para os indivíduos enquanto força de trabalho, comportaria uma garantia de qualidade a eles como consumidores: se a mão-de-obra produz com competência, quem ganha é o consumidor. Evidencia-se aqui o caráter marcadamente ideológico do termo *competências*. (SILVA, 2008, p. 67, grifo da autora)

⁷³ Texto original: El enfoque de competencia refuerza el punto de enlace entre mercado educativo y mercado de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo. Desde este punto de vista, el punto de encuentro se desplaza hacia un verdadero “mercado de competencias”, de interfaz entre oferta y demanda de mano de obra. El concepto de competencia laboral y el enfoque de formación basado en competencia, enfatiza el aspecto de transferibilidad y portabilidad de las competencias, elemento fundamental en un mercado de trabajo incierto y en constante movimiento como el que definimos previamente (DUCCI, 1996, p. 6).

Em síntese, as competências são adotadas visando a superar as carências dos meios de produção que negligenciam as reais necessidades do trabalhador para o alcance de determinados objetivos econômicos. Para respaldar esse mecanismo no campo político-pedagógico, na atualidade, o *neotecnicismo* é realizado a partir de ações que, segundo Ramos:

- a) reduzem as chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis;
- b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear;
- c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo;
- d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2011, p. 61)

A perspectiva técnica da Pedagogia das Competências comporta, em seu cerne, os princípios da racionalidade, da eficiência, da produtividade e da operacionalidade. Destarte, as relações sociais, mercadológicas e empresariais precisam ser consideradas em nossa análise porque entendemos que há uma relação intensa de interesses aplicados à formação de mão de obra que se materializa com a contribuição da escola que acolhe o parâmetro da Pedagogia das Competências – articulada à lógica do mercado para formar indivíduos flexíveis e adaptáveis.

Laval (2019), buscando compreender a essência do homem flexível e do trabalhador autônomo na atualidade, destaca que esse tipo de formação é o grande foco para um novo aparato pedagógico; assim, a partir dessa abordagem, evidencia a adesão de um formato utilitarista que une escola e economia a partir de um novo molde que determina “[...] de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços” (LAVAL, 2019, p. 29).

A ideia de trabalhador flexível aproxima-se de interesses que constituem cenários de incertezas, o que ocorre pela inserção dos projetos de controle sobre a atividade profissional para atingir os objetivos econômicos. Consequentemente, entende-se que o processo de ensino, enquanto etapa anterior ao processo de trabalho, deve ser flexível, buscando atender às demandas das empresas e das individualidades do sujeito, reportando-se sempre ao direcionamento de competências.

Em relação à empregabilidade, com respaldo em Ramos (2006), nós a entendemos enquanto dispositivo que pressupõe uma condição básica ao indivíduo para tornar-se capaz de conquistar sua vaga em determinado emprego e permanecer nele. Deste modo, a gestão organizacional da empresa que adota a noção de competência busca, por meio dos seus

trabalhadores, adquirir avanços no desenvolvimento de capacidades que possam responder positivamente ao exercício do trabalho.

Ademais, a empresa pode vir a oportunizar um modo de preparação que ultrapassa os limites da ocupação do sujeito assalariado. Seria essa uma das características centrais da empresa qualificante, apontada por Ramos (2006, p. 206) como sendo a desenvolvedora de “[...] um importante papel na construção de possibilidades para o indivíduo reencontrar outro emprego”. Amparada em Koch (1999), a autora descreve que esta autonomia da empregabilidade por meio da empresa qualificante outorgaria a conservação das competências do sujeito, bem como atenderia a demanda dos processos de empregabilidade (KOCH, 1999; *apud* RAMOS, 2006).

A empregabilidade é, de forma ampla, vista como requisito para a manutenção de competências, contudo, todas as competências juntas não seriam capazes de explicar a empregabilidade. Isso acontece porque há, de acordo com Koch (1999), a noção de *metacompetências*, que seriam competências transferíveis que reconhecem que o trabalho coletivo das equipes é importante para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual, pois permanece com o sujeito e, assim sendo, torna-se útil para a empresa e para o trabalhador. Nessa conjuntura, para as instituições empresariais “[...] a autonomia das equipes muitas vezes permite o deslocamento dos problemas de produção para as próprias equipes, confiante em que elas sejam a melhor instância onde se produzem soluções” (KOCH, 1999; *apud* RAMOS, 2006, p. 207).

Entendendo a proposição adotada por modelos de gestão amparados no formato por competências, Ramos (2006) aborda as características de duas empresas que se complementam uma a outra, fazendo uma distinção metodológica aplicada à empresa qualificante – que facilitaria ao indivíduo o encontro de um outro emprego, fora da empresa ou no interior dela – e à empresa aprendiz, que busca a regulação e a autorregulação de aprendizagens consideradas apropriadas para o bom funcionamento da empresa e que são estimuladas individualmente nos trabalhadores no sentido de materializar saberes necessários para a rotina organizacional. Essa última empresa deve mobilizar seus trabalhadores em equipes, primando pelos saberes constituídos pela competência organizacional, ou seja, deve considerar que “[...] a competência coletiva é um sistema complexo que associa as competências individuais, abstraindo-as dos sujeitos particulares que as produziram. Para outros autores, é a codificação necessária para a emergência de um saber organizacional” (RAMOS, 2006, p. 208).

À vista disso, as concepções empresariais nutrem modos estratégicos em torno da autonomia do trabalhador em suas atividades, dada coletivamente e não individualmente.

Entretanto, é importante salientar que os saberes desenvolvidos no âmbito do trabalho são mantidos como exclusividade da empresa e não são consagrados como fruto da atividade do sujeito assalariado; deste modo, os “[...] saberes tácitos dos trabalhadores passam a ser apropriados pela empresa mediante uma *oferta* apresentada por eles mesmos” (RAMOS, 2006, p. 208, grifo da autora).

A grande problemática que engendra todo esse contexto, articulado na gestão por competências, envolve as relações de trabalho que vão se estreitando e cedendo lugar ao desemprego, pela precarização dessas relações e pela distribuição do trabalho; assim, a partir de critérios de concorrência, fomentam-se os critérios de inclusão e exclusão. Por conseguinte, o projeto de educação profissional, estimulado pela comunidade empresarial, vê na formação educacional dos trabalhadores e de seus dependentes a possibilidade de subordinar as novas gerações ao ideário do mercado e do capital que exclui, controla e explora.

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um *cidadão mínimo*, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80, grifo do autor)

Portanto, a base das competências no âmbito escolar é reforçada a partir de princípios que compreendem a formação humana em prol do emprego e das ambiguidades econômicas, partindo do princípio de que o aluno tenha desenvolvido saberes necessários para realizar tarefas específicas e para suprimir os problemas que surgem no contexto no qual está inserido.

Segundo esse princípio, a escola deve passar a organizar esses saberes para o desenvolvimento de habilidades práticas, necessárias ao mundo econômico, e com o comprometimento firmado com os meios de produção que visam à aplicação dos ensinamentos técnico e profissionalizante.

Por fim, entendemos que há todo um contexto implícito na caracterização do conceito de trabalho na Pedagogia das Competências, e, sob essas circunstâncias, é importante atentar-se ao fato de que essa concepção pedagógica não se dedica a superar as condições desiguais de trabalho emergentes nesta sociedade e, de modo equivalente, acaba reforçando as condições de exploração do trabalhador porque o mantém estagnado na posição de dominado.

3.1.3 A concepção de escola para a Pedagogia das Competências

A Pedagogia das Competências, amparada na concepção de Perrenoud, tendo como base a teoria de Piaget⁷⁴, acolhe a tese de defesa pela construção do conhecimento a partir das necessidades do aluno. Para seus efeitos, compreende que a escola deve potencializar as atividades dos discentes em um formato individual, ou seja, em uma perspectiva bem construtivista, entende que “[...] a função da escola é facilitar a construção dos conhecimentos por meio do levantamento de problemas e busca da solução desses” (FACCI, 2004, p. 108).

Nessa propositura, a educação – e, portanto, a escola – precisa fornecer meios e bases para que esse aluno consiga relacionar o conteúdo a uma determinada ação. Os resultados manifestam-se pela ampliação da abordagem pragmática, atendendo às demandas da vida particular desse aluno sendo amparadas no contexto escolar pelo uso de metodologias ativas.

Para tal atribuição, a educação escolar precisa ser remodelada no sentido de oportunizar o contato mais unificado e prático dos mecanismos sociais. Tais mudanças são compreendidas a partir do desenvolvimento dos sujeitos inerentes ao desenvolvimento profissional do futuro trabalhador.

Perrenoud, em entrevista a Gentile e Bencini para a Revista Nova Escola (2000), afirma que o “[...] objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar todos para a vida em uma sociedade moderna” (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado).

Resgata-se essa entrevista porque ela esclarece muitos pontos da teoria de Perrenoud. Na oportunidade, o autor destaca duas constatações a partir do critério de competências:

1. a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas.
2. na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização não se dá tanta importância a essa prática. O treinamento, então, é insuficiente. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.). (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado)

Nos escritos de Perrenoud, é muito comum o uso do termo “treino” como uma asserção para o fazer docente. Tal atividade não considera os conhecimentos complexos, porque se volta

⁷⁴ É importante considerar o fato de que a base de Piaget se manifesta inerente à concepção filosófica subjetivista de Immanuel Kant (1724/1804), que entende que o conhecimento pode ser enriquecido a partir da experiência, ou seja, de um instrumento analítico racional. Neste sentido, Piaget aponta para o processo de interação do sujeito com o meio ambiente como um fator que promove, de forma ampla, as possibilidades de desenvolvimento da estrutura interna do ser, entendendo que todo sujeito comporta um conjunto de estruturas orgânicas que sustentam o psiquismo humano (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020).

ao reforço de ações para o desenvolvimento de competências, passando da lógica do ensino para uma lógica do treino (*coaching*). Consoante a isso, o trabalho pedagógico deve respaldar-se em práticas escolares que estejam alinhadas com o curso da vida, isto porque entende que a escola ignora e marginaliza a realidade vivida por seus alunos fora do espaço escolar.

Para justificar suas afirmativas, o autor destaca que a formação a partir de competências deve dedicar-se a contrapor “[...] a tentação da escola: de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida; e de não perder tempo treinando a mobilização dos saberes para situações complexas” (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado). É deste modo que a Pedagogia das Competências entende e difunde a ideia de que a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos é prejudicial aos possíveis avanços dos alunos e, com vistas a isso, problematiza a transmissão desses conhecimentos a partir da escola.

Quando questionado sobre quais seriam as competências que a escola deveria considerar no processo de escolarização, Perrenoud afirma que essa deve ser uma seleção feita pela escola a partir das práticas sociais manifestadas no contexto social, considerando, ainda, situações em que o sujeito poderá ser confrontado, ou seja, “[...] a descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos” (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado).

O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? Se o sistema educativo não perder tempo reconstruindo a transposição didática, ele não questionará as finalidades da escola e se contentará em verter antigos conteúdos dentro de um novo recipiente. Na formação profissional, se estabelece uma profissão referencial na análise de situações de trabalho, depois se elaborou um referencial de competências, que fixa objetivos na formação. Nada disso acontece na formação geral. Por isso, sob a capa de competências, dá-se ênfase a capacidades sem contexto. Resultado: conserva-se o essencial dos saberes necessários aos estudos longos, e os lobbies disciplinares ficam satisfeitos. (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado)

Percebe-se, nessa descrição e no decorrer da entrevista de Perrenoud, que em nenhum momento o autor aborda a capacidade do aluno em questionar o sistema desigual em que estamos inseridos. Na contramão disso, dedica-se a questionar a finalidade da escola a partir da atividade de transmissão de conhecimentos que iluminam o aluno para além da vida cotidiana. Na mesma medida, o autor ainda aponta que esse tipo de formação, que se pauta no ensino de conteúdos sistematizados, não apresenta objetivos claros para a formação do discente.

Um dos argumentos de Perrenoud para justificar o uso de conhecimentos do cotidiano na escola materializa-se na alegação de que grande parte dos alunos não seguem carreira

escolar, e, por esse motivo, a instituição deveria concentrar-se em proporcionar conhecimentos que permitam lidar com questões do dia a dia e do mercado de trabalho.

Ora, mas, então, se em determinadas situações os alunos permanecem na escola por apenas alguns anos e não seguem carreira escolar, o ideal não seria a escola lhes oportunizar os conhecimentos aos quais não terão acesso no cotidiano? Trabalhar com aquilo que eles já sabem ou com aquilo que eles podem vir a aprender na vida cotidiana não seria desmotivador, ou até mesmo um reforço da prática pela prática? Quais seriam as vantagens em se ensinar somente o básico aos alunos?

Não estamos aqui dizendo que aquilo que o aluno já sabe ou carrega de sua experiência não é importante. Na contramão disso, assumimos que o pragmatismo é uma condição *necessária à vida cotidiana* porque não é resultado de uma práxis mediada por teorias, mas, sim, de uma interlocução entre pensamento e ação. Assim sendo, no âmbito da cotidianidade, o pragmatismo faz-se necessário (HELLER, 1991, *apud* ANJOS, 2020).

Entretanto, entendemos que tal conhecimento deve ser acolhido como parte do processo, não devendo ser o foco e tampouco a base nuclear a ser reforçada a todo o momento pela escola. É imprescindível que o ser humano se aproprie de objetivações que não são dadas pela experiência cotidiana, sendo esse um trabalho próprio a ser desenvolvido na instituição escolar. Portanto, “[...] a atividade de estudo não é, ou não deveria ser, uma atividade em si, cotidiana” (ANJOS, 2020, p. 187).

Para apresentar mais algumas abordagens de Perrenoud, destacamos, abaixo, um conjunto de considerações elencadas pelo autor, o qual se contrapõe e critica a posição de uma escola que se fundamenta em um formato “clássico” de educação.

QUADRO 1 - Proposições acerca da escola por Perrenoud

A escola continua pensando os aprendizados em termos de conhecimentos por ser o que melhor domina;
A escola teme a abordagem por competências por causa dos questionamentos a respeito da transposição, do planejamento, dos contratos didáticos tais como costumam funcionar;
É mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois, para aprende-las, deve-se observá-lo lidando com as tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação;
Sempre existem muitos “conformistas” para atacar, em nome da cultura, toda e qualquer tentativa de distanciar-se das pedagogias do saber; a implementação de dispositivos construtores de competências é apresentada como a garantia de uma “queda do nível”;
As didáticas das disciplinas mal-entendidas podem reforçar o estatuto dominante dos conhecimentos eruditos no imaginário pedagógico, pois os trabalhos concernem, essencialmente, aos saberes.

FONTE: PERRENOUD, 1999, p. 16-17.

Amaral (2016) realizou um estudo crítico da Pedagogia das Competências no campo da filosofia e a materializou em sua obra *Pedagogia da competências e ensino de filosofia (2016)*. Nessa publicação, o autor destaca que a escola pública em São Paulo fundamentava

seu currículo na Pedagogia das Competências e que a escola privada seguia parâmetros *próprios* de ensino a partir da transmissão de conteúdo. Diante de suas análises afirma que:

[...] defender uma proposta educacional centrada no cenário de desenvolvimento de competências é uma forma de manter os alunos das escolas públicas com nível de conhecimento insuficiente, se comparado aos alunos das escolas privadas. Portanto, trata-se de uma política que a minoria dita normas, domina a produção material e cultural, enquanto a maioria permanece excluída do acesso a esses produtos. (AMARAL, 2016, p. 52)

Nessa conjuntura, o que se evidencia é a descaracterização organizacional da escola pública em prol da escola privada. Por ser a última o espaço que detém e trabalha com os conhecimentos mais elaborados, enquanto a instituição pública é o local em que se trabalham com os conteúdos nas suas formas fragmentadas, subordinam-se ambas as instituições a comparações desiguais entre setor privilegiado e setor desprivilegiado, ampliando as possibilidades de perpetuação dos processos que reforçam a desigualdade social e o fracasso escolar.

O empobrecimento velado dos conteúdos a serem transmitidos na escola pública que precariza a educação para uma formação de sujeitos competentes “[...] incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (MARTINS, 2012, p. 47). Ademais, observa-se, em doses homeopáticas, a participação de pessoas públicas engajadas em solucionar os problemas que atingem a classe trabalhadora na atualidade.

Assim, a escola passa a formar indivíduos aptos a aprender qualquer tipo de conteúdo, contanto que lhe sirva de instrumento para adentrar no mercado de trabalho, isto é, para atender as necessidades dos postos de trabalho do capitalismo contemporâneo. Segundo Duarte (2004), na mesma medida em que na sociedade capitalista o trabalhador só é útil pelo seu valor de troca, pela sua força de trabalho, também na escola a aprendizagem somente é útil se gerar valores de troca, em que o conteúdo aprendido, seu valor de uso, não é tão útil assim. Útil é, sob tal lógica, o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender por si mesmo qualquer conteúdo, mesmo que superficialmente. O que o torna um indivíduo-trabalhador flexível, entendendo-se por isto um sujeito facilmente adaptável às oscilações da produção capitalista. Aqueles que não se flexibilizem em face destas condições serão considerados fracassados, desqualificados ou pouco empregáveis. (MONTEIRO; SILVA; ROSSLER, 2016, p. 556)

Nessa linha, Santos e Orso (2020) apontam para os disparos de ataques que a educação tem enfrentado e que estão cada vez mais frequentes, deteriorando os avanços até então conquistados. À vista disto, asseveram que “[...] as conquistas em torno de um projeto de educação pautado na ciência, sistematizada historicamente, passaram a ser atacadas, em favorecimento de uma formação sustentada pelo viés ideológico, mercadológico, religioso, pragmático e utilitarista” (SANTOS; ORSO, 2020, p. 168).

Essa afirmação vem de encontro com aquilo que está embutido na educação por competências. Ao recorrermos a algumas literaturas (RAMOS, 2006; MALANCHEN, SANTOS, 2020; SILVA, 2008, MARTINS, 2015; SAVIANI, 2020; entre outros), compreendemos que a noção de competências no campo da formação humana tende a favorecer os setores de produção gestados por grandes representantes empresariais, atendendo aos seus interesses e privilégios. Para tanto, esses representantes esforçam-se em buscar na escola a possibilidade de reforçar ideologicamente o seu domínio, naturalizando o fracasso de uma parcela da população ao utilizar-se de discursos demagógicos e meramente meritocráticos. A ênfase em eficiência e produtividade é, portanto, o alicerce da classe dominante para a efetivação dos processos alienantes.

A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção. (RAMOS, 2006, p. 222)

A escola, por sua vez, vai se perdendo nas tentativas frustradas de perpetuação do caráter emancipador, em resposta ao conjunto que prevê a implementação da perspectiva de competências nos seus espaços. Isso acontece porque os mecanismos de controle passam a fazer parte desse contexto, submetendo a escola ao sucateamento daquilo que mais se deveria preservar: o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nessa acepção, reafirmamos o apontado por Saviani (2013), seguindo a linha de defesa do autor, que entende que é por meio da escola que a classe trabalhadora deve ter acesso garantido aos conhecimentos que foram firmados ao longo da história.

É característico da formação por competências a estima pela formação de trabalhadores eficientes preparados para atender às demandas da sociedade. No âmbito escolar, o trabalho pautado em competências favorece a reprodução dos interesses oriundos da classe dominante, entretanto, acreditamos que a atribuição da instituição escolar deve respaldar-se em elementos que superem as medidas ditadas por uma pequena parcela da população – as elites. A formação dos trabalhadores deveria, a nosso ver, pautar-se na necessidade de transformação social, negando a formação puramente técnica adaptável para o mercado de trabalho; no entanto, tal possibilidade parece-nos extremamente distante ao analisarmos as bases da Pedagogia das Competências.

Ao tecerem considerações sobre o tema, Malanchen e Santos (2020, p. 8) destacam que as instituições escolares sob esse prisma passam a “[...] atender rapidamente os interesses do

mercado, a educação escolar passa a ser concebida como área estratégica para acompanhar a celeridade das mudanças”. Isso pode ser observado a partir de Perrenoud, quando o autor assevera que:

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de *desenvolver a inteligência* como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. (PERRENOUD, 1999, p. 15, grifo do autor)

A luta pela defesa da escola pública também deve partir de uma perspectiva filosófica que advoga pela ascensão da classe trabalhadora em seu nível cultural, tornando-a portadora da cultura universal produzida pelo conjunto dos homens em todo o contexto histórico. É preciso focar no discurso revolucionário, mas, também, é preciso organizar-se enquanto classe, unificando forças para que, então, seja possível estabelecer a resistência ativa apontada por Saviani (DUARTE, 2019).

Feitos esses apontamentos, para complementar esta análise, na sequência desta produção, faremos a discussão sobre o currículo, entendendo que sua especificidade é determinante no projeto de educação, de escola e de sociedade que estão em disputa.

3.1.4 A concepção de currículo para a Pedagogia das Competências

Com vistas a atender as demandas do capital, a Pedagogia das Competências defende uma orientação do currículo que contemple a consolidação de princípios que coadunam com o modo de produção capitalista. A partir de seus defensores, o discurso vem revestido em tentativas de conformações sobre a necessidade de revisão do papel da escola, “[...] de modo que esta venha a se transformar num ambiente mais atrativo e menos disciplinar” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 9).

Na perspectiva de Perrenoud, o currículo escolar deve respaldar-se em saberes escolares que estão intimamente relacionados com os contextos da vida cotidiana dos alunos, buscando romper com todo o aparato tradicional dos conhecimentos. Esta negação da escola tradicional, herdada da escola nova, tende a classificar a transmissão dos conhecimentos em formas mecânicas e não-críticas.

As ambiguidades do escolanovismo são perpetuadas nessas linhas para garantia da valorização das experiências individuais, atuando enquanto recurso de amparo para justificar a aproximação de determinados conhecimentos, materializando, a partir das abordagens

curriculares, um descolamento veemente do *ensino* para a *aprendizagem* com o foco no discente.

Assim entendida e utilizada, a noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais. O aluno singular ocuparia o centro do sistema educativo, instaurando-se o princípio de cursos individualizados em lugar de habilitações mais ou menos estanques. (RAMOS, 2006, p. 257)

A Pedagogia das Competências apresenta-se, portanto, contrária à transmissão de conhecimentos produzidos ao longo da história, focalizando na ação prática para o alcance da atividade imediata e para o desenvolvimento de competências, no intuito de solucionar situações-problemas.

Por meio da proposta de um currículo por competências, entende-se que trabalhar com os conhecimentos clássicos significa trabalhar com aprendizagens desnecessárias à vida do sujeito. Neste sentido, somente se tornam valiosos aqueles conhecimentos que são passíveis a uma determinada atividade cotidiana; assim, o grande propósito dessa pedagogia é a construção de competências. Perrenoud (1999, p. 15) assevera que “[...] a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua a sua implementação”.

É relevante sublinhar que o sociólogo busca justificar sua defesa em torno de uma reorganização do ensino a partir das iniciativas dos estudantes, sob o argumento de que os alunos não conseguem assimilar sequer 30% dos conteúdos transmitidos em sala de aula. Vale ressaltar que esses conhecimentos são um conjunto de saberes herdados e produzidos pela humanidade que contemplam a gênese humana e que são negligenciados pela Pedagogia das Competências.

Convencido de sua tese, o autor reforça a necessidade de uma mudança ortodoxa na matriz curricular:

[...] o mais profundo indício de uma mudança em profundidade é a diminuição de peso dos conteúdos disciplinares e uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências. Como eu disse, as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática. (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado)

Para seus efeitos, o trabalho pedagógico deve voltar-se para a apropriação das competências no sentido de garantir que os conteúdos estejam devidamente alinhados aos seus objetivos. A Pedagogia das Competências não compreende a abrangência e a importância da relação professor e aluno; ela foca no processo a partir da visão do discente, promovendo uma educação unilateral que descaracteriza o trabalho docente, ao mesmo tempo em que nega o desenvolvimento integral do próprio sujeito no processo de escolarização. Deste modo, a

perspectiva de Perrenoud parte do princípio de que “[...] o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que ‘a meta é antes fazer aprender do que ensinar’” (FACCI, 2004, p. 37).

Para que isso ocorra, afirma-se que os efeitos somente serão percebidos com a redução dos conteúdos disciplinares. De modo equivalente, e pensando em medidas para colocar em prática essa abordagem, políticas educacionais são pensadas a partir da promoção do ensino pelo treino, porque entende-se que essa proposta apenas somará sentido valorativo se o aluno aprender a fazer fazendo. Outrossim, a prática do docente fica articulada a uma atividade de treino, em que o aluno é levado a problematizar situações concretas do cotidiano no intuito de desenvolver competências necessárias para lidar com determinadas situações. Portanto, para que isso ocorra, é necessário interferir diretamente na matriz curricular.

Perrenoud (1999), em certa medida, legitima a redução dos aportes disciplinares buscando convencer que, embora se trate de um conjunto de conhecimentos e disciplinas reduzidos, complementam-se entre si. Para tanto, entende que essa contenção irá oportunizar uma carga horária maior para que o aluno exercite determinados saberes e, por meio desses, desenvolva as competências esperadas.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, *apud* MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 9)

Nessa propositura, o currículo passa a ter uma abordagem prescritiva porque se reporta a um conjunto de saberes selecionados para amparar situações específicas, contribuindo para o acolhimento de um processo de formação operacional. Por estas vias, os sujeitos são avaliados e julgados pelas competências que possuem.

De acordo com Silva (2008), ao tratarmos de competências nas bases da concepção de Perrenoud, devemos levar em consideração dois processos, a saber: a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos. No primeiro aspecto, a educação não deve ser pensada a partir da mera transmissão de conhecimentos, mas deve ser entendida como um processo de transferência de conhecimentos que contribuem com diversas situações que são manifestadas a partir da prática social. Quanto aos recursos empregados nessa concepção, trata-

se de uma bagagem de saberes tácitos e organizacionais, resultado de um treinamento que visa à promoção do desenvolvimento de competências para a ação e a atuação social do ser.

[...] a escola sempre tende a organizar os programas por campos nacionais ou teóricos, o que, inevitavelmente, confere às competências propostas diante dos conhecimentos um estatuto próximo dos exemplos e das ilustrações mais ligados à tradição pedagógica. Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização. (PERRENOUD, 1999, p. 22)

Na Pedagogia das Competências, a adoção de módulos para os ciclos de aprendizagens é uma realidade compreendida enquanto unidade formativa, amparada em um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas. Nesse viés, os conteúdos que são ofertados devem ser estruturados em módulos, atendendo a uma organização definida a partir de “[...] espaços-tempos de formação caracterizados cada um por uma unidade temática e por objetivos de formação definidos” (PERRENOUD, *apud* AMARAL, 2016, p. 96-97).

Entende-se, portanto, que o acolhimento desses módulos e a carga horária dedicada a eles irão favorecer a aprendizagem do aluno, superando a instabilidade que existe entre as disciplinas, ou seja, “[...] é importante ainda não repartir todo o tempo escolar entre as disciplinas, deixar os espaços que favoreçam as etapas do projeto, as encruzilhadas interdisciplinares ou as atividades de integração” (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado).

Diferentemente do que acontece com as disciplinas distribuídas em uma grade de carga horária, a organização modular oferece condições de melhor aprofundamento em determinado assunto, porque inexistente a necessidade de mudar para outra disciplina ou de o professor deixar a turma exatamente no momento em que ela começa a compreender a ideia da atividade que lhe está sendo proposta. (AMARAL, 2016, p. 97)

Amaral (2016) reconhece que, em determinados casos, essa medida pode até vir a ser eficaz enquanto o professor estiver obtendo bons resultados e rendimentos, mas, por contradição, questiona como se daria tal processo caso o professor – a partir das condições existentes e tendo sua permanência na mesma turma estendida – não conseguir atender às demandas e proporcionar as possibilidades de aprendizagens nos seus alunos. Entende-se, portanto, que é preciso analisar se permanecer mais tempo com o mesmo docente em sala seria realmente a melhor opção para os alunos e para o próprio processo de escolarização.

Para Ramos (2006, p. 154), os módulos unem as disciplinas com projetos, entretendo a consistência teórica presente nos marcos curriculares e ampliando “[...] o risco de se estruturarem itinerários de formação ecléticos e desagregados que, nem bem transmitem conteúdos, nem bem desenvolvem competências”.

De todo modo, acreditando na necessidade da articulação entre as disciplinas, Perrenoud advoga pela interdisciplinaridade em detrimento do conjunto disciplinar, visando a uma transposição didática que se manifesta pela análise de situações da vida a serem confrontadas; para esses fins, os alunos são preparados para serem capazes de solucionar questões do dia a dia. Sob essa mesma base, acredita-se que o formato interdisciplinar alimenta as expectativas do aluno em avançar no trato com os conhecimentos em um feito mais autônomo. Em síntese, o referencial para o currículo por competências deve acender pressupostos pedagógicos interdisciplinares. À vista disso:

Seria função da escola, então, exercitar a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos, seja por meio das disciplinas, seja por meio das atividades interdisciplinares que coloquem os alunos diante de situações-problema que os levem à mobilização dos recursos de que dispõe. (SILVA, 2008, p. 99)

Buscando evidenciar o trabalho a partir das competências a serem promovidas pelo currículo escolar, Dallan indica alguns princípios que merecem atenção na organização dessa proposta curricular, tendo em vista a necessidade de se:

1. Ter claro o conceito de competências;
2. Refletir como os alunos poderão desenvolver competências;
3. Definir qual o perfil de cidadão que se pretende formar. O que significa preparar para a cidadania; quais as competências que traduzem essa ideia e, em consequência, quais os conteúdos curriculares que deverão contribuir para a constituição dessas competências;
4. Tomar sempre por base as competências para selecionar os conteúdos curriculares. Como outros, essa autora lembra que uma mesma competência pode estar ancorada em vários conteúdos, e que estes são meios, e não fins;
5. Definir qual o tipo de organização curricular, podendo-se optar por temas, projetos ou problemas, integrando disciplinas ou áreas do conhecimento;
6. Ter claro que a interligação do conhecimento é uma das estratégias que favorece o desenvolvimento de competências. (DALLAN, 2010, *apud* SOUZA, 2010, p. 5)

Cogitando convencer sobre suas afirmações, Perrenoud (1999) indica que conjuntos vagos e ordens negociadas são os princípios que orientam a condição humana na sociedade. Como reflexo disso, assevera sobre a existência do investimento de situações de desordens e incertezas que se originam do meio social. Neste sentido, o autor segue advogando pela ideia de que essas questões seriam amenizadas com a adoção da abordagem de competências pelos sistemas de ensino. É sob essa condição que as competências avançam em diversos territórios, fundamentadas nas propostas que indicam a flexibilização dos sistemas.

A superação do fracasso escolar também é muito discutida nos escritos de Perrenoud. Isso porque o autor compartilha e simpatiza com as metodologias ativas que reservam a centralidade do processo de ensino a partir do protagonismo do aluno; assim sendo, assevera: “os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje,

deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas” (PERRENOUD, *apud* GENTILE; BENCINI, 2000, não paginado).

Entretanto, uma das principais problemáticas dessa abordagem está voltada para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista que a partir dessa lógica organizacional o professor fica sujeito a atender às necessidades imediatas dos alunos, deixando de acolher aquilo que realmente acredita ser fundamental para o processo de ensino.

Coll (2001), a partir da base psicológica de Tyler, além de confirmar a necessidade da centralidade do aluno no processo de aprendizagem, entende que é preciso contemplar a organização das atividades a partir de uma análise epistemológica das disciplinas, contribuindo para discriminar os conhecimentos essenciais dos secundários.

Nesse cenário, outra grande problemática está na compreensão do que seria primário e o que seria secundário a ser inserido na formulação do currículo, tendo em vista que a Pedagogia das Competências tende a considerar saberes aprisionados à vida cotidiana como princípio nuclear e, deste modo, o conhecimento mais elaborado fica em segundo plano e sua importância é negada no processo.

No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino diferenciado pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existente, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221)

Para Vygotsky (2001), a apropriação dos conceitos científicos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que não se manifestam na espontaneidade. Trata-se de uma composição que resulta na transformação do psiquismo humano pela apropriação da cultura acerca das relações sociais. Portanto, há a necessidade objetiva do processo de mediação, e, na escola, isso se dá a partir da ação docente fundamentada em conceitos mais desenvolvidos – haja vista todo o acúmulo de conhecimentos já apropriados por esse profissional.

Oposto a isso, na Pedagogia das Competências, o conhecimento teórico é visto apenas como uma forma de contribuir com os avanços das competências, sendo descaracterizado no processo de construção da proposta curricular, pois entende-se que “[...] a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação” (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Neste sentido, corroboramos com Martins (2012), ao afirmar que a educação a partir da noção de competências é reduzida, pois empobrece o processo de escolarização e o converte em um sistema focado na adaptação do indivíduo para atender às demandas do capital; assim, à medida que se esvazia o currículo, reconhece-se o conhecimento como sendo um recurso cognitivo que acolhe a educação como produto individual para as possibilidades de adaptação ao meio.

Para contrapor a essa pedagogia lotada no campo hegemônico, passaremos a conceituar uma pedagogia contra-hegemônica, apresentando uma concepção de mundo que atende às reais demandas da classe trabalhadora, pois não foge da tarefa humanizadora da qual a educação tanto necessita.

3.2 Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica começou a ser engendrada, durante a década de 1970, por Dermeval Saviani, sendo formulada no período em que alvorecia o movimento de resistência à ditadura militar. Ademais, oposta aos sistemas político e pedagógico instaurados naquele momento, sua perspectiva contrapunha-se às teorias crítico-reprodutivistas.

De modo oportuno, cumpre assinalar que, diante dos limites da época e do cenário depreciativo gerado por um sistema antidemocrático, Saviani pontua a necessidade do enfrentamento dos problemas educacionais de forma propositiva e coletiva, reforçando a luta contra a concepção e a política educacional dominante.

No sentido de negar as formas alienadas de educação escolar, o autor iniciou sua investigação e expandiu suas ideias divergindo das manifestações autoritárias que deterioravam a educação da classe trabalhadora⁷⁵. Como resultado, deu-se início à elaboração de uma *pedagogia revolucionária*.

Nessa seara, Saviani explica sua contraposição às teorias crítico-reprodutivistas no intuito de deixar claro que não coaduna com seus preitos. Para o autor, as teorias crítico-reprodutivistas compreendiam que a abordagem ditatorial era um grande um problema para a educação, contudo, não apresentavam nenhuma alternativa para barrá-la. Assinala, portanto, que os intelectuais que discutiam sobre esses princípios, na época, não o faziam com o objetivo de orientar para superação das práticas escolares autoritárias simplesmente porque não havia

⁷⁵ Cumpre assinalar que, em relação à crítica sobre as teorias do período militar no Brasil, professores, pesquisadores e estudiosos da época inquietavam-se com o ufanismo e com a falácia de que haviam benfeitorias que somente seriam conquistadas por meio da legitimação do regime militar.

pretensão pedagógica superadora. Neste sentido, “[...] para eles, se a escola é determinada pelas condições materiais, então dado um tipo de sociedade ter-se-á, necessariamente, um tipo de educação correspondente e adequada àquele tipo de sociedade” (SAVIANI, 2014, p. 14).

Em 1978, Saviani ministrou a disciplina de teoria da educação no programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na oportunidade, o professor aprofundou-se nas obras de grandes autores marxistas no sentido de extrair dos escritos os fundamentos necessários para a compreensão da especificidade da educação. Consoante a isso, Saviani buscava elementos que permitissem a ampliação do olhar crítico sobre os problemas que tolhiam os avanços para a educação do homem livre.

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos da finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim. (SAVIANI, 2019b, p. 256)

Equivalente a isso, mesmo sendo a grande referência dessa teoria, Saviani destaca que a expansão da Pedagogia Histórico-Crítica somente foi possível graças ao conjunto de autores que acolheram e deram sequência ao debate em diversas áreas do conhecimento, fundamentados sempre na defesa da citada teoria.

A PHC, mesmo estando (em determinado período) fragilizada com a hipertrofia das perspectivas escolanovistas, resistiu à crescente propagação da concepção neoliberal e conservadora. Na sequência, com a contribuição de novas pesquisas, foi ampliando seu grupo de intelectuais, conscientes da importância da formação da crítica, da necessidade de acesso ao conhecimento mais desenvolvido historicamente e da relevância de uma educação que visa a acolher a classe trabalhadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem suas bases firmadas no Materialismo Histórico-Dialético e, portanto, reconhece-se como uma pedagogia marxista. Essa corrente pedagógica defende uma educação de base socialista, orientada pelos princípios da análise dialética que cerceia a educação enquanto meio para o processo de humanização.

Conhecer, portanto, para a lógica dialética, significa refletir as propriedades e leis do mundo objetivo, reproduzir sob a forma de reflexo psíquico ideal o conjunto das propriedades e elementos constitutivos da própria vida prático-objetiva. A atividade humana configura-se assim como a unidade entre o ser humano e a natureza mediatizada pelo reflexo psíquico dotado de significado consciente. (GALVÃO, LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 68)

Das considerações feitas, é oportuno ressaltar a proposição que envolve os conhecimentos clássicos, que, a partir do que defende Saviani e o conjunto de estudiosos dessa corrente, deve ser transmitido às futuras gerações, uma vez que se trata de um conhecimento que manifesta os saberes científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais ricas, compondo e contribuindo com a herança da própria humanidade. Não é demais destacar que a PHC se apresenta contrária à censura da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos – resultados de conquistas históricas que promovem o desenvolvimento social e humano.

Buscando alcançar o objetivo deste trabalho, no sentido de caracterizar as divergências entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica, passaremos, a seguir, a discorrer sobre conceitos referentes a essa corrente pedagógica.

3.2.1 A concepção de homem e sociedade para a Pedagogia Histórico-Crítica

A concepção de homem para a Pedagogia Histórico-Crítica está outorgada na teoria histórico-cultural, instigando-nos a compreender o homem como um ser histórico e social. Oposta à concepção advogada pelos idealistas, que concebem o homem a partir de uma proposição divina ou simplesmente natural, a PHC, de forma ontológica, compreende o homem essencialmente a partir do trabalho.

O trabalho concreto é a categoria central para entender o homem no sentido mais amplo. Com efeito, essa categoria reiterada pela herança cultural e social é que possibilita o pleno desenvolvimento humano; logo, é pela atividade do trabalho e por meio da relação que estabelece com os seus semelhantes que o homem, ao longo da história, pode mobilizar-se e consagrar sua existência. No processo educativo, esse princípio formativo somente é possível com a contribuição de uma educação comprometida e intencional.

Em cada momento da história, temos um modelo de homem que corresponde ao seu contexto social, determinado em resposta aos fenômenos históricos que se transformam, assumindo características de uma síntese de múltiplas determinações. Assim sendo, reiteramos a necessidade de se compreender o homem no desenrolar do percurso histórico, tendo a verdade como uma unidade conferida à totalidade e permeada por contradições. Nessa propositura, entende-se que é por meio das contradições que ocorrem as transformações, capazes de mudar o próprio homem.

Nesta abordagem, é mister destacar o apontado por Martins ao afirmar que:

[...] ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois, para além de ser um produto da evolução biológica das espécies, o homem é um

produto histórico e, deste modo, membro de determinada sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica.

O *ser homem*, portanto, pressupõe um processo de construção e autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por esta razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens, exceto em condições de alienação. (MARTINS, 2012, p. 50, grifo da autora)

Partindo dos pressupostos de Marx (2010), a essência humana origina-se da atividade vital do sujeito, ou seja, do trabalho. A teoria marxista investiga essa essência a partir do percurso histórico e social do homem e das relações sociais, contrapondo-se às abordagens metafísicas existentes. A passagem a seguir, de Kosik (1976), é uma síntese que contempla a centralidade da concepção materialista, histórica e dialética manifestada sob as bases do conhecimento do homem sobre a natureza e sobre si mesmo, reconhecendo, ainda, a dimensão da evolução histórica pautada nos princípios da liberdade humana e da realidade:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas com ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é na natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza, e sobre o fundamento do domínio da natureza – tanto a “externa” quanto a própria – cria uma nova realidade, que não é redutível à realidade natural. O mundo que o homem cria como realidade humano-social tem origem em condições independentes do homem e sem elas é absolutamente inconcebível; não obstante, isso diante delas apresenta uma qualidade diversa e é irredutível a elas. O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo. Não fica encerrado em si mesmo e no próprio mundo. Como cria o mundo humano, a realidade social objetiva e tem a capacidade de superar uma situação dada e determinadas condições e pressupostos, tem ainda condições de compreender e explicar o mundo não-humano, o universo e a natureza. O acesso do homem aos segredos da natureza é possível sobre o fundamento da criação da realidade humana. (KOSIK, 1976, *apud* DUARTE, 2018b, p. 73)

A partir da proposição ontológica, o ponto de partida para a formação do ser social manifesta-se a partir do desenvolvimento do processo de objetivação que o ser humano faz da própria natureza, destarte, o trabalho é a categoria que funda e compõe o ser social. Entre as demais dimensões – educação, arte, religião, ciência, entre outros –, o trabalho assume a centralidade na condução do homem em sintonia com os conjuntos que emergem das relações sociais (TONET, 2017).

Parafraseando Marx, Saviani (2008a, p. 225) aponta que “[...] esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho”. Consoante a isso, entende-se que o homem se forma homem não somente pela sua carga biológica, mas forma-se, principalmente, pela junção de elementos históricos e culturais aos quais ele tem contato, sendo

esses manifestados nas produções e nas relações sociais humanas preservadas ao longo da história.

Assim, ao intervir na natureza e modificá-la, o homem passa a experienciar necessidades que exigem dele formas mais elaboradas e complexas que, conseqüentemente, modificam-no, na mesma medida que o tornam capaz de transmitir esses complexos às futuras gerações.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, *apud* GOMES; ANJOS, 2019, p. 110)

Todavia, vale ressaltar que não se trata de solapar a importância do aparato biológico do ser no plano do desenvolvimento do psiquismo e da atividade consciente, mas trata-se de reafirmar o psiquismo enquanto uma “[...] representação mental, que acontece no cérebro, da realidade objetiva” (GOMES; ANJOS, 2019, p. 110).

A partir dessa discussão, Gomes e Anjos (2019) resgatam a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural de Vygotsky (1995) aplicada às funções psicológicas superiores concretizadas pela medição dos signos, que são o resultado da sofisticação das funções psicológicas elementares⁷⁶. À vista disso, os autores destacam aquilo que foi afirmado por Vygotsky quando se entendeu que para a construção do psiquismo, em uma proposição dialética, “[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no plano psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intrapsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VIGOTSKI, 1999, *apud* GOMES; ANJOS, 2019, p. 111).

Ao analisar a criança primitiva, Vygotsky (1996) investigou os avanços do desenvolvimento infantil a partir de novas atividades. Essas novas formas vão transformando os comportamentos primitivos, instigando novas habilidades, formas de pensamentos, raciocínio lógico e formas de agir no mundo – deste modo, viabiliza-se a evolução da mente da criança.

⁷⁶ Respaldados em Gomes e Anjos (2019), ressaltamos que não há uma separação firmada entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores, haja vista que as funções psicológicas superiores são resultado de um processo dialético de superação por incorporação.

No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada*. É exatamente esse “reequipamento” que causa maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e o dos animais. (VYGOTSKY, 1996, p. 177)

Posto isso, e de modo a acrescentar, para Vygotsky (1996), a partir da influência dos ambientes industriais e culturais, gradativamente, o homem passa a ser modificado. Isso ocorre porque as condições dispostas ao homem exigem dele um esforço que se difere quando comparado ao esforço do ser primitivo; seu corpo, bem como seu cérebro passam por mudanças significativas que explicam em muito a gênese humana:

[...] a influência do ambiente industrial e cultural não termina aí. As alterações da mão seriam seguidas por mudanças no cérebro, que resultam formas mais sofisticadas e mais dinâmicas de adaptação humana ao ambiente. É natural que as novas condições exigissem novas formas de adaptação e que tais formas se desenvolvessem no correr do tempo. Sob pressão imediata das condições externas, o homem, em sua luta ativa com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver primeiro *métodos* mais ou menos complexos para ajuda-los nessa luta. No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomam lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a *usar* racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal, por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado [internalizado – J.K.]; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus *mecanismos*, em seus meios. (VYGOTSKY, 1996, p. 179, grifo do autor)

Ressalta-se, portanto, a importância da educação escolar no processo de desenvolvimento humano, pois é na escola que são colocados à prova os procedimentos que direcionam a criança para a apropriação da cultura universal por meio da mediação dos conhecimentos mais desenvolvidos, sendo esses os elementos aos quais ela não tem acesso na cotidianidade. Estaria a escola, neste sentido, contribuindo com o mecanismo dialético de superação por incorporação, fortalecendo, a partir das funções psicológicas elementares, as funções psicológicas superiores.

Em relação à identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos, a fim de que estes sejam humanizados, a educação escolar deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais sofisticadas. (ANJOS, 2020, p. 185)

Destarte, cabe assinalar a importância do processo de mediação para a formação humana, haja vista que por meio dessa atividade o homem consegue organizar suas ações de forma consciente, sendo possível, ainda, por meio do acúmulo cultural, objetivado e apropriado, desenvolver-se agindo sobre um conjunto de necessidades sociais que o tornam capaz de superar a si mesmo.

Além do mais, para compreender a relação dialética entre o indivíduo e as objetivações a partir da prática social, é preciso saber que a formação do ser social ocorre em condições históricas; diante disso, não se pode reduzir o conceito de sociabilidade ao ato de “viver no coletivo”. Em suma, é preciso compreender que as relações estabelecidas entre os homens se reportam a um complexo de objetivações sociais.

À vista disso, a sociedade não é somente um meio no qual o ser humano está inserido no sentido de adaptar-se a ele seguindo suas regras; outrossim, trata-se, ainda, de um sistema cuja força motriz direciona a evolução do próprio ser humano. De modo oportuno, sublinhamos que “[...] toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis” (MARTINS, 2012, p. 51).

A práxis estima pelas máximas possibilidades de universalização do homem diante daquilo que ele produz, bem como diante de sua liberdade. Nessa propositura, a “[...] atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, promove tal universalização, dado que apenas se revela possível pela superação dos limites da espécie, superação esta que lhe permite tornar-se cada vez mais livre” (MARTINS, 2012, p. 53).

Para compreendermos a relação dialética entre o homem e a educação, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que é fundamental que os sujeitos se reconheçam nas lutas de classes e nos embates travados na sociedade, uma vez que esses são determinantes na trajetória histórica da humanidade. Ademais, tal corrente pedagógica ressalta o posicionamento favorável à superação da sociedade capitalista e dos dispositivos que engendram a desumanização da classe trabalhadora, “[...] na realidade, e para o materialista prático, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30). Portanto:

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um todo estatístico. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (CURY, 2000, p. 13)

Marx (2010) dedica-se a entender a essência humana a partir do contexto histórico, à vista disso, define o homem como resultado do conjunto de relações sociais existentes. Tendo a sociedade capitalista como base de análise, destaca o esforço da classe dominante em formar um sujeito unilateral subordinado às condições que primam pela acumulação do capital.

O processo histórico pelo qual os trabalhadores se transformam numa massa que sintetiza de maneira universal a alienação e exploração do capital e sobre a qual, conseqüentemente, repousam as principais condições para unificar as diversas formas de ser das classes trabalhadoras na perspectiva da superação do capital, ou seja, o processo histórico que cria a massa de trabalhadores como classe social potencialmente revolucionária é, em si mesmo, processo histórico com forte caráter educativo. (JUNIOR, 2011, p. 122)

A Pedagogia Histórico-Crítica está imbricada no plano contra-hegemônico, assim sendo, reforça a luta contra a hegemonia dominante e contra as concepções que dela se originam. De forma incansável, advoga por uma formação crítica no sentido de ampliar a visão de mundo dos sujeitos, permitindo-os enxergar para além das aparências, fortalecendo, ainda, a capacidade de analisar as contradições existentes no capitalismo e de se contrapor às formas selvagens desse sistema rumo a uma nova sociedade. Assim sendo, acredita em uma transformação revolucionária dessa sociedade no sentido de extinguir a divisão de classes, que a torna tão desumana e desigual.

Entendendo que o processo de humanização se relaciona intimamente com o trabalho, passaremos no item a seguir a discutir sobre esta categoria na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando as formas de humanização e de alienação que cercam os homens e a sociedade como um todo. Nossa discussão tem a pretensão de avançar com as questões que reverberam a importância da educação para a formação do homem, da sua emancipação e da superação da atual sociedade.

3.2.2 A concepção de trabalho para a Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica busca compreender o conjunto de ideias que se dedicam a acolher as demandas e os interesses da classe trabalhadora. Neste sentido, essa corrente pedagógica entende a necessidade de contextualizar o interior das lutas de classes⁷⁷, aprofundando-se nos assuntos que refletem diretamente na formação dos filhos e filhas dos trabalhadores.

O trabalho enquanto mecanismo de valor de uso e de valor de troca é amplamente discutido nos escritos de Marx, sendo o trabalho enquanto valor de uso essencial para a garantia da existência do homem. De modo a acrescentar, é importante considerar as discussões acerca da propriedade, haja vista que:

⁷⁷ Nesta produção não iremos nos aprofundar em uma análise histórica das lutas classes que envolve revoluções, guerras, revoltas e outros acontecimentos que marcaram toda esta trajetória. Contudo, replicamos aqui as indicações bibliográficas de Frigotto (2001), que tratam especificamente de tal trajetória: *A era dos extremos – o curto século XX*, de Eric Hobsbawm (1995), e *O longo século XX*, de Giovanni Arrighi.

Nessa concepção de trabalho também está implícito o conceito ontológico de propriedade – intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com os demais seres humanos, de apropriar-se da (o que implica, também, transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia) da natureza e dos bens que produz, para produzir e reproduzir sua existência, primeiramente física e biológica, mas não só, também, cultural, social, simbólica e afetiva. (FRIGOTTO, 2001, p. 73-74)

Consoante a isso, Frigotto (2001) segue sua análise com base no valor de uso sobre a ciência e a tecnologia, analisando-as enquanto dispositivos que tendem a garantir melhorias para a qualidade de vida dos sujeitos em sociedade, podendo, ainda, propiciar a ampliação do tempo livre ao trabalhador.

Todavia, o trabalho a partir das aptidões capitalistas é caracterizado pela exigência do acúmulo de capital. Historicamente, foi desde o século XI que o acúmulo do capital passou a ser o grande cerne de uma nova sociedade instaurada, resultando na materialização da propriedade privada e dos instrumentos de produção. Naquele período, havia a necessidade de dispor de homens que não fossem possuidores de propriedades e tampouco detentores dos instrumentos de produção; outrossim, era necessário um sujeito subordinado que precisasse vender sua mão de obra e seu tempo de trabalho (o proletário).

É sob essas bases que se evidencia o trabalho enquanto valor de troca: de um lado os proprietários dos meios de produção e de outro os trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho para se manterem vivos diante das condições postas pelo capitalismo.

Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. A distinção do trabalho e da propriedade e tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais. (FRIGOTTO, 2001, p. 75)

O trabalho livre e criativo é uma ambição da sociedade socialista. Contrapondo-se ao idealismo, compreendemos que as relações que o homem estabelece com aquilo que resulta da sua produção, a partir das imposições da sociedade capitalista, configuram processos alienantes situados mais especificamente no plano da atividade vital. Subjaz a essa proposição a noção de que, no trabalho alienado, o homem, ao produzir mercadorias, é tratado igualmente como tal. Em síntese, o trabalhador, ao produzir um bem, beneficia a classe dominante porque, em grande medida, o produto, que é resultado do seu trabalho, fica retido ao capital.

Na sociedade capitalista, o resultado da atividade de trabalho transforma-se em capital e este domina e explora a atividade do trabalhador. Esse é um processo de alienação. Mas não há atividade de trabalho sem objetivação, isto é, sem transferência de atividade humana para as características do produto. O produto do trabalho é

sempre a atividade humana objetivada. Acontece que, na sociedade capitalista, esse produto se aliena da classe trabalhadora, torna-se algo alheio, estranho, exterior e hostil a ela, em uma palavra, torna-se capital. O capital apropria-se dos resultados da atividade do trabalho. A forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienam da riqueza material e não material. (DUARTE, 2013, p. 73)

Em sua gênese, o ser humano tem a necessidade de apropriar-se daquilo que as gerações anteriores produziram, essas produções estão configuradas na atualidade e reforçam a magnitude de tornarem conhecidas as ações das antigas gerações para que as futuras reconheçam essas heranças – este é um mecanismo próprio da educação.

Na atualidade, e mais precisamente no plano ideológico, a ideia de mundo globalizado e competitivo que reverbera a reestruturação das forças produtivas explicita veementemente a urgência de ajustar o trabalhador aos padrões organizacionais que atendem aos interesses das elites. De modo equivalente, o neoliberalismo e o pós-modernismo vêm aprimorando suas bases para manter o mercado em um patamar de alto grau sob o condicionamento das relações sociais. Vale ressaltar que:

São as relações, tensões e conflitos entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade o tecido social que nos permite apreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações das políticas e práticas sociais, do trabalho e da educação, das relações e das condições do trabalho em um determinado momento histórico. Assistimos a várias mudanças conjunturais que não afetam a estrutura de desigualdade que dá forma de ser da população. (CIAVATTA, 2015, p. 35)

As tensões que se manifestam nas bases estruturais da sociedade capitalista não propiciam as possibilidades de superação do modo de produção, isso porque estão alinhadas à intenção de manter o *status quo*. A divisão de trabalho e o formato organizacional desta sociedade interferem diretamente na vida dos trabalhadores, com efeito, novas ideologias e novos embates são travados primando pelo acúmulo da riqueza que se mantém concentrada nas mãos de uma minoria da classe dominante. Para Marx (2010, p. 46), a “[...] aplicação mais útil do capital é aquela que lhe rende, com igual segurança, o maior ganho. Essa aplicação não é sempre a mais útil para a sociedade; mas a mais útil para extrair os benefícios (*Nutzen*) das forças produtivas da natureza”.

Está aí a *base da concepção socialista* que advoga a socialização dos meios de produção e dos produtos do trabalho compatibilizando-os com o processo de socialização do trabalho levado a cabo pelo próprio modo capitalista de produção. É esse o sentido do “socialismo científico”. Não se trata mais, portanto, do “socialismo utópico”, isto é, do desejo sentimental de divisão igualitária dos bens a ser efetivada por um impulso romântico-humanitário. O socialismo científico proposto por Marx e Engels parte do desenvolvimento material da sociedade que exige a socialização dos meios de produção em correspondência com a socialização do trabalho. Eis porque a bandeira do socialismo é a abolição da propriedade privada tornando-a propriedade coletiva. Trata-se de uma medida necessária para libertar as forças

produtivas, caso contrário elas resultam travadas pelas relações baseadas na propriedade privada. (SAVIANI, 2014, p. 22, grifo nosso)

O trabalho a partir de uma dimensão ontológica que contempla a ciência, a tecnologia, a educação profissional e a educação como um todo forma um conjunto de proposições que legitimam mediações sociais, econômicas, culturais e estéticas, sendo fulcrais para oportunizar o processo e as possibilidades de emancipação humana (FRIGOTTO, 2001).

Destarte, quando indagamos sobre as formas de trabalho, não estamos afirmando que o trabalho assalariado é de todo mal. Compreendemos que o modelo de sociedade no qual estamos inseridos exige de nós a busca pela manutenção de nossa própria vida e de nossos dependentes, haja vista que o homem adquire maiores garantias de conforto mediante o cargo que ocupa no quadro empregatício – e mesmo não se tornando um dono de grandes propriedades, possui, por meio da atividade que exerce, condições de assegurar sua sobrevivência. À vista disso, corroboramos com Frigotto (2001, p. 74) ao destacar que “[...] impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos”.

Todavia, no plano de fundo da essência hegemônica do capital são criadas raízes que avançam na exploração da força de trabalho e na extração da mais-valia, gerando miséria, desemprego e aumento nos índices de desigualdades sociais. Sobre esse cenário, Frigotto aponta três proposições que contribuem para a captarmos as formas ardilosas do capital:

Desestabilização dos trabalhadores estáveis. Essa desestabilização dá-se pela intensidade na exploração e pela permanente ameaça de perda de emprego. **Instalação da precariedade do emprego.** Mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização, etc. **Aumento crescente dos sobrantes.** Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção. (FRIGOTTO, 2001, p. 78, grifo do autor)

Para uma proposição de base socialista, é indispensável a busca pela superação das formas alienantes, pois é sob essa égide que se tem negado ao indivíduo a possibilidade dele se reconhecer naquilo que ele mesmo produz. Assim, o “[...] desafio da humanidade está em superar essas formas alienadas de objetivação e apropriação, mas os seres humanos não poderão, em hipótese alguma, deixar de se objetivar e de se apropriar de suas objetivações” (DUARTE, 2013, p. 71).

Resistentes às forças catalizadoras de domínio e à exploração/alienação dos trabalhadores, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário do que se pretende na Pedagogia das Competências, não corrobora com a ideia de uma formação para um sujeito adaptável, ajustado ao simples saber-fazer para atender às demandas da sociedade capitalista de forma técnica,

instrumental e acrítica. Na contramão disso, defende uma formação omnilateral dos trabalhadores, sustentados em princípios críticos e oportunizando a máxima capacidade de questionar e refletir sobre o meio em que estamos inseridos, primando por um modelo de educação que emancipa.

O trabalho enquanto categoria nuclear e ontológica é concebido em seu formato histórico com vistas às relações sociais. Em suma, a qualificação humana não deve ser submetida ao modelo de adestramento do trabalhador para compor o mercado de trabalho.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 2000, p. 31-32)

Saviani (2019a) questiona a ênfase engendrada na valorização dos dispositivos mercadológicos, os quais recebem toda a eficiência e produtividade do sujeito para contribuir com o avanço dos meios de produção e do lucro sobre a exploração do trabalho. Na perspectiva do capital, nota-se que a preocupação direcionada ao âmbito educacional não condiz com o que se espera de um trabalho pensado para a emancipação humana, mas, sim, de algo voltado à alienação humana que se perpetua no discurso empregatício.

Sem embargo, na Pedagogia Histórico-Crítica, a formação pragmática e instrumental é negada. Isso justifica-se pelo fato de que essas duas proposições tendem a meramente adequar o trabalhador ao mercado de trabalho, acepção essa que, no âmbito das escolas técnicas, industriais e profissionalizantes (difundidas a partir de 1940), alavancaram o aprender-fazendo no interior das instituições escolares, entusiasmadas por uma formação polivalente. Neste sentido, o “[...] resgate das concepções marxistas de formação humana politécnica ou omnilateral emerge no terreno das contradições do capitalismo” (FRIGOTTO, 2000, p. 49).

Ramos (2006) contrapõe-se à obra *A riqueza das nações*, de Adam Smith (1776), tendo em vista o posicionamento de Smith frente à educação. Para ele, o Estado deveria propiciar à população ensinamentos em torno do ato de ler, escrever, contar e de dispositivos ligados à área da geometria e da mecânica. Diante disso, Ramos avalia que tal proposta objetivava disciplinar os pobres no sentido de oferecer-lhes o mínimo para a formação de um sujeito passivo e detentor de direitos restritos. Como forma de ilustrar essa asserção, a autora faz o uso dos acontecimentos que marcaram o século XVII, discutindo a educação da camada popular a partir de princípios alinhados à produção e ao sistema econômico, sob essas bases:

[...] a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. A dimensão relativa à constituição da classe trabalhadora como sujeito de direitos sociais e políticos fica demarcada nos limites da ordem burguesa. A educação de caráter geral, clássico e científico, destina-se à formação das elites dirigentes. (RAMOS, 2006, p. 31)

Para a escolarização dos trabalhadores e de seus dependentes, é imprescindível que a educação escolar seja fundamentada em uma pedagogia capaz de confrontar as ideologias da classe dominante. Na PHC, esse embate é necessário para que a formação do sujeito não esteja voltada ao estímulo de habilidades individuais, com vistas ao mercado de trabalho, em uma proposição aligeirada, alienada, acrítica e adaptativa. É preciso resgatar, com veemência, os princípios de igualdade, de acesso, de condições e de recursos necessários para oportunizar a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e mais desenvolvidos.

Reafirma-se, então, que a Pedagogia Histórico-Crítica objetiva a superação dos processos adaptativos dispostos na formação da classe trabalhadora ao longo do tempo e na própria atualidade.

3.2.3 A concepção de escola para a Pedagogia Histórico-Crítica

Sendo o homem um ser que produz sua própria existência, é importante considerar a tese de que o homem não nasce homem, ele forma-se homem, mas não o faz de forma isolada, ele garante a sua essência humana por meio das relações que são estabelecidas socialmente com seus semelhantes.

De acordo com Leontiev, o domínio da consciência humana somente é possível a partir das *leis sócio-históricas*, de modo equivalente, o autor acrescenta que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifo do autor). Isso configura a magnitude do processo educativo, pois a raiz da educação está intimamente relacionada com a origem e com o desenvolvimento do próprio homem (SAVIANI, 2019b).

A cultura humana é uma resposta da produção material e imaterial que o homem desenvolve para sanar suas necessidades. É necessário frisar que a produção do saber se legitima na categoria da produção não material, haja vista que para que ocorra a produção do trabalho material o homem precisa articular finalidades específicas para compor as diversas formas de organização da sua atividade a partir de ideias, conceitos, símbolos, hábitos, valores e habilidades. É neste sentido que Saviani segue defendendo a tese de que a natureza da

educação se situa “[...] naquela modalidade em que o produto não se separa do produtor” (SAVIANI, 2019b, p. 100).

Corroboramos com Junior (2018) sobre a afirmação de que a escola para os trabalhadores, em grande maioria, é o único espaço que oferece aos seus alunos o contato com os conhecimentos mais desenvolvidos, sendo capaz de promover uma evolução qualitativa no padrão cultural dos indivíduos. Contudo, o que se observa na sociedade capitalista é que o acesso aos bens culturais produzido pelo coletivo humano é negado à classe trabalhadora.

Historicamente, a escola a partir do reflexo da divisão dos homens em classes sociais antagônicas também foi apartada sob bases de hegemonia. Na era da sociedade feudal, foi consolidada uma escola para os detentores de propriedades e uma escola para os serviçais – no primeiro caso, estava organizada no formato escolar; já no segundo, tinha objetivos voltados ao exercício do trabalho. Na sequência, superada a ordem feudal, um novo formato de escola foi concebido, a exemplo da Idade Média, quando a educação escolar estava articulada com a Igreja Católica e era organizada pelos princípios da doutrina religiosa.

Parafraseando Marx, Saviani (2014) faz o uso da proposição teórica como meio de compreender o menos desenvolvido a partir do mais desenvolvido, firmando a tese de que tal medida tende a potencializar uma forma superior. Partindo de Marx, cuja analogia manifesta-se pela passagem “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, Saviani metaforiza a escola ao ressaltar que “a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”:

Como a escola é uma forma mais desenvolvida, porque é sistemática, elaborada, então a partir dela é possível compreender a educação; mas o inverso já não é possível. Tudo isso põe em evidência a importância da escola. Respondo, pois, à objeção daqueles que acusam a pedagogia histórico-crítica de valorizar a escola, secundarizando as outras formas de educação nos seguintes termos: não é por uma questão emotiva, por saudosismo ou por razões sentimentais que a pedagogia histórico-crítica valoriza a escola. *Se essa corrente pedagógica entende que a escola é um elemento chave, isso se deve a uma razão objetiva decorrente da análise do desenvolvimento histórico da humanidade.* Sendo a forma mais desenvolvida, é a partir dela que nós podemos compreender as demais. (SAVIANI, 2014, p. 28, grifo nosso)

Seguro de sua tese, Saviani advoga pelo conteúdo clássico, entendendo que é pela sua transmissão que a escola garante aos seus alunos e professores o acesso ao que se tem de mais desenvolvido produzido pela humanidade. Salienta-se, aqui, que para compor o caráter escolar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica faz-se necessário formar os professores de forma consciente e crítica, haja vista que, ao assegurar aos sujeitos o “[...] domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades” (SAVIANI, 2014, p. 29).

O fenômeno educativo, ora discorrido por Saviani, é explicado por meio de conceitos consolidados no Materialismo Histórico-Dialético. Sob essas bases, a perspectiva socialista de educação nega que seu formato organizacional seja pautado em um princípio adaptativo, o qual considera o sujeito um ser meramente subordinado a uma ordem social dominante. É oportuno pontuar que a teoria firmada por Saviani e demais colaboradores difere-se de concepções que observam na educação apenas as possibilidades de reprodução dos dispositivos hegemônicos; na contramão disso, reconhece a escola como um instrumento capaz de contribuir com a ressignificação do homem livre e com a transformação da sociedade.

A socialização dos meios de produção é uma luta da perspectiva socialista. Saviani (2013), respaldado na concepção de Gramsci, indica a necessidade da socialização do saber, tendo em vista que esse também se caracteriza como força produtiva, ou seja, como um meio de produção. Contudo, a classe burguesa retém para si as formas mais ricas dessas produções e dispõe à classe trabalhadora o mínimo para que se consiga continuar produzido a favor dos interesses do capital (SAVIANI, 2013).

Mészáros (2008) analisa uma educação pensada a partir da consciência socialista. Segundo o autor, essa perspectiva engendra um formato de educação que supera os estalões dominantes no contexto educacional. Do *ponto de vista do capital*, essas formas prejudicam diretamente a formação do sujeito conformado e adaptável – características formativas indispensáveis para a perpetuação das formas dominantes. São, portanto, opostas ao socialismo porque suas intenções estão voltadas a uma formação fragmentada e alienante; além do mais, o capital não consegue manter-se sem manifestar seus efeitos negativos na sociedade e, sendo assim, reproduz amplamente a ideia de que o capital é algo impossível de ser superado.

Na óptica capitalista, a escola é vista como instituição a serviço do mercado, que deve, portanto, reforçar os princípios liberais. Exemplificando, Laval (2019) afirma que a aproximação da escola com o *marketing* manifesta-se no sentido de atrair clientela; deste modo, em uma perspectiva empresarial, a escola passa a ser adaptada para contribuir com a mercantilização. Ainda de acordo com o autor, essa aproximação já foi vivenciada em diversos países, cuja finalidade foi entrelaçada com as intenções de privatização de serviços prestados na escola pública.

Para estes fins, a classe dominante dedica-se a burlar e a modificar o eixo central da função social da educação escolar. Nos termos indicados, a Pedagogia das Competências contribui para a fundamentação de uma escola consolidada no campo utópico, que não observa e tampouco reforça a importância do estabelecimento de condições essenciais ao desenvolvimento da omnilateralidade do homem em formação.

No plano contra-hegemônico da Pedagogia Histórico-Crítica, ganha visibilidade o compromisso firmado no combate às forças pós-modernas, neoliberais e neoconservadoras de educação, o que ocorre justamente por se ter consciência da interferência nefasta do capital nos processos formativos educacionais. Já no plano político, a resistência faz-se necessária para salvaguardar direitos e avanços na educação da classe trabalhadora, contrapondo-se às perspectivas elitistas.

A escola é concebida como espaço de humanização na medida em que deve inserir o aluno no mundo da cultura, como espaço de apropriação da cultura, instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura. Nessa tarefa, o professor é essencial ao compreender os vínculos de sua prática com a prática social, entendendo a ação educacional essencialmente como luta política. Assim, *a PHC reafirma o papel clássico da escola, isto é, o de transmissão do patrimônio cultural, filosófico, científico e estético produzido e acumulado pelo gênero humano.* (SILVA, 2018, p. 32-33, grifo nosso)

Pensando em uma possível governança do Estado Proletário, Gramsci preocupava-se com uma formação completa dos sujeitos, rejeitando o ensino enciclopédico e burguês. Logo, como resposta à sua indagação, buscou pensar a escola do trabalho e da cultura de forma “desinteressada”⁷⁸, haja vista que o governo burguês a tecia de forma interessada. Ademais, sobressai-se nesta análise a ideia firmada na proposta mordaz dominante que considera a urgência em unificar “[...] a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra destrói” (NOSELLA, 2016, p. 50).

A organização da escola unitária e politécnica, considerando os liames do trabalho pedagógico na educação básica, depende diretamente das práticas sociais para contribuir qualitativamente com a emancipação humana dos sujeitos. Trata-se de uma proposta que se respalda nos princípios históricos e científicos e que angaria as necessidades teóricas e práticas na formação dos trabalhadores. Nesta direção, resgata-se de Gramsci a relevância de se constituir uma escola ativa, não sob as mesmas bases defendidas pela escola nova, mas no sentido de ressignificar a escola a partir de princípios universais, uma escola “desinteressada” (SAVIANI, 2019b).

Considerando o propósito de oferta de uma formação omnilateral e/ou politécnica no interior da escola, a *Escola Unitária* fundamentada por Gramsci (1982) foi formulada a partir das experiências pedagógicas soviéticas, sendo discutida na atualidade por autores como Saviani (2008a; 2019b), Frigotto (2000) e Nozella (2016) e reconhecida como uma instituição socialista democrática, consolidada a partir de um conjunto de bases filosóficas e pedagógicas. Acentua-se, ainda, que, por meio desse modelo de escola, são projetadas para a classe

⁷⁸ Recomenda-se a leitura do livro *A escola de Gramsci*, de Paulo Nosella (2016).

trabalhadora as condições objetivas e subjetivas necessárias para garantir o pleno o desenvolvimento da omnilateralidade dos sujeitos (FRIGOTTO, 2000).

No livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Pistrak, cuja primeira edição data de 1924, o autor defensor da sociedade socialista dedica-se a discutir sobre uma escola do trabalho, com demandas próprias de uma instituição escolar para a classe trabalhadora, compreendendo dois elementos fundantes: o primeiro trata sobre as relações da escola a partir da sua *realidade atual* e o segundo trata da *auto-organização dos alunos* em uma perspectiva revolucionária. Por conseguinte, sublinha-se que esse intelectual advogou por uma formação pensada para a vida na sociedade soviética, entendendo que a educação do povo era necessária, devendo ser fundamentada a partir das bases de um processo educativo movimentado por intencionalidades; posto isto, compreendia que a escola deveria ser um espaço de formação ativa e crítica do povo (PISTRAK, 2011).

Para além do uso do método dialético, Pistrak também considerava importante o acolhimento de uma teoria pedagógica revolucionária que resultasse em uma prática pedagógica revolucionária. Sem embargo, Pistrak empenhou-se em compreender a função histórica da escola para contribuir com a formação das futuras gerações; de modo a acrescentar, entendia, ainda, que transformar a escola não era uma tarefa simples. Ademais, Pistrak defendia a tese de que era preciso romper com a então estrutura escolar, tanto em relação ao seu sistema organizacional quanto aos seus objetivos de formação. Pregava, portanto, por uma formação de cidadãos engajados na transformação social (PISTRAK, 2011).

Em seus escritos, não há referências ao acolhimento de projetos de formação de trabalhadores alicerçadas em pedagogias que discursam pela autonomia, pelo individualismo e pelo protagonismo do aluno no percurso do processo de aprendizagem. Na contramão disso, o autor referenciava as acepções coletivas, responsivas e dialéticas, no sentido de promover a auto-direção associada a auto-organização.

Dando sequência a esta discussão, tratando-se do plano de construção de uma nova sociedade, sublinhamos a necessidade do processo que envolve a escola e a educação a partir do desenvolvimento das condições subjetivas (SAVIANI, 2014). Muito se falou aqui sobre as proposições objetivas, entretanto, é importante explicar que não se trata de descartar as formas subjetivas, porque é com a contribuição dessas que podemos estimar a implementação de uma nova sociedade. Neste caso, é fundamental que ocorra a articulação entre as condições subjetivas e objetivas para que a escola consiga cooperar com a transformação da sociedade e com a formação de homens livres.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve promover a ampla socialização dos conhecimentos sistematizados, não devendo aprisionar-se às práticas cotidianas; esse é, em si, o principal fator que compõe a função nuclear da escola, uma vez que conduz o aluno a produzir e a organizar o pensamento por conceitos a partir da realidade objetivada.

Entretanto, difunde-se na sociedade a ideia de educação para a vida cotidiana que encaminha a educação escolar a um processo empobrecido de cientificidade.

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é de maior importância quanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ela se desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2013, p. 69-70)

Neste sentido, é imprescindível acrescentar que:

A escola não deve desconsiderar os conhecimentos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é limitar o pensamento a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alcançando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser atingidos por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos. (MALANCHEN, 2016, p. 115)

Na Pedagogia Histórico-Crítica, rompe-se com a ideia antidemocrática da escola, pois essa corrente pedagógica compreende as relações educacionais a partir da prática social como ponto de partida comum aos professores e aos alunos. Entretanto, não se reserva a atuar na educação escolar com o senso comum justamente por dedicar-se ao desenvolvimento das capacidades complexas; outrossim, organiza-se e é pensada a partir da universalidade dos conhecimentos mais desenvolvidos. Posto isso, corroboramos com Frigotto (2000, p. 179), ao afirmar que “[...] democrática é a escola que é capaz de construir, a partir do dialeto (linguístico, gnosiológico, valorativo, estético, cultural, em suma) uma ordem mais avançada e, portanto, mais universal”.

Em termos breves, Saviani (2012), ao discutir sobre as perspectivas dos cursos de pedagogia, destaca a importância do entendimento do funcionamento da escola pelos seus pedagogos nos processos formativos. Assevera, portanto, que uma escola em pleno funcionamento deve ser resultado de uma parceria entre docentes e organizada a partir de uma ação coordenada, supervisionada e avaliada a partir dos princípios democráticos de educação. Destarte:

Se proponho que se tome a realidade da escola como eixo do processo formativo dos novos educadores é porque, na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal

e dominante de educação a partir do qual as demais formas são aferidas. Nessa condição, a escola veio a assumir no campo pedagógico, papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236), “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. (SAVIANI, 2012, p. 131)

É, portanto, de fundamental importância que a escola se apresente em oposição aos processos alienantes determinados pelo capital. Para esta forma de resistência, a escola deve estar pautada em um modelo organizacional que preserve a riqueza intelectual universal, atuando em sintonia na luta pela “[...] socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção” (MALANCHEN, 2016, p. 116).

Não por acaso, considerando a atividade nuclear da escola, Zank (2020, p. 55) afirma que essa instituição deve dispor de “[...] objetivos específicos e deve contar com um currículo que tenha como finalidade essa apropriação, delineando basicamente o domínio das ciências naturais e sociais, da linguagem escrita e da matemática”.

A escola pensada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é tida como território que reconhece a importância do trabalho educativo enquanto dispositivo que aproxima o sujeito do saber mais desenvolvido, deste modo, não se pode negar a necessidade de uma proposta curricular fortalecida nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para compor o conjunto de atividades a serem devidamente trabalhadas na escola.

3.2.4 A concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica

Diferentemente da perspectiva conservadora tradicional, que estabelece o currículo como um rol de disciplinas, ou a ideia que considera o currículo como sendo tudo aquilo que é feito na escola, Saviani (2013), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, define o currículo como sendo um *conjunto de atividades nucleares* a serem desenvolvidas pela instituição escolar.

Ao compor essa definição de currículo, Saviani explica sua contraposição às outras duas ideias elencadas acima, ressaltando a necessidade de nos atentarmos às possíveis confusões que podem decorrer dessas, haja vista que, se considerarmos tudo o que acontece na escola como sendo currículo, formamos de forma equivocada um amálgama entre conteúdos curriculares e conteúdos extracurriculares. No plano de fundo desse equívoco, as propostas extracurriculares passam a compor todo o conjunto de atividades que poderiam gerar instabilidade no trabalho escolar; isso ocorre na medida em que “[...] o secundário pode tomar

o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório daquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 2013, p. 15).

Diante disso, Saviani (2013) propõe-se a distinguir as atividades curriculares das atividades extracurriculares. Para tanto, destaca, para exemplificar, os projetos em torno de datas comemorativas que ocupam grande parte do tempo escolar no decorrer do ano letivo, comprometendo o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado. É notório o elevado número de datas comemorativas existentes que assumem o protagonismo temático de aulas aplicadas dentro da escola, de modo equivalente também são discutidos os projetos voltados à saúde, à segurança pública e a outras áreas que fogem da especificidade da educação escolar.

Uma grande problemática em torno destas questões é que, na ânsia de dar conta de tais atividades, os temas acabam sendo trabalhados de forma acrítica, reforçando, em sua maioria, as intenções do mercado. A exemplo disso, podemos destacar o dia da Mulher, muito comum nos planejamentos das escolas de educação infantil e ensino fundamental. Nessa data, dificilmente são apresentadas as reais questões e reflexões que decorreram das lutas das mulheres no contexto histórico, o que prevalece é a abordagem mercadológica e romantizada da data que realça a lógica do consumo no simples ato de prestigiar e presentear.

Por ora, sedimenta-se na escola o compromisso de discutir questões sociais e comemorativas; com efeito, firma-se aquilo que é secundário a ser trabalhado na escola, pauperizando a sua razão de existir sem priorizar os conhecimentos mais desenvolvidos. De modo oportuno, é importante destacar que as atividades extracurriculares, quando aplicadas, devem compor o processo de escolarização no sentido de *somar* com as atividades curriculares, “[...] não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las” (SAVIANI, 2013, p. 16).

Entendemos, pois, que a educação escolar deve ser pensada a partir de mecanismos que favorecem humanização dos sujeitos, contrapondo-se ao projeto liberal de educação que naturaliza a barbárie. Todavia, é importante atentar-se ao fato de que não é qualquer conhecimento que humaniza e que se contrapõe às formas de exploração manifestadas na sociedade. À vista disso, o currículo precisa ser concebido como sendo um:

[...] projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola. Pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados na tradição cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sociocultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear, fragmentada de disciplinas obrigatórias, com grandes vínculos de pré-requisitos. (TAFFAREL et al., 2009, p. 183)

A Pedagogia Histórico-Crítica contesta as pedagogias idealistas porque parte do pressuposto de que não há como negar a realidade objetiva sustentada nos princípios científicos e históricos. Deste modo, a teoria fundada por Saviani também compreende a grandeza do trabalho educativo respaldado no conhecimento sistematizado de forma intencional e direcionado, expressando a realidade, que não é neutra e tampouco pouco estática. Sob essas bases, reafirma a magnitude da ciência distanciada do pragmatismo e do utilitarismo.

Nas concepções pedagógicas idealistas, o anseio pela capacidade de resolução de problemas sociais cerceia a educação das futuras gerações para a manutenção de novos paradigmas, atendendo demandas do capital pelas vias da educação escolar. Eminentemente, nesta perspectiva, o ensino passa a ser conduzido no sentido de atender às demandas sociais e imediatas; o resultado disso é o esvaziamento daquilo que é fundamental a ser transmitido na escola. Assim sendo, de forma falaciosa, a ideia que impera é a de que “[...] ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica” (DUARTE, 2010, p. 37).

A coalisão dos métodos e formas arrolados das organizações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares do conteúdo tornam secundários os conteúdos clássicos. Assim, reafirmamos que as pedagogias pautadas no modelo escolanovista compelem o caráter utilitarista e promovem o recuo do pensamento que deveria ser fundamentado e maximizado a partir das bases teóricas.

É neste sentido que entendemos que as pedagogias do aprender a aprender sedimentam a organização da escola de forma superficial, com o intuito de esgotar o ensino, fundamentando-o na cotidianidade e nas resoluções de problemas sociais. Opondo-se a essa regra, a Pedagogia Histórico-Crítica descarta a credulidade das formas naturalizantes do espontaneísmo que circunda a educação escolar pelas bases hegemônicas. Assegura, portanto, que o processo educativo deve contemplar a passagem do senso comum à consciência filosófica.

Isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico e crítico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como, o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo, juntamente com a sua vinculação às exigências teórica e práticas da formação dos homens. (ORSO; MALANCHEN, 2016, não paginado)

Neste sentido, é imprescindível acrescentar que, considerando seus pressupostos didáticos, a Pedagogia Histórico-Crítica não concebe o aluno como espectador, do mesmo modo que não o coroa como protagonista (como requer a escola nova). Ela compreende que o

professor e o aluno se encontram em diferentes posições dentro do processo educativo e, de forma dialética, reitera a importância para o aluno de apropriar-se do conhecimento concreto maximizado a partir de mediações que são geridas pelo professor – cabe, portanto, ao professor e ao aluno papéis diferentes. De modo a acrescentar, essa corrente pedagógica reconhece ser indispensável a ampliação do saber elaborado por parte do professor para que ele tenha consciência sobre qual a sua posição e sua função diante dos processos que perpassam a educação escolar.

Ao pensar no currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, devemos considerar o saber objetivo como elemento primordial para subsidiar sua construção, justamente por compreendermos que não existe um saber desinteressado na fundamentação dos currículos escolares. Ademais, é preciso atentar-se a uma grande confusão no campo curricular alimentada, principalmente, pela perspectiva pós-modernista, que associa a objetividade à neutralidade. Saviani (2013) faz questão de discriminar ambos os conceitos:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (SAVIANI, 2013, p. 49-50)

Compreendendo a ideia de que o homem não nasce sabendo ser homem (SAVIANI, 2013), poder-se-ia dizer que, a partir de uma mediação comprometida com o trabalho educativo, a aprendizagem manifesta-se como resposta à mobilização e à assimilação do conjunto de conhecimentos que foram produzidos com o passar dos anos e que foram devidamente socializados entre os homens. Malanchen, ao avançar nos estudos sobre o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, afirma que o currículo é compreendido como:

[...] expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade. Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2016, p. 176)

Proeminentemente, a natureza do trabalho educativo de forma responsiva e propositiva deve ser acolhida no campo curricular, portanto, o que se espera é que os conteúdos sistematizados devem ser devidamente transmitidos aos alunos, para que se possa, da mesma maneira, serem assimilados por eles. De acordo com Zank (2020, p. 40), o currículo deve contemplar “[...] os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas

disciplinas e faixa etária, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e evolução intelectual nos níveis mais altos”. Além do mais, é relevante ressaltar que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2013, p. 14)

Para Saviani, a escola, no exercício de sua função, deve organizar o currículo escolar tendo como cerne os conhecimentos clássicos. Posto isso, é preciso retomar a seguinte distinção do conceito de clássico:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode-se, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 13)

Não se trata, pois, de um conhecimento caracterizado como velho, arcaico e obsoleto, mas de um conhecimento que é entendido como aquele que carrega as explicações de determinados fenômenos, que capta questões nucleares para o entendimento das diversas áreas do conhecimento – resultado da objetivação humana, que deve, a partir da compreensão materialista histórica-dialética, tornar-se universal, haja vista sua contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, considerando que nesta perspectiva toda a condição humana é orientada para a compreensão da realidade, advoga-se pelo trabalho educativo intencional no sentido de promover as devidas possibilidades de transmissão e de assimilação dos conhecimentos clássicos no percurso acadêmico dos indivíduos (GAMA, 2015). Consoante a isso, Malanchen acrescenta que:

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos de gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2016, p. 170)

Segundo Duarte (2018b), os conteúdos escolares devem representar o “patrimônio cultural humano”. Trata-se das produções humanas a serem preservadas e incorporadas ao processo escolar e à vida de todos os envolvidos nele; assim, o critério de seleção dos conteúdos deve ser organizado no sentido de oportunizar ao aluno o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, sem, no entanto, estar a serviço dos interesses do capitalismo e sob a guarda de

uma pequena parcela dos homens. Em vista disso, Duarte (2018b) assinala que o processo histórico é a grande referência para compor a tarefa de definir os conteúdos a serem trabalhados na escolarização dos sujeitos, compreendendo, ainda, a prática social como mecanismo atrelado à vida humana pautada em uma formação livre e universal.

Mas quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade? São os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas. (DUARTE, 2018b, p. 72)

A objetividade é essencial tanto para o homem quanto para a sociedade. Associada a isso, a função social da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve ser a de contemplar a universalidade dos conhecimentos sistematizados, ou seja, oportunizar a aproximação do aluno e do professor aos clássicos. Para esses fins, faz-se necessária uma forma de organização sequencial do currículo escolar.

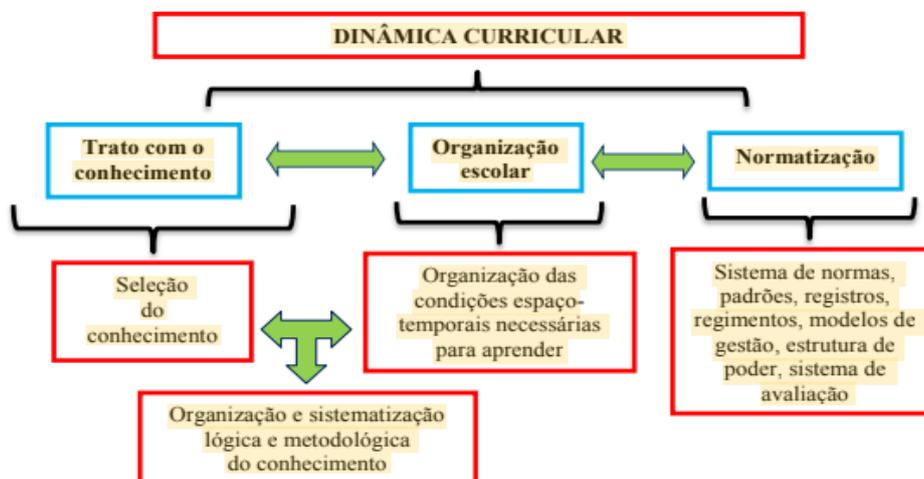
É importante esclarecer que esse critério não é dado por alguma referência metafísica anistórica ou por alguma concepção teleológica da história como algumas pessoas equivocadamente pensam ser o caso do marxismo. O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas possibilidades se concretizem. (DUARTE; MARTINS, 2013, *apud* MALANCHEN, 2016, p. 181)

Entretanto, isso não significa dizer que o currículo deve ser um rol de conteúdos a serem seguidos aleatoriamente e de forma não intencional. Ao contrário disso, deve ser um instrumento que viabilize os avanços no processo de escolarização dos sujeitos, contemplando a ciência, a arte e a filosofia no núcleo curricular, elevando a “[...] subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana” (DUARTE, 2018b, p. 76).

Gama (2015), fundamentada nos escritos do Coletivo Educadores (1995), discorre sobre os princípios curriculares para o trato do conhecimento para a educação básica. Ainda, a partir dessa fundamentação, a autora analisa os elementos que propiciam a formulação de uma *dinâmica curricular* que afaste as nefastas formas de rebaixamento da educação escolar e que impeça o esvaziamento de conteúdos considerados essenciais nos currículos escolares.

Fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, Gama (2015) destaca que os principais elementos aplicados à dinâmica curricular se referem ao *trato com o conhecimento*, à *organização curricular* e à *normatização*. No esquema abaixo, podemos observar como se configura tal dinâmica.

Figura 3 - Elementos da dinâmica curricular



FONTE: GAMA (2015).

Observa-se no organograma que a compreensão do currículo dialoga com as proposições advogadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que conduz o processo de escolarização firmado em um movimento organizacional que favorece a apreensão da realidade a partir do trato com os conteúdos sistematizados, recorrendo à abordagem materialista histórica-dialética.

Explicitando, essa dinâmica curricular que aponta o *trato com o conhecimento* aplica-se à função de selecionar conteúdos, organizá-los e sistematizá-los de forma lógica e metodológica, contemplando à *organização escolar*, que corresponde às condições espaços-temporais para que se aprenda. Por fim, somam-se a elas as formas de *normatização*, referentes à gestão, às regras, aos padrões, às normas, entre outros pontos correspondentes à instituição escolar (GAMA, 2015).

Em seu ponto alto, a organização do conhecimento tem o objetivo de estabelecer o que será ensinado, o que não será feito de modo desarticulado. A forma como a própria escola organiza-se e a forma como é estabelecida a normatização que projeta o trabalho pedagógico também compõem uma série de elementos a serem discutidos no sentido de pensar o processo de formação dos alunos. Com isso, é possível ordenar os conhecimentos nucleares de cada área para compor o currículo escolar a partir de uma sistematização lógica e metodológica desses conhecimentos; destarte, por meio disto é pertinente avançar na elaboração dos documentos escolares no sentido de propor a reflexão sobre suas próprias bases organizacionais.

Ainda, à luz das formulações do Coletivo de Autores (1992), Gama (2015) também apresenta os princípios para a seleção dos conteúdos que devem ser estruturados, contemplando abordagens metodológicas que permitem a materialização do currículo a partir da lógica dialética, à vista disso:

A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 1995, *apud* GAMA, 2015, p. 180)

Doravante, é imperativo que o professor consiga apontar os conhecimentos que possam promover no aluno a capacidade de ir para além do utilitário e do imediato; é preciso, portanto, que o professor reconheça os determinantes sócio-históricos contidos na realidade, indicando as produções culturais consolidadas sob a égide histórica, dialogando com a universalidade do conhecimento.

Consoante a Saviani (2013), Malanchen assevera que a educação escolar deve:

[...] identificar quais os conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana omnilateral, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos. (MALANCHEN, 2016, p. 171)

Não obstante, para dar sequência ao processo de formação omnilateral, é indispensável atentar-se ao formato organizacional dos métodos, do espaço e do tempo que contemplam os objetivos e o caminho para que ocorra a apropriação, pelos alunos, das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo (MALANCHEN, 2016).

De modo equivalente, Saviani (2018) ressalta que a pedagogia que defende os interesses da classe trabalhadora deve advogar pelo bom funcionamento da escola em sintonia com métodos de ensino eficazes, ultrapassando os métodos tradicionais e novos a partir da superação por incorporação de elementos que coadunam com uma formação enriquecida do ser.

Para tanto, deve-se favorecer a aproximação do aluno e do professor com a cultura produzida historicamente, acolhendo os interesses dos alunos, seu ritmo de aprendizagem e o seu 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, 2018, p. 56).

Neste sentido, o currículo escolar assume um importante papel na formação dos alunos e no trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pela escola. Além do mais, o que se espera

deste processo é a superação de proposições que conduzem a educação escolar a atuar em uma abordagem relativista, imediatista, pragmatista e utilitarista.

Por fim, na contramão dos ditames da Pedagogia das Competências, afirmamos que a Pedagogia Histórico-Crítica não tem a presunção de advogar pela fragmentação dos conteúdos escolares, tornando-se passível aos elementos do cotidiano, tampouco dispõe-se a estabelecer abordagens ecléticas de conteúdos que coadunam com uma educação pautada no saber-fazer, contribuindo com os preceitos mercadológicos. Ademais, essa corrente pedagógica contra-hegemônica descarta a ênfase na problematização de situações concretas do cotidiano a partir da matriz curricular, rejeitando qualquer forma de romper com o saber sistematizado em prol do desenvolvimento das competências e habilidades que estão a serviço do capital.

3.3 Desafios e possibilidades acerca da Base Nacional Comum Curricular

O debate que antecipa a discussão em torno da BNCC pressupõe uma análise crítica das extensões de reformas educacionais organizadas para a manutenção do *status quo*. Na atualidade, elas manifestam-se, inclusive, na reformulação dos currículos organizados e prescritos de forma vaga e superficial. Em relação à noção de competências, em alguns documentos oficiais ela é explícita, operando como referência para definição do tipo de formação que se pretende fornecer à classe trabalhadora.

Em seu texto introdutório, a BNCC é apresentada aos leitores como sendo uma referência nacional que deverá ser contemplada na “[...] formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8). Para esses propósitos, estabelece que os “[...] sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 8).

A construção do documento, como já apontamos outrora, deu-se a partir de um envolvimento acirrado com representantes de redes privadas e setores econômicos desde sua primeira versão. Durante esse processo, as sugestões pautadas em experiências internacionais foram moldando o texto até se chegar ao que temos hoje em sua terceira versão, materializando “[...] mais um instrumento de execução de uma lógica política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado” (GIROTTI, 2018, p. 16).

Na versão homologada, além de manter-se a ideia de “direitos de aprendizagens” o desenvolvimento de competências e habilidades foi introduzido na BNCC como elemento

nuclear. Trata-se de desenvolver nos alunos competências e habilidades necessárias para que o futuro trabalhador consiga se adaptar à sociedade, contribuindo com o sistema capitalista; em uma abordagem bem ilusória, seus defensores acreditam que com o avanço tecnológico e científico é possível dar conta das contradições sociais existentes sem que haja a necessidade de se interferir no sistema (como defende Dewey).

É oportuno ressaltar que o formato organizacional da BNCC que se aplica aos “direitos de aprendizagens” é mantido desde sua primeira versão, mas isso não se deu de forma não-intencional, isso se manteve porque preservou-se a essência ideológica elitista.

A ideologia mercadológica presente na BNCC faz avançar os mecanismos de controle sobre a subjetividade humana; sem embargo, o que se verifica a partir desse parâmetro é a proliferação da formação técnica de sujeitos treinados para fazer avançar o sistema que o explora. Para que isso se concretize, as elites concentram-se em controlar a formação das novas gerações de trabalhadores a partir das aptidões pessoais e individuais, que, por meio das competências e habilidades, idealizam a formação do homem polivalente, eficiente, ágil, flexível, que saiba manusear instrumentos de trabalho e que tenha facilidade de se adaptar a situações impostas. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 32)

Assim, os representantes empresariais, que materializam suas concepções ideológicas em reformas mercadológicas e pragmáticas para a educação, acentuam, no sentido mais “inovador” que possam advogar, a adaptação da “[...] escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor o nível de acumulação de riquezas” (FREITAS, 2014, p. 1105).

Além do mais, neste cenário, a base adota o modelo *common core* como fundamento estrutural que acolhe massivamente os propósitos alinhados às avaliações de larga escala, o que, segundo Saviani (2020, p. 24), “[...] converte todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas”.

A BNCC organiza os conhecimentos a partir de códigos alfanuméricos, indicando habilidades e competências que são determinadas atendendo às demandas das avaliações internacionais. Assim, entende-se que fica a cargo da escola e das redes de ensino a responsabilidade de fazer com que o aluno atinja estas metas, considerando que no próprio documento estão sendo indicados os “conteúdos essenciais”.

Em suma, a BNCC, enquanto currículo nacional e padronizado, coloca-se como grande percussora de bons resultados, porque, afinal, o documento indica aquilo que deve ser trabalhado para atender às demandas avaliativas. No entanto, quando os resultados deste processo são negativos ou insuficientes, a responsabilidade é direcionada à escola e ao professor, porque entende-se que não conseguiram reproduzir com eficiência aquilo que estava

determinado na base. Destarte, associam o sucesso do rendimento escolar ao uso do documento e o fracasso à falta de “interpretação e de comprometimento” dos profissionais da educação.

Os agentes da BNCC não temem o fracasso da proposta. No limite, o desejam, uma vez que já têm, nos professores, os culpados pelo mesmo, reafirmando a lógica de responsabilização unidimensional que tem marcado as políticas educacionais sob o neoliberalismo e que são, a todo momento, utilizados como argumento para a adoção da lógica empresarial na gestão das unidades escolares. (GIROTTI, 2018, p. 17)

Seguindo a lógica da Pedagogia das Competências, o professor atua como um treinador, e tal atividade é fundamental para concretizar os propósitos dos *rankings internacionais*. De acordo com a Revista Nova Escola (2018, não paginado), a LDB nº 9394/96 prevê a “garantia de um padrão de qualidade”, com base nisso, a revista complementa afirmando que a qualidade não chegou, e que “[...] segundo o Inep, apenas 55% dos alunos do 5º ano e 34% do 9º ano têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. Em Matemática, a taxa cai para 43% no 5º ano e 18% no 9º ano”.

À medida que subjaz à instituição escolar o ensino pautado em testes padronizados, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outros, adequam-se os currículos para que contemplem com mais ênfase as disciplinas de Português e Matemática, que são o cerne das matrizes de referências dos sistemas de avaliação. Segundo Cossio (2014, p. 1582), essa abordagem produz uma relação inversa entre currículo e avaliação, ou seja, “[...] a avaliação pautando o currículo, e não o contrário, as provas avaliando a qualidade do currículo”.

De modo equivalente, naturaliza-se com a BNCC a ideia de que “[...] o propósito de construir um currículo comum é articulado à ideia de que o conhecimento é neutro e pode ser reduzido a um conjunto de índices passíveis de serem medidos em uma prova internacional” (LOPES, 2015, p. 459). A partir das exigências dessa demanda, os resultados são conservados como expressões de conhecimentos selecionados para atender ao esperado. Com efeito, a base, estando articulada com as avaliações de larga escala, comporta caráter padronizador.

Isso esclarece alguns pontos que respaldam a criação de uma base nacional comum, tendo ainda em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que são voltadas aos níveis e modalidades de ensino. A BNCC, diferentemente das DCNs, contempla demasiadamente os testes internacionais, conciliando a organização das escolas e das redes de ensino a partir de experiências trazidas do exterior. Saviani (2020) destaca que esses indicadores realçam as limitações dessa forma de organização e modificam as especificidades pedagógicas.

Embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha avançado com as análises críticas em torno da BNCC homologada, ela não nega a importância de se ter uma base nacional comum que atenda aos princípios democráticos e que contemple os reais interesses da classe trabalhadora, salvaguardando os conteúdos sistematizados e colocando-os ao alcance de todos.

A padronização dos conteúdos é complexa, visto que nem sempre está voltada para o real interesse da maioria dominada, porém não se pode abrir mão de que exista alguma padronização. Há saberes de matemática, física, química, biologia, filosofia, história, artes, música, sociologia, língua portuguesa, inglês que são historicamente construídos e a que os alunos devem ter acesso, que devem ser de domínio de todos. (AMARAL, 2016, p. 96)

Posto isto, a Pedagogia Histórico-Crítica advoga por documento estruturado nas bases científicas, artísticas e filosóficas no sentido de não secundarizar aquilo que é nuclear a ser legitimado nos currículos escolares. Busca, portanto, compreender e contemplar a transmissão dos conhecimentos “[...] que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119).

A partir da perspectiva dialética, é mister para essa corrente contra-hegemônica que todos tenham acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos; para tanto, é preciso que o currículo se fundamente e seja enriquecido com os conhecimentos clássicos, superando a centralidade dos conhecimentos espontâneos e cotidianos. Entretanto:

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2020, p. 29)

Outro elemento importante a ser considerado na discussão sobre a padronização gira em torno do modo de organização do currículo a partir de competências que sustentam as avaliações internacionais imbricadas pela OCDE.

Sob esses moldes, a educação passa a ser direcionada por um sistema de *qualificação para a competição*, limitando a formação do sujeito à mera adaptação para o mercado de trabalho. Nas palavras de Picoli (2020, p. 7), corroboramos com o autor, que, por analogia, associa o documento a um canto de sereia, haja vista que “[...] no fundo, a competência mais valorizada pela BNCC é a competência de competir em um mercado cada vez mais exigente e excludente”.

Formar para o trabalho não é, ao nosso ver, o grande problema na formação. O que está em jogo diante de algumas teorias pedagógicas é a formação do homem livre, que se deteriora

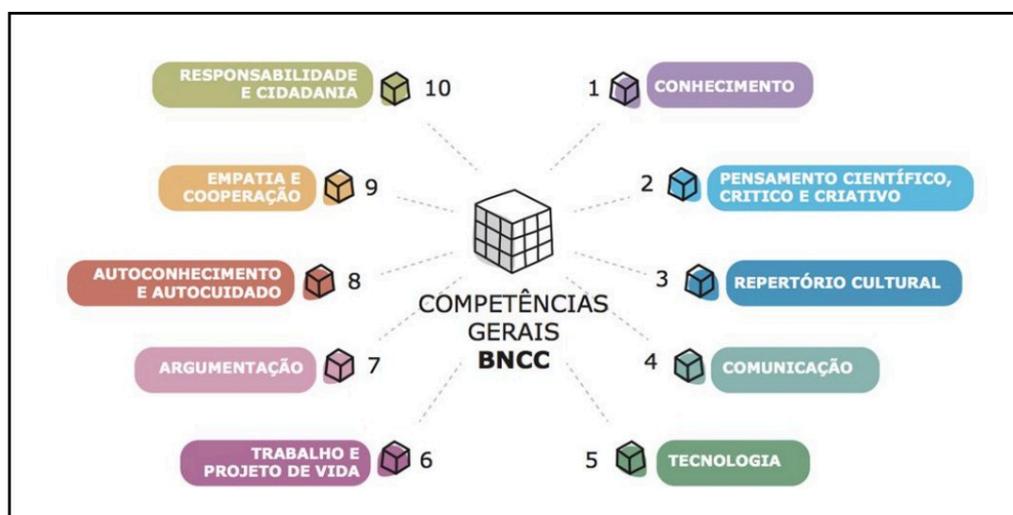
por influência da insistente promessa de ensinar transformando o sujeito em um ser capaz de adaptar-se e lidar com o mundo capitalista. Do ponto de vista do capital, cumpre assinalar que, nesta perspectiva, a crítica sobre a perpetuação de privilégios da classe dominante não acontece e o conceito de profissionalização está sempre atrelado à ideia de competência, primando pelo ajuste dos indivíduos a uma sociedade gerenciada pelos dispositivos produtivos visando a maximizar a eficiência do sujeito.

Não obstante, para seus efeitos, a BNCC institui as Dez Competências Gerais direcionadas para a Educação Básica, na mesma direção em que define as Competências Específicas das Áreas, as Competências Específicas de Componentes e, a partir deles, as Unidades Temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades, que estão fundamentadas em princípios éticos, estéticos e políticos. Portanto, para que se propicie o desenvolvimento das Dez Competências Gerais para a Educação Básica, é preciso que o aluno adquira habilidades, ou seja, consiga mobilizar os saberes.

As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Mas, para o aluno ser capaz de exercer plenamente todas elas, não bastam práticas em sala de aula. Elas demandam a incorporação de mudanças nos vários âmbitos da escola. Gestão, formação de professores, processos de avaliação e o próprio projeto político-pedagógico (PPP) são pontos que deverão ser repensados para que tudo esteja alinhado com os princípios da BNCC. (SITE NOVA ESCOLA)

As competências gerais deverão ser contempladas nos planejamentos dos professores, no trabalho da instituição escolar e na abordagem com os componentes curriculares. São elas:

Figura 4 - Dez competências gerais da BNCC para a educação básica



Fonte: Plano Estratégico 2019-2022 da SEDUC-SP.

As *competências socioemocionais* ocupam um lugar de destaque na terceira versão da BNCC. De acordo com Andrade, Neves e Picinini (2017, p. 21-22), essas competências são necessárias à formação dos trabalhadores para o mercado de trabalho porque contemplam mudanças no cenário educacional e no “[...] regime de acumulação de capital, tendo em vista que está inequivocamente relacionada à manutenção da ordem social e ao apaziguamento de insatisfações da classe trabalhadora”.

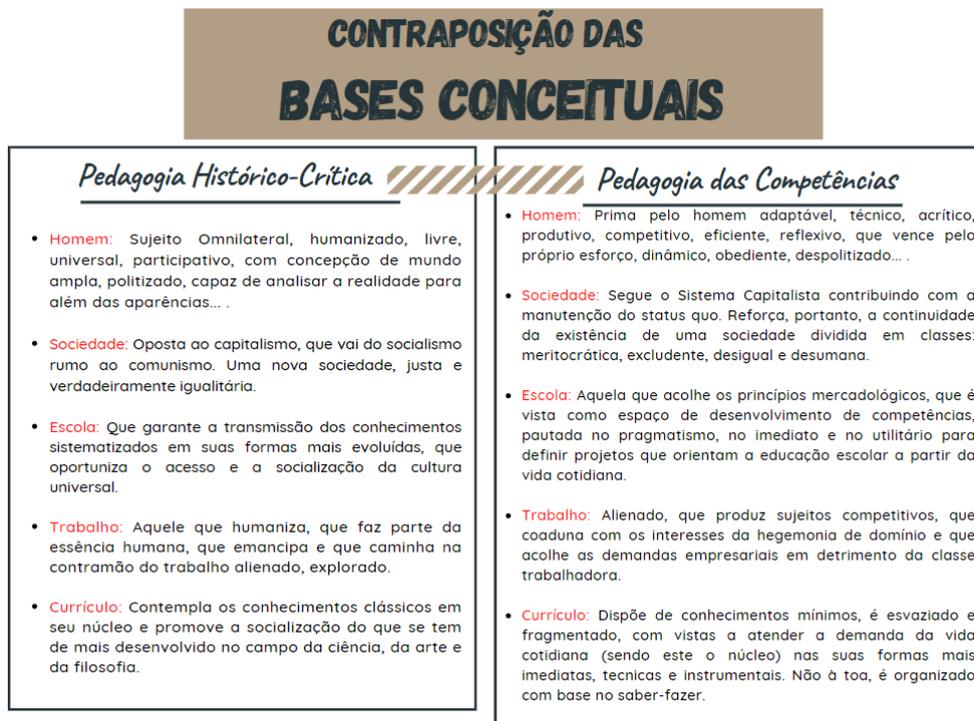
Ademais, ao investigar as competências socioemocionais, Gonçalves (2020) indica que por meio das dez competências há um ajuste estrutural que estima uma formação humana para atender aos preceitos do capital, afirmando, portanto, que essas competências se baseiam em determinações políticas e ideológicas. Ademais, tais competências cercam-se das mais “românticas formas de desenvolvimento”, engendrando a formação do sujeito autorreflexivo, resiliente, de valores, disciplinado, que busca por seus próprios méritos, que prima pelo crescimento pessoal, entre outros fatores que dificultam o avançar da concepção de mundo, da compreensão crítica da realidade que nos cerca e do entendimento sobre os mecanismos que exploram a classe trabalhadora. Em síntese, a “[...] formação pautada em competências é parte de um conjunto de reformas curriculares em que o objetivo é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais: saber se relacionar, trabalhar em conjunto e se adaptar às circunstâncias diversas” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 15).

O conceito de BNCC que defendemos não se aproxima da Pedagogia das Competências porque não tem a ambição de firmar os interesses da classe dominante, mas, sim, de superá-los, buscando desenvolver o aluno ao máximo. Com efeito, partimos do pressuposto de que é indispensável a organização do trabalho pedagógico orientado de forma propositiva e intencional, contribuindo com os avanços e com a ruptura das carências da classe trabalhadora.

Diante do exposto, sustentados nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, cabe aqui ressaltar que não compactuamos com políticas que possuem a pretensão de esvaziar o currículo escolar e fragmentá-lo em nome de uma proposição alienante.

A partir do que apresentamos até então nesta produção, e considerando a BNCC como uma representação documentada e normatizada da Pedagogia das Competências, entendemos ser fundamental apresentar alguns pontos importantes aplicados à grande divergência entre a BNCC (Pedagogia das Competências) e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Figura 5 - Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia das Competências



FONTE: A autora.

Em análise a essas duas concepções, o que verificamos diante da concepção de *homem* na Pedagogia das Competências é uma preocupação na formação de um sujeito habilitado para o mercado de trabalho. Para esses fins, acredita-se que o homem deve ser formado sob os princípios da individualidade para adquirir competências e habilidades, o que fortalece a domesticação do trabalhador adaptado, acrítico, resiliente e eficiente. Ressalta-se, neste ponto, que essas são características fundamentais para a perpetuação de privilégios de uma classe que explora outra classe. Forma-se, portanto, a partir de princípios utilitários e cotidianos, justamente para que o trabalhador consiga exercer sua atividade remunerada sem refletir sobre sua condição de explorado ao mesmo tempo em que contribui para o avanço do capital.

Já a formação humana a partir da Pedagogia Histórico-Crítica advoga veementemente pela formação de um novo homem, visando a prepará-lo para uma nova sociedade, um homem devidamente humanizado, livre, com visão de mundo ampla que o permita enxergar para além das aparências, analisando as contradições existentes. De modo equivalente, com base na proposição dialética que compõe as teses de Saviani, o que se espera do homem é que ele ascenda a níveis mais desenvolvidos do pensamento, partindo do senso comum à consciência filosófica.

Referente ao modelo de *sociedade* disposto na concepção por competências, foi possível observar o esforço pela manutenção do *status quo*. Sem perspectivas de mudanças, a Pedagogia das Competências atua para convencer os indivíduos de que não há qualquer possibilidade que permita a superação do sistema capitalista; assim, subjaz a ideia de que é preciso acompanhar o movimento dinâmico dessa sociedade, que, por sinal, mantém-se dividida em classes, favorecendo os mecanismos de domínio sobre o trabalhador.

Doravante, na Pedagogia Histórico-Crítica, a luta pela superação e pela transformação radical dessa sociedade é a condição central para que de fato seja possível implementar por completa tal corrente. O socialismo é almejado para que a sociedade se torne mais humana e mais justa, com condições dignas de sobrevivência a toda a humanidade.

Preparar o aluno para o mercado de trabalho não seria de todo mal se não fossem dispostas as mesmas pretensões presentes na Pedagogia das Competências e na concepção hegemônica de domínio. Atendendo a esses princípios, a *escola* é vista como um ambiente que deve reforçar os conhecimentos aprisionados na vida cotidiana; contribui, portanto, com a estrutura social, servindo como um espaço para formar mão de obra. Qualifica-se, com isso, a lógica mercadológica e competitiva, logo, sob essas circunstâncias, a escola deve formar as novas gerações para a concorrência e o empreendedorismo. Vale ressaltar que, a partir desses princípios, a elevação da bagagem cultural é negada sob discursos e argumentos falaciosos, engendrados para convencer as massas sobre os parâmetros adotados por esse modelo de escola.

De maneira oposta, e consoante a Saviani (2013), para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve ser o espaço de socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, é por meio dela que deve ser garantido aos trabalhadores e seus dependentes o acesso a tudo o que foi produzido pelo conjunto dos homens; assim, formam-se na escola homens politizados, com capacidade de organizar o pensamento de forma crítica, avançando na luta pelos direitos da classe trabalhadora e na resistências às medidas impositivas que nutrem o obscurantismo.

Acolhendo os preceitos do capital, a educação pautada em competências e habilidades acolhe, em sua essência, a lógica do *trabalho* alienado como medida que contribui para a perpetuação da exploração da mão de obra qualificada e para o acúmulo de capital, submetendo, por vezes, o trabalhador a situações precárias que não lhe dão o direito de usufruir do produto que ele mesmo produz. Deste modo, o trabalhador exerce sua atividade como meio de manter sua existência em uma sociedade marcada por contradições e por desigualdade. Para além disso, cumpre assinalar a grande expansão de discursos sedutores que seguem os parâmetros da alienação, o acolhimento da meritocracia e de dispositivos que estimulam a

competitividade entre os homens, sendo essa que colabora com a defesa de uma abordagem que não questiona sobre os avanços dos índices de desigualdade social.

Em contrapartida, o trabalho para a Pedagogia Histórico-Crítica é visto como essência humana, como princípio humanizador, que deve ser oportunizado a todos os sujeitos em condições dignas para ampliar as possibilidades de emancipação do ser. Sendo assim, não tem a pretensão de extorquir o trabalhador e de colocá-lo em condições desproporcionais aos demais, ao contrário disso, luta para que todos tenham acesso aos bens produzidos pelo conjunto dos homens.

Como reflexo sobre aquilo que vem a ser a escola para a Pedagogia das Competências, o *currículo* escolar é um indicativo fragmentado de conhecimentos, que propõe o esvaziamento de saberes que possam promover um desenvolvimento mais complexo do pensamento humano. Pautado em competências e habilidades, a formação técnica e instrumental é uma das grandes bases de apoio da proposição curricular nessa perspectiva; ademais, o conhecimento da vida cotidiana é colocado como eixo central para determinar aquilo que será acolhido nos currículos escolares, bem como nos planejamentos e na prática educativa. Neste sentido, prima por conhecimentos práticos e utilitários, indicando uma formação para o treino e para as demandas sociais.

Por fim, na Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo escolar deve estar sob a base dos conhecimentos clássicos, reconhecendo-os enquanto nucleares e primando pela formação omnilateral dos sujeitos. Assim, a partir de objetivos claros e propositivos, o currículo é construído sobre as bases da dialética, pensando em uma formação para emancipar a classe trabalhadora e para humanizar o homem, a partir dos conhecimentos mais desenvolvidos, que são a herança de uma conquista histórica. Para tanto, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, o currículo escolar deve compor a natureza da educação, do trabalho pedagógico e da função nuclear da escola de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de forma sistematizada.

Neste cenário, é importante destacar que esta pesquisa ganhou contornos amplos no debate sobre a BNCC e a Pedagogia das Competências devido à análise pormenorizada das narrativas e das concepções específicas do capital que as justificam. Deste modo, compreende-se que, não por acaso, atuam em prol da preservação de uma sociedade cuja hegemonia dominante e neoliberal comanda formas nefastas de agir sobre os direitos dos trabalhadores e dos serviços públicos – e aqui incluem-se a escola pública e a formação das futuras gerações.

Perante o exposto, cumpre assinalar que os estudos de Malanchen (2016) e de Gama (2015) indicam a possibilidade de se construir uma proposta curricular fundamentada no

Materialismo Histórico-Dialético a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, entendemos que o sucesso da implementação de uma concepção contra-hegemônica nos currículos em nível nacional somente será possível com a superação dessa sociedade e com o avanço de uma sociedade socialista.

Destarte, resistentes aos ditames que esvaziam os currículos escolares e que precarizam a formação dos alunos, em alguns municípios como Bauru – São Paulo; Cambé – Paraná; Limeira – São Paulo; Cascavel – Paraná, entre outros, nota-se um esforço das equipes pela articulação das propostas curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, o que os tornam referências na produção de um currículo rico em possibilidades de desenvolvimento aos filhos da classe trabalhadora a partir de conhecimentos, orientações e abordagens que vão para além do imediato e do pragmático como sugere a BNCC.

Do nosso ponto de vista, entendemos que a proposta de uma base nacional comum é fundamental, desde que se consiga atingir a todos pela universalização dos conhecimentos mais elaborados, mesmo nos lugares mais remotos do Brasil. Contudo, salientamos que o modo como se encontra configurada a BNCC (2017/2018) não se aproxima dos princípios que a Pedagogia Histórico-Crítica defende – pensando na emancipação da classe trabalhadora, o que se confirma no decorrer desta produção. Por ora:

Reafirmamos o compromisso da pedagogia histórico-crítica com uma concepção de Base Nacional Comum Curricular que vá justamente na contramão do que tem sido até aqui o processo orquestrado pelo MEC. Ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, que ela esteja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119)

No plano de fundo da BNCC e dos interesses que o cercam, observamos a existência de um ciclo vicioso que tira proveito de recursos públicos obtendo, ainda, vantagens diante da formação das novas gerações por meio de propostas de alinhamento de serviços, como é o caso da reformulação das novas avaliações, da reformulação dos materiais didáticos e kits pedagógicos, da formação inicial e continuada de professores pelas bases das competências, da formação do futuro trabalhador, da reformulação dos currículos, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e planejamentos dos professores, entre outros fatores que respondem aos interesses das forças econômicas. Neste sentido, ao tecer considerações, reafirmamos a necessidade de se seguir com a crítica a essa normativa que objetiva a formação dos trabalhadores das futuras gerações em suas formas mais alienantes, favorecendo sempre a classe empresarial.

Mesmo entendendo que a BNCC está posta como uma referência obrigatória na construção dos currículos escolares, continuamos a questioná-la, avançando em reflexões e contraposições, instigando o professorado e os demais trabalhadores e estudiosos da educação no sentido de promover a ampliação da concepção de mundo dos sujeitos, mostrando, ainda, que é preciso sempre desconfiar das medidas oriundas de organismos internacionais, setores empresariais, mídias, fundações privadas, entre outros setores, que veem na educação a oportunidade ideal de garantir a perpetuação de seus interesses.

CONCLUSÃO

Para tecer considerações e finalizar este trabalho, não podemos deixar de firmar nosso posicionamento diante da propagação da ideologia neoliberal que vem atuando para alavancar o acúmulo do capital e estabelecer medidas que fortalecem as alianças entre Estado e grupos empresariais. Opostos a esses acordos, entendemos que a magnitude do conhecimento mais elaborado pode vir a ser o instrumento de luta e de resistência contra os ditames mais severos dos dominantes.

Não à toa, o que se observa é justamente a tentativa de determinados grupos e de uma parcela de pessoas “bem-sucedidas” em desqualificar a educação pública, haja vista que ao formar o homem livre e universal pela escola a perpetuação das formas alienantes do sistema capitalista fica sob ameaça.

Todavia, por meio deste estudo, compreendemos que, para formação de sujeitos críticos, participativos e emancipados, precisamos, a priori, de uma base forte que tenha como objetivo essa formação. Assim é com a Pedagogia Histórico-Crítica, que vem, desde Saviani até a mais nova geração de pesquisadores e acadêmicos, mantendo a resistência contra teorias, pedagogias, políticas, didáticas, metodologias e demais dispositivos que pauperizam a formação dos trabalhadores.

Diante disto, o estudo apresentado buscou indagar sobre as principais características conceituais da Base Nacional Comum Curricular para compreender o que se espera da educação das futuras gerações. Para tanto, foi preciso aprofundar na investigação da proposição pedagógica contida no documento como meio de evidenciar pontos fulcrais que nos permitem analisar os novos rumos da educação pública a partir dessa nova normativa.

Por ora, é importante frisar que a ideia de um currículo nacional não seria de todo mal desde que contemplasse as carências da classe trabalhadora e que enriquecesse os currículos escolares com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, tornando-se, de fato, mais democrático como advoga a Pedagogia Histórico-Crítica.

Seguindo a linha da Pedagogia das Competências, a BNCC não torna possível o processo de universalização dos conhecimentos mais desenvolvidos, justamente porque ela prima pela flexibilização dos currículos escolares e pelo esvaziamento das formas mais ricas do saber objetivo.

Com efeito, o que verificamos a partir desta investigação foi a constatação de um documento normativo com amparo tecnicista, pensado e formulado para atender aos interesses

da classe empresarial do país, favorecendo cada vez mais o empobrecimento do processo educativo nas escolas públicas. Assim, o que se tem preservado na Pedagogia das Competências é a ruptura com o saber sistematizado, evidente na tentativa de formar sujeitos com raciocínios curtos e meramente adaptados aos ditames da sociedade atual.

Na BNCC, essa ação consagra-se na intensa valorização do ensino aprisionado ao cotidiano do aluno. Além do mais, ampliar a visão de mundo e compreender situações por contradição e para além daquilo que aparentam não é um projeto que coaduna com as intenções de grande parte dos agentes envolvidos na construção deste documento.

Consoante aos interesses desses envolvidos, a base reforça a ideia da própria Pedagogia das Competências, que prima pelo desenvolvimento de capacidades necessárias para a execução de tarefas na vida social; assim, de modo incansável, considera uma perda de tempo o foco em conteúdos que não contemplam e não focam na cotidianidade dos alunos.

Sem a pretensão de possibilitar uma formação crítica e emancipadora, a BNCC é adotada como referência em diversos campos que subsidiam o processo educacional, como é o caso das avaliações, dos materiais didáticos e da formação inicial e continuada dos professores. Com base nisso, é caracterizada por seus defensores como sendo um documento que irá propiciar uma evolução qualitativa da educação, ou seja, é vista como um instrumento que irá sanar a “crise da educação pública”.

No Brasil, os movimentos em prol da educação fazem um grande esforço ao tentarem manter-se resistentes a diversos ataques que vão desde o ensino superior até a educação infantil, com a crescente negação das possibilidades de avanço para a educação da classe trabalhadora. Contudo, no cenário montado pela sociedade capitalista, os esforços estão voltados para a tentativa de estagnar os trabalhadores em uma posição de inferioridade, o que é observado quando são colocadas em contraposição as vantagens desfrutadas pela classe burguesa em detrimento da classe trabalhadora.

Sendo assim, em formato de políticas públicas, fica salvaguardada a ideologia dominante e conservadora, que na atualidade se intensifica no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, configurando, na atual conjuntura, um grande retrocesso que nutre um novo ataque neoliberal e neoconservador, extrapolando as formas mais ardilosas da ideologia dominante.

Na Pedagogia Histórico-Crítica não há um consenso pela busca de uma sociedade mais justa nos moldes atuais porque ela não é, de fato, nada justa. Nessa corrente, estima-se uma nova sociedade, que nega a exploração de uma classe sobre outra classe. Sem embargo, com a

transformação social há também o anseio por uma escola articulada e comprometida com a universalização dos conhecimentos mais desenvolvidos para todos.

O trabalho educativo é essencial neste processo, porque compõe a instituição escolar a partir de intencionalidades que conduzem o ser humano para a conquista da sua humanização, propiciando novas formas de pensar e de agir a partir de uma realidade a ser vivida sem a divisão de classes, com os trabalhadores unidos em movimento de superação das forças selvagens que sustentam o sistema capitalista.

Este estudo reafirma a tese de que o conhecimento não está pronto e acabado porque ele é uma produção histórica, constituída em cada momento vivenciado pela humanidade; é, portanto, produto de esforço coletivo, de luta coletiva. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica também se dedica a explicar essas relações partindo do pressuposto de que o conhecimento se enriquece nas mediações e nas interações sociais e pedagógicas.

Atentos ao objetivo geral desta produção, por meio do exercício comparativo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia das Competências, podemos afirmar que a PHC está comprometida com os reais interesses da classe trabalhadora porque compreende que a formação escolar deve estimular as máximas capacidades do sujeito, tomando por base o acúmulo das produções que foram historicamente constituídas pelo conjunto dos homens. Sem embargo, em uma perspectiva bastante democrática e igualitária, prevê que a função da escola de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos seja de fato a prioridade no território escolar, primando pela formação omnilateral e pela universalização dos conhecimentos sistematizados.

Na contramão disso, verificamos que a Pedagogia das Competências atende aos interesses da classe empresarial porque estima uma formação técnica e instrumental aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Das considerações feitas, a ideia que permeia essa pedagogia é a de que não há necessidade em se ensinar na escola aquilo que o aluno “não irá dispor na sua vida cotidiana”, ou seja, para a escola pública, o que se prevê é uma formação que atenda às principais tendências do mercado de trabalho – portanto, do ponto de vista dessa corrente, aquilo que foge aos interesses do mercado é considerado uma perda de tempo.

A Pedagogia das Competências preza, ainda, pela manutenção do *status quo*; neste sentido, manter a sociedade em seu sistema de domínio e de exploração do trabalho é, sem dúvidas, uma das principais características dessa abordagem pedagógica. Foge aos seus interesses a formação do homem livre, porque, para que seus objetivos sejam alcançados, é preciso manter o controle sobre a mão de obra do trabalhador, que, por vezes, é um refém dos mecanismos de uma sociedade desigual.

Em análise à BNCC, evidenciamos, ainda, parâmetros que estimulam os pressupostos meritocráticos, haja vista que o aluno com maior condição de acesso a recursos terá mais chances de alcançar conhecimentos mais elaborados para o sucesso na jornada escolar; já o aluno que possui condições restritas de acesso e de recursos terá maior dificuldade em se enquadrar nos modelos da organização desse sistema. Como resposta, desencadeiam-se cada vez mais as desigualdades sociais no âmbito da educação. Observa-se, portanto, que, apesar de a BNCC destacar princípios de igualdade e equidade em seu texto, as respostas de tais indagações não indicam medidas concretas para diminuir ou até mesmo superar as desigualdades; na contramão disso, favorecem um ambiente propício para sua propagação.

A partir de um modelo organizacional semelhante ao empresarial, a escola deve reagir de forma positiva às metas estabelecidas com base nos *rankings* internacionais, ou seja, deve superar as notas de avaliações externas. Isso é pregado na BNCC, que visivelmente vem advogando pelos dispositivos avaliativos de larga escala, sendo aparada, inclusive, por documentos chancelados pelo Banco Mundial. Diante dessas medidas, a escola e o professor devem dar conta de determinados objetivos, sendo avaliados e responsabilizados com base no desempenho dos alunos em testes padronizados.

Ainda, é oportuno assinalar que as noções de evolução e de progresso não são uma realidade diante do que vivenciamos nesta sociedade, principalmente na atualidade, em que, em meio à pandemia do Novo Coronavírus (que bate a cada dia o recorde no número de pessoas mortas, com o agravante de uma crise política, econômica, social e sanitária), vinte pessoas no país alavancaram sua fortuna e entraram para a lista da Forbes, enquanto, no mesmo período, milhares de pessoas no país passam fome e têm sua condição de vida ignorada pelo governo Bolsonaro⁷⁹.

Por esse e vários outros motivos, vale indagar: será que estamos mesmo avançando? O progresso é uma realidade na atualidade? Outrossim, será que não estamos regredindo e colocando a população em condições cada vez mais desumanas e com direitos cada vez mais restritos?

Incansavelmente, diante dos retrocessos que se desencadeiam cada dia mais na contemporaneidade, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende e defende a urgência em uma mudança radical desta sociedade, pensando no fortalecimento da luta democrática que prima pela garantia de condições humanas de sobrevivência e de uma educação de qualidade a todos.

⁷⁹A matéria completa foi publicada em diversas fontes jornalísticas, para ler sobre acesse: <https://catracalivre.com.br/cidadania/na-pandemia-brasil-ganha-mais-bilionarios-e-bate-recorde-de-famintos/>. Acesso em: 11 abr. 2021.

A partir dessa perspectiva, partimos pela busca de uma unidade considerando a totalidade, medida essa que deve compreender as contradições presentes.

É nesse sentido que na Pedagogia Histórico-Crítica ser coerente ao método é um requisito nuclear, a análise por contradições deve ser um pressuposto a ser seguido fidedignamente, recorrendo, inclusive, aos acontecimentos que marcaram as lutas de classes. A PHC constitui-se em uma teoria pedagógica que tem uma concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de escola, de trabalho e de currículo determinados para compor um conjunto de ações que objetivam a plena humanização do homem e a transformação da sociedade. Organiza-se, portanto, a partir de atividades políticas e pedagógicas para a escola e para além dela.

À face do exposto, foi considerando a contraposição entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia das Competências que este estudo constatou a coerência da hipótese inicial de que uma BNCC fundamentada nessa pedagogia promove o esvaziamento do currículo frente aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, formando indivíduos despolitizados, com conhecimentos mínimos, que podem vir a tornar-se meramente trabalhadores desvalorizados com função adaptável e técnica, sem condições de organizar o pensamento por conceitos a partir da realidade objetivada .

Doravante, corroboramos com a necessidade de elevação do nível cultural dos trabalhadores, pois entendemos que não há como transformar a sociedade sem que a classe trabalhadora compreenda as especificidades do socialismo, do capitalismo, da exploração, da liberdade, da humanização, da emancipação e outras proposições que a permitam expressar de forma unitária e coerente o seu pensamento. Para tanto, além de uma escola comprometida com a classe dominada, faz-se necessária, ainda, uma prática social transformadora que conte com a participação ativa dos trabalhadores na luta coletiva da classe, pois é nesse contexto que se forma o ser político.

Parafraseando Malanchen (2016), advogamos pela necessidade de tomar-se como eixo norteador uma concepção de mundo que contemple os preceitos do Materialismo Histórico-Dialético, no sentido de não nos esquecermos nunca daquilo que é próprio do ser humano, daquilo que contempla sua essência enquanto homem: o trabalho – que pela prática social histórica possibilita aos homens transformar, de forma consciente, a natureza interna e externa e a sociedade, produzindo um mundo humanizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. S. Política Nacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formação em questão. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.html>. Acesso em: 6 dez. 2019.
- AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife, ANPAE, 2018b. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- ALTHUSSER, L. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1970.
- ALVES, D. J. A Pedagogia Histórico-Crítica e o papel da educação escolar como instrumento de transformação social. **Anais do XI Seminário Nacional do HISTEDBR**, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e I Seminário Internacional do HISTEDBR. Uberlândia: Navegando Publicações. p. 1237-1257, 2019. Disponível em: https://54c9aae0-13cb-48ec-862e-e9b6e503cfc2.filesusr.com/ugd/0d873b_e6a5c3d42e164f31bc132e445de39c0d.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/%20article/viewFile/21664/15948>. Acesso em: 8 abr. 2020.
- AMARAL, M. F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de Professores, 2016.
- ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R. M. C.; PICININI, C. L. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **Revista NIEP-MARX**. 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- ANJOS, R. E. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 179-206.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

- BACH, M. R.; LARA, A.M.B. **Revisitando a Reforma do Estado: Os anos 1990 e as Políticas Públicas em Educação no século XXI.** IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2380/157>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BARROSO, L. R. Agências reguladoras, constituição, transformações do estado e legitimidade democrática. Rio de Janeiro. **Revista de Direito Administrativo.** p. 285-311, jul./set. 2002. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/46445/0>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- BASE NACIONAL COMUM. Maria Helena G de Castro. **YOUTUBE.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c9Bihayo1uY>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- BESSA, V. H.; **Teorias da Aprendizagem.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** Saraiva, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANCO, E. P.; IWASSE, L. F. A.; BRANCO, A. B. G. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Organização Curricular. **Anais XIII Congresso Nacional de Educação – Educere,** 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23681_11755.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs) **Currículo: debates contemporâneos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.
- CÁSSIO, F. A BNCC como política educacional. In: CÁSSIO, F; Jr. CATELLI, R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional.** Rio de Janeiro: Iamparina, 2015.
- COOL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** 5. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Editora Ática, 2001.
- CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação COBEDUCA,** v. 3, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. O Emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias,** v. 20, n. 59. out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484>. Acesso em: 8 fev. 2020.

COSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e Currículo**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 8 abr. 2020.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240047.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, Edição Comemorativa, 2013.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018b.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

DUARTE, N. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 5 fev. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**. v. 11, n. 2, p. 139-145, maio/ago. 2018a. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839>. Acesso em: 11 ago. 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008a.

DUARTE, N. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. 2008b. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_su_peracao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria visgotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUCCI, M. A. **El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional**. En Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. Seminario Internacional, OIT/CINTERFOR/CONOCER. Guanajuato 23-25 mayo, p.15-26, 1996.

Disponível em:

[https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Ffiles.porcompetencias.webnode.es%2F200000048-](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Ffiles.porcompetencias.webnode.es%2F200000048-c9f69caf4d%2FDC_Ducci_El_enfoque_de_competencia_laboral_000.doc)

[c9f69caf4d%2FDC_Ducci_El_enfoque_de_competencia_laboral_000.doc](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Ffiles.porcompetencias.webnode.es%2F200000048-c9f69caf4d%2FDC_Ducci_El_enfoque_de_competencia_laboral_000.doc). Acesso em: 14 dez. 2020.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FILHO, R. B. S. Noções de Competência: possíveis evidências. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 2, n. 2, jan. 2012. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/9190>. Acesso em: 5 jan. 2021.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

FREITAS, L. C. Prefácio. In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015), Curitiba: CRV, 2018. p.13-14.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Santa Catarina: Florianópolis. **Revista Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamento da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Salvador: Bahia. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2015.

GENTILE, P.; BENCINI, R. A arte de construir competências. Entrevista com Philippe Perrenoud – **Nova Escola**. 2000. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 2 dez. 2020.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação do Professor). 1994.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 2 jun. 2021.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio De Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, 1978.

GOMES, F. B.; ANJOS, R. E. Resgatando a relação entre o ensino da literatura e o desenvolvimento humano. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2. 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3030>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GONÇALVES, A. M. **Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822/35621>. Acesso em: 27 abr. 2020.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos das Escolas**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201. jan./maio. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 21 fev. 2020.

JEDUCA. Base Nacional Comum Curricular é tema de vídeoconferência na 4ª feira. **YOUTUBE**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f0pFhr2R8O4>. Acesso em: 26 jan. 2021.

JUNIOR, J. S. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. In: ARAUJO, R. M. L.;

RODRIGUES, D. S. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia**. Tomo II. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. 10. ed. Ampliada. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. Tradução: Marianan Echalar, 2019.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. L. S. Política de Formação de Professores e da Destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 7 abr. 2020.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In: MARTISN, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. Coleção Magistério 2º grau. Série Formação de Professor, 1994.

LIMA, V. C.; SOUZA, R. T. Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. **Revista Psicologia & Sociedade**, vol. 26, n. 3, p. 792-802, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300027. Acesso em: 3 jan. 2020.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 28 mar. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (orgs). São Paulo: Cortez, (série cultura, memória e currículo, v. 2), 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://files.zeadistancia.webnode.com/200000171->

9cc7f9dcaf/MACEDO%20BNCC%20Novas%20formas%20de%20sociabilidade%20produzindo%20sentido%20na%20edu.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. Brasília. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 25, p. 39-58, jan./maio. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e Reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 1, p. 21-45, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2012. p. 47-64.

MARX, K.; EGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (org). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MONTEIRO, P. V. R.; SILVA, G. L. R.; ROSSLER, J. H. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20 n. 3, set./dez. 2016. p. 551-560. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00551.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

MOREIRA, J. A. S. Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/27355/16674>. Acesso em: 2 jun. 2021.

NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (orgs). **Em defesa da história: marxismo e pós-marxismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ORSO, J. P. Pedagogia histórico-crítica: uma pedagogia revolucionária. In: MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (orgs) **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

ORSO, J. P.; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982020000100241&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p.337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais hoje: As implicações para a democracia. Brasília, **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_21_2017.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympo. 1998a.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Tradução: Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1974.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo, Casa do Psicólogo (textos inéditos), 1998b.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 5 abr. 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PROTETTI, F. H. Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional? **Anais: VI Colóquio Internacional Marx e Engels**. 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/afinal-existe-algum-aspecto-positivo-no-modelo-da-escola-tr.pdf. Acesso em: 8 ago. 2013.

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

RAMOS, M. N. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra hegemonia às novas pedagogias. In: ARAUJO, R.M.L.; RODRIGUES, D. S. (orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RAVITCH, D. **Nota mais alta não é educação melhor**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 2 de agosto de 2010. Primeiro Caderno. Entrevista com Simone Iwasso. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>. Acesso em: 11 fev. 2020.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Salina. Tradução Marcelo Duarte. 2011.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAMPAIO, S. A. A. Skinner: sobre a ciência e o comportamento humano. **Psicologia Ciência e Profissão**. Universidade Federal da Bahia. p. 370-383. 2004.

SANTOS, J. V. Em um Brasil sem diálogo, escola vira arena para disputas. Entrevista com Renato Janine Ribeiro. **Revista IHU-Online**. Edição 516. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/573943-base-nacional-comum-curricular-bncc-num-brasil-sem-dialogo-escola-vira-arena-para-disputas-entrevista-especial-com-renato-janine-ribeiro>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SANTOS, F. C. N. O percurso de esclarecimento: uma análise a partir da obra dialética do esclarecimento de T. W. Adorno e M. Horkheimer. **Revista Eros**, Ano 1, n. 1. out./dez. p. 129-142, 2013. Disponível em: <https://heliuss.uvanet.br/index.php/eros/article/view/33>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SANTOS, M. S. B.; MOREIRA, J. A. S. O financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 333-346, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/803>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – Uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados. p. 161-178. 2020.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: SP. Projeto 20 anos do Histedbr; 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 18 ago. 2020.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação Socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVINI, D. (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. v. 5. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Polemicas do nosso tempo, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2019a.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n. 1, jan./mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SILVA, I. L. F. et al. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Unisinos**, v. 5, n. 3, 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, J. C. A Pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar sobre a escola pública. In: MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: FAPESP, 2002.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. V.; SANTOS, J. M. C. T. A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica. **CONADIS**. Natal, v. 1, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conadis/trabalhos/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID786_08102018110158.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2020.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. **Currículo Baseado em Competências**. Natal: SESI, 2010. Colaboração: José de Castro, Gilson Gomes de Medeiros, Ilane Ferreira Cavalcante, Artemilson Alves de Lima. Projeto SESI. Disponível em:

http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11338/curriculo_baseado_em_competencias_0.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. (orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2009.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso do Filantropia: como a fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

TONET, I. Estudar Marx, para iniciantes. 2017. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/ESTUDAR_MARX.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução por Paulo Bezerra, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a História do comportamento: símios, homem primitivo e a criança**. L. S. VYGOTSKY e A. R. LURIA; Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WOOD, E. M. O que é agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZANK, D. C. T. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Programa de Pós-Graduação UNIOESTE – Foz do Iguaçu. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. 2020.

DOCUMENTOS OFICIAIS E WEBSITES

ANPEd. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

Associação Brasileira de Currículo. **Nota ABdc sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental**. Sem data. Disponível em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Boletim ANPEd: XI Reunião Anual – Em direção às Novas Diretrizes e bases da Educação Nacional**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2/3, 1988. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/boletim_anped_v.10_n.2_3_abr._set.1988.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE contra a BNCC**. 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 7 fev. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Propostas para realinhar as políticas de educação**. 2018. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/678981534982799404/9-propostas-para-realinhar-as-poli%CC%81ticas-de-educac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Dispõe sobre piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC, INEP, 2015.

BRASIL. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/documentos/32-conae-2018/101-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2021.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS. **Certificação de competências profissionais**. Ministério do Trabalho e do Emprego. Brasília: OIT, 1. ed. 2002.

LEMANN, F. **“Pessoas no setor Público”**. Disponível em: <https://fundacaolemman.org.br/duvidas/pessoas-no-setor-publico>. Acesso em: 16 fev. 2020.

Movimento pela Base Nacional Comum. 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

NOVA ESCOLA. Da expectativa à realidade. In: **Base Nacional as mudanças começam agora**, Edição 309. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10034/da-expectativa-a-realidade>. Acesso em: 29 jan. 2021.

NOVA ESCOLA. **O que acontece na sua escola com as novas competências?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/3/o-que-acontece-na-sua-escola-com-as-novas-competencias>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Coletiva-socioemocionais-18-5.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.