



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Rosane de Abreu Farias

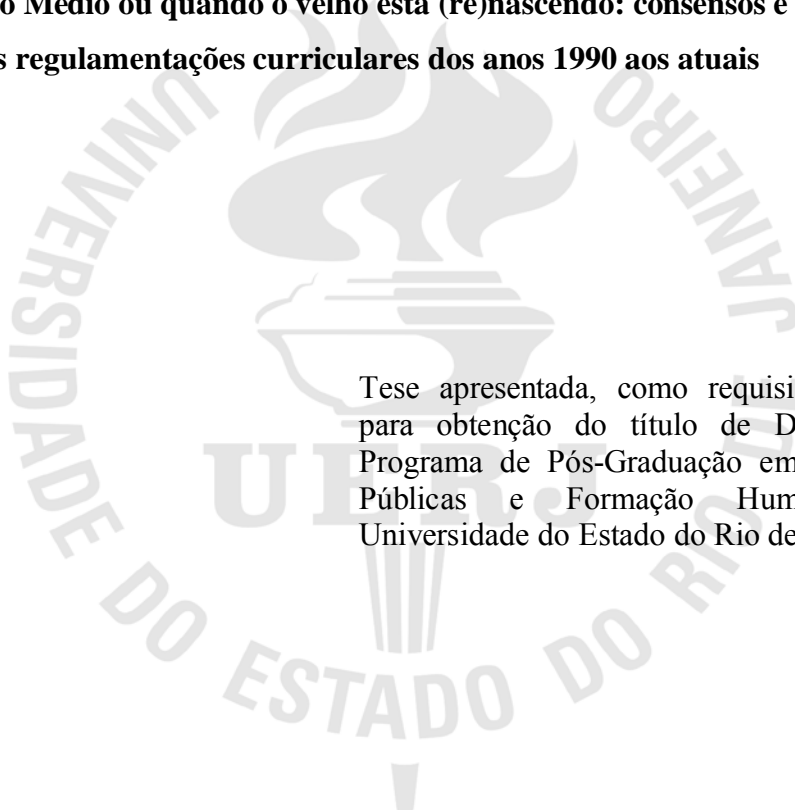
“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais

Rio de Janeiro

2022

Rosane de Abreu Farias

**“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas
nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais**



Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Políticas
Públicas e Formação Humana, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F224 Farias, Rosane de Abreu.
 “Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e
 disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais / Rosane de
 Abreu Farias. – 2022.
 335 f.

 Orientadora: Marise Nogueira Ramos.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Ensino médio – Reforma – Teses. 2. Educação Profissional – Teses. 3.
 Educação – Reforma – Teses. I. Ramos, Marise Nogueira. II. Universidade do
 Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta Tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rosane de Abreu Farias

**“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas
nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Políticas
Públicas e Formação Humana, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de junho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Marise Nogueira Ramos (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Gaudêncio Frigotto

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Deise Mancebo

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Celso João Ferretti

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Mãisa, alegria dos meus dias e dádiva de Deus.

AGRADECIMENTOS

Sei que a religião é uma criação humana e que Marx já disse que “a religião é o ópio do povo” (MARX, 2005/1843, p.146), mas, como todo marxista, tenho minhas contradições e, por isso, preciso acreditar em uma força superior para não desistir de lutar por uma realidade “para além do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2008). Dessa forma, agradeço em primeiro lugar a Deus por todas as coisas boas que me acontecem todos os dias, desde que me levanto até o momento em que me deito, entre elas as pessoas maravilhosas que fazem parte da minha vida, os momentos felizes e os momentos difíceis (greve da UERJ e pandemia de covid-19), que me fizeram forte e flexível para saber que todos somos seres humanos em construção diária e que o erro é apenas uma das etapas na evolução individual e coletiva.

A partir daqui, gostaria de agradecer a algumas pessoas especialmente envolvidas no processo de estudos e elaboração desta dissertação:

Aos meus pais, Maria da Glória e Antonio, que, mesmo não conhecendo o sentido ontológico do trabalho, nunca mediram esforços para a realização dos meus sonhos acadêmicos e de vida.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Marise Ramos, por sua generosidade em acolher meus projetos, sua competência e sabedoria na condução do processo de produção deste estudo, apesar de todas as adversidades, e principalmente por sua amizade e compreensão em todos os meus momentos de ansiedade.

Aos Professores Doutores Celso Ferretti e Gaudêncio Frigotto, por participarem da minha banca de qualificação, realizando críticas construtivas e indicações valiosas ao aprimoramento do presente estudo, e por participarem da minha banca de defesa, realizando as intervenções necessárias à finalização deste trabalho.

Aos meus companheiros de Orientação Coletiva pelo carinho, incentivo e torcida no decorrer deste processo de estudos, e à companheira Rosemary Lopes, por toda parceria desde o mestrado, carinho, amizade, incentivo, interlocução e sugestões, que tanto contribuíram muito para a elaboração desse trabalho e para a vida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e aos companheiros do Grupo de Estudos THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde, por iluminarem meu caminho compartilhando conhecimentos, debatendo ideias e criando laços de amizade.

À minha diretora pedagógica da Faetec, agora amiga para a vida, Márcia Farinazzo, por me desafiar profissionalmente, por acreditar em meu potencial e por incentivar e permitir a construção desse processo formativo pessoal e coletivo que é a minha atuação na educação profissional.

Aos queridos parceiros de trabalho e amigos Victor Luis Braga, Maura Gomes, Simone Machado e Daniella Salomão, por todas as informações, gráficos, troca de experiências, escutas e momentos de distração que me proporcionaram; é muito bom quando trabalhamos com pessoas competentes e que se tornam nossa família do coração.

À minha filha, Maísa de Abreu Farias, presente que chegou à minha vida junto este estudo e que, com suas gracinhas, sorrisos, músicas e sapequices, produziu momentos inesquecíveis para esta mãe. E a seu pai, Alexander Martins Abreu, por dividir comigo a rotina de cuidados com nossa boneca enquanto eu me dedicava a este estudo.

A todos os meus amigos queridos, que, além de muito incentivo e torcida, foram principalmente compreensivos com minhas ausências, meu estado de nervos e minha ansiedade, e que, principalmente, me acarinharam nestes tempos sombrios em que vivemos, seja por chamadas de vídeo, telefonemas, entregas inesperadas e mensagens de texto. Muita gratidão e contem sempre comigo!

RESUMO

FARIAS, Rosane de Abreu. **“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais. 2022.** 345 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

O presente estudo teve como objetivo analisar por quais mediações a política curricular de ensino médio configurada pela Lei Federal nº 13.415/2017 recupera e/ou atualiza a pedagogia das competências e ressignifica a formação integrada. A pesquisa foi orientada pelo materialismo histórico-dialético como método de análise, que permite relacionar o todo e suas partes na constituição do real concreto, considerando a historicidade e as mediações que revelam as contradições presentes no espaço/tempo social. A partir da discussão realizada por Shiroma, Campos e Evangelista (2004) sobre como as políticas educacionais buscam produzir hegemonia por meio de seus discursos, compreendidos em sua tridimensionalidade e como expressão de intencionalidades de frações de classe, porém, que não são simplesmente aceitos e implementados, mas são também ressignificados de acordo com as intencionalidades daqueles que a implementam, podendo resultar em movimentos contra-hegemônicos, propõe-se a metodologia de análise conceitual de documentos para o presente estudo buscando compreender as mediações e contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica sobre a historicidade da formação social brasileira e a sua materialidade contemporânea, utilizando as obras de Florestan Fernandes (2009), Francisco de Oliveira (2013), Ruy Mauro Marini (1973) e Armando Boito Jr. (2018), que nos auxiliaram em desvelar as facetas de nosso desenvolvimento econômico e social, a historicidade das relações estabelecidas pelas classes sociais brasileiras, os “novos” padrões de subjetividades necessários à atuação dos sujeitos no neoliberalismo, uma vez que o elemento flexibilidade no modo de produção capitalista exige um desempenho individual eficiente e que contribua para a acumulação de capital. Para isso embasamos os estudos com as obras de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Giovanni Alves (2011) e Graziany Penna Dias (2019); recuperamos as bases teóricas e epistemológicas da Pedagogia da Competências na obra de Marise Ramos (2011a), sua estratégia de implementação por meio das avaliações internacionais descritas por Rodrigo da Silva Pereira (2016) e o que há de novidade nas competências enquanto política para a educação em nível internacional demonstrada por José Gimeno Sacristán (2011); e de que forma se realiza uma ressignificação da concepção de formação integrada na ideia de Itinerários Formativos proposta pela Lei nº 13.415/17, por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio elaboradas a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 até as instituídas em consonância com a referida.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Educação profissional. Reforma educacional.

ABSTRACT

FARIAS, Rosane de Abreu. **“New” High School or when the old is (re)born: consensus and disputes in curriculum regulations from the 1990s to the present.** 2022. 345 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

The present study aimed to analyze through which mediations the high school curriculum policy configured by Federal Law 13.415/2017 recovers and/or updates the Pedagogy of Competencies and re-signifies Integrated Training. The research was guided by historical-dialectical materialism as a method of analysis that allows relating the whole and its parts in the constitution of the concrete real, considering the historicity and the mediations that are revealed by the contradictions present in social space/time. From the discussion carried out by Shiroma, Campos e Evangelista (2004) on how educational policies seek to produce hegemony through their discourses, understood in their three-dimensionality and as an expression of intentions of class fractions, however, which are not simply accepted and implemented, but also are re-signified in accordance with the intentions of those who implement it, which may result in counter-hegemonic movements, we proposed the methodology of conceptual analysis of documents for the present study in the search for understanding such mediations and contradictions present in contemporary educational policies. The work was developed through a bibliographic review on the historicity of Brazilian social formation and its contemporary materiality, using the works of Florestan Fernandes (2009), Francisco de Oliveira (2013), Ruy Mauro Marini (1973) and Armando Boito Jr. (2018) our economic and social development, and the historicity of the relationships established by Brazilian social classes; the "new" patterns of subjectivities necessary for the performance of subjects in neoliberalism, since the flexibility element in the capitalist mode of production requires efficient individual performance and that contributes to the accumulation of capital, for this we base the studies with the works of Pierre Dardot and Christian Larval (2016), Giovanni Alves (2011) and Graziany Penna Dias (2019); we recover the theoretical and epistemological bases of Pedagogy of Competencies in the work of Marise Ramos (2011a), its implementation strategy through the international evaluations described by Rodrigo da Silva Pereira (2016) and what is new in competences as a policy for education internationally demonstrated by José Gimeno Sacristán (2011); and how is a re-signification of the concept of Integrated Training in the idea of Training Itineraries proposed by Law No. 13.415/17 through the analysis of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education and for Vocational Education of Technical Level elaborated starting homologation of the Law of Directives and Bases of National Education nº 9.394/96 until those instituted in accordance with the aforementioned.

Keywords: Reform of Secondary education. Professional education. Educational reform.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

ALCA – Área de livre Comércio das Américas

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica (),

CONFETEC – Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica

DeSeCo – Projeto Definição e Seleção de Competências

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

IAS – Instituto Ayrton Senna

INEE – Instituto Nacional de Evaluacion Educativa do México

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Programa de Indicadores de Sistemas Educativos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OECE – Organização Europeia para a Cooperação Econômica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDCA – Plan-Do-Check-Act

PIPMOI – Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra industrial

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos)

PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PMDB – Partido do Movimento Democrático do Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Banco Mundial

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROJOVEM – Programa Escola de Fábrica e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PT – Partido dos Trabalhadores

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: AS RELAÇÕES ENTRE “UMA MINORIA PREPOTENTE E UMA MAIORIA DESVALIDA”	52
1.1	Dependência: o que é a sociedade brasileira?	53
1.2	Burguesia brasileira: quais são suas frações de classe?	59
1.3	As frações de classe e a correlação de forças no Estado brasileiro	66
1.4	Formação integrada: por que tanta resistência?	74
2	Neoliberalismo e a formação do sujeito da contemporaneidade.....	80
2.1	Neoliberalismo: uma nova forma de organização do ser social?	81
2.2	“Captura” da subjetividade: atitudes, valores e emoções como elementos centrais da formação?	91
2.3	Empreendedorismo: a pedagogia das emoções?	101
3	PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A REITERAÇÃO DA ADAPTAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO.....	112
3.1	A pedagogia das competências e o projeto de sociedade neoliberal.....	113
3.2	A relação intrínseca entre a pedagogia das competências e o sistema de avaliações externas da OCDE	122
3.3	A novidade na pedagogia das competências.....	135
4	O ALINHAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BRASILEIRO ÀS ORIENTAÇÕES DA OCDE.....	141
4.1	DCNs da década de 1990: ruptura e transição?.....	145
4.2	DCNs dos anos 2000: o que mudou?	164
4.3	DCNs da década de 2010: a expressão da correlação de forças entre as classes?	171
4.4	DCNs da “reforma” do ensino médio: o que mudou?.....	199
5	O QUE REVELA A HISTORICIDADE DAS DCNS?	218
5.1	A dimensão política	218
5.2	A dimensão pedagógica	242
6	POLÍTICA EDUCACIONAL: A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES CONTEMPORÂNEAS.....	270

6.1	A Base Nacional Comum Curricular	270
6.2	A Base Nacional Comum Curricular e o Guia para elaboração dos Itinerários Formativos: a referência curricular nacional	290
6.3	Documentos auxiliares na elaboração curricular: produção de consenso? 302	
	CONCLUSÕES	311
	REFERÊNCIAS	323

INTRODUÇÃO

Ciência e ideologia não se separam, embora quando necessário caminhem independentes uma da outra. (FERNANDES, 2009, p. 19)

A implicação com o tema deste projeto advém da prática profissional da pesquisadora como supervisora educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Governo do Estado do Rio de Janeiro (Faetec) desde 2011. Por ter feito parte da equipe de coordenação do processo de implantação da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio em todas as escolas técnicas estaduais que ofereciam a concomitância interna, as primeiras interrogações sobre a contradição desse processo deram origem ao projeto de mestrado, concluído com a dissertação intitulada “Ensino médio integrado na rede Faetec: do tecnicismo a uma nova concepção da educação profissional?”.

No decorrer dos estudos realizados durante o curso de mestrado, uma das facetas que se mostrou um desafio para estudos posteriores foi a elaboração de um currículo que de fato contemple as ciências como formas próprias de investigar o real, sem se contrapor umas às outras, demonstrando como o real é complexo e necessita ser estudado em partes que o constituam, ainda que estas nunca percam seu fundamento na totalidade.

Integrar educação profissional e ensino médio na elaboração curricular é um desafio; pois ambos os currículos têm fundamentos de elaboração díspares: a educação profissional funda-se historicamente na necessidade de oferecer algum conhecimento aos operários para que eles participem do processo produtivo em perfeita simbiose com a maquinaria, de forma cada vez mais técnica e fragmentada e a fim de tornar a produção cada vez mais eficiente; funda-se também no racionalismo do processo e nos princípios científicos da administração. Já o ensino médio carrega em si o ideal de uma formação clássica ou científica destinada à elite que governaria e poderia prosseguir estudando, fundamentando-se no humanismo.

Combinar duas lógicas de elaboração curricular de forma que os conhecimentos sejam vistos como particularidades de uma totalidade constitui-se em tarefa complicada para professores e profissionais da educação que têm sua tradição formativa

fragmentada pela perspectiva positivista. Os docentes percebem as ligações possíveis e, nesse caminho, fundamentam seu trabalho na interdisciplinaridade¹, desenvolvem seus projetos temáticos em parcerias e proporcionam aos seus alunos visões de mundo mais “integradas” do que aquela que tiveram em sua formação. A interdisciplinaridade é uma perspectiva altamente propulsora da integração nesse sentido? Sem dúvidas, é preciso reconhecer seu valor nesse caminho, porém a questão que se coloca é: como estabelecer relação entre as diversas ciências, mantendo-se suas particularidades de estudo, de forma a superar uma visão compartimentada do real?

Além disso, ainda que se possa partir da atitude dos docentes em perceber tais ligações entre conhecimentos e, assim, se promover uma relação entre as partes e o todo, a perspectiva curricular da educação profissional é fortemente marcada pela questão da prática profissional e da inserção no mercado de trabalho, enfrentando-se discursos de que se deve ensinar o que é necessário ao mundo do trabalho. Assim, em qual espaço permite-se construir uma formação que seja para a omnilateralidade?

No trabalho direto com docentes da educação profissional, verificamos que eles percebem que, para a prática profissional, faz-se necessária uma visão de todo, e identificamos nessa percepção uma potente possibilidade de superação de uma formação tecnicista. Ao mesmo tempo, a ideia de que o mercado precisa de profissionais formados e rápido os faz “pisar em ovos” quando o assunto é a extensão curricular (e aqui afirmamos mesmo o tempo necessário para uma formação que seja integral) para a colocação desse profissional no mercado de trabalho. Como administrar essa necessidade do tempo presente, em que, de um lado, o capitalismo impõe uma formação cada vez mais básica e rápida, e, do outro, o aluno precisa inserir-se no mundo do trabalho a fim de garantir sua sobrevivência?

¹ Frigotto (2008) já nos sinalizava para a compreensão da “interdisciplinaridade como necessidade e como problema”, posto que, como forma de trabalho pedagógico e de pesquisa propunha-se a integrar conhecimentos produzidos de forma fragmentada nos campos de conhecimento, porém promovendo a manutenção da epistemologia positivista de compreender o fenômeno apartado de sua totalidade social. Desta forma, “se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos .do contexto originário do real. para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente no exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino.” (p.48).

Por seu turno, os docentes das disciplinas do ensino médio, que se constituem nas disciplinas científicas do currículo, defendem que elas não podem ser suprimidas, pois configuram os fundamentos científicos das diversas profissões, mas a dificuldade de perceberem as ligações entre essas disciplinas fundantes e as profissionais parece ser um desafio.

Percebemos nesse contexto o quanto a elaboração curricular se perde entre os desafios que precisam ser vencidos e as perspectivas que precisam ser conciliadas para que isso aconteça. Além do emaranhado do movimento do real cotidiano de nossas escolas, temos ainda a diversidade de concepções do que é currículo, de como fazer a integração das disciplinas, de necessidade da interdisciplinaridade na escola, de que todos têm mesmo de estudar tudo, e tantas outras questões presentes em seu dia a dia.

Constatadas as questões que surgem no cotidiano de trabalho das escolas e que demonstram as dificuldades de construção do currículo integrado, novas políticas públicas foram sendo construídas para o ensino médio. Apesar de o Projeto de Lei nº 6.840² propor desde 2013 muitas das mudanças efetivadas pela Medida Provisória nº 746/2016³, esta foi sancionada sem uma ampla participação da sociedade ou de seus representantes.

Assim, novas formas de organização do ensino médio foram introduzidas sob o discurso de torná-lo mais adequado à realidade e aos interesses dos jovens, o que promoveria a diminuição da evasão nessa etapa de escolaridade, o protagonismo dos jovens, que poderão escolher seus itinerários formativos, e a flexibilidade necessária ao mercado de trabalho da atualidade. Um discurso de aparente modernidade que oculta uma essência de retrocesso, e produz um ponto de grande atenção para os docentes da educação profissional, que agora percebem a indefinição de como se vai estruturar essa educação: como itinerário formativo de formação técnica e profissional ou como educação profissional técnica de nível médio? Uma vez que a Lei nº 13.415/2017 não

² Projeto de Lei que previa alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

³ Medida Provisória que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

promoveu modificação na Seção IV-A da LDBN nº 9.394/96, que versa sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e foi incluída pela Lei nº 11.741/2008.

Ainda no olho do furacão e sem se saber muito bem como as coisas serão feitas, a Base Nacional Comum Curricular – Etapa do Ensino Médio foi homologada no fim de 2018 trazendo indicações curriculares apenas por área de conhecimento e especificando indicações apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que, segundo a lei, são de oferta obrigatória nos três anos do ensino médio.

Ao descreverem a experiência de estudo sobre o currículo integrado para o ensino básico e para a licenciatura Cambraia e Zanon (2016) demonstram como as fundamentações teóricas sobre o campo provêm de matrizes epistemológicas diferentes e por vezes confundem os docentes em lugar de ajudá-los. Os autores destacam também a necessidade de distinção conceitual entre Integração Curricular e Currículo Integrado, muitas vezes compreendidos pelos docentes como sinônimos, e que, à primeira vista e sem uma devida construção conceitual, parecem a mesma coisa. Porém, Currículo Integrado precisa ser compreendido dentro da abordagem teórica de integração da educação profissional técnica ao ensino médio como construção ético-política comprometida com a classe trabalhadora (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Essa necessidade identificada pelos autores remeteu a uma outra sinalizada durante a qualificação do projeto de mestrado⁴ desenvolvido, na qual a professora Maria Ciavatta destacou a necessidade de distinção entre o conceito de politecnia desenvolvido na década de 1980, por ocasião da disputa política pela fundamentação teórica que teria o ensino médio na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estavam em elaboração; e o de formação integrada, que foi desenvolvido em um outro momento de disputa política pelo conceito de ensino médio, o de exarção do Decreto Federal nº 5.154/2004.

O que ambas as distinções têm em comum? A necessidade de historicizá-las. Ao deparar com um conceito, a necessidade de o colocar em seu tempo histórico de elaboração, percebendo as mediações do real nessa elaboração, ou seja, seu contexto sociopolítico e cultural, pois aqueles que estão em sua elaboração representam ideias e

⁴ FARIAS, Rosane de Abreu. Ensino médio integrado na rede Faetec: do tecnicismo a uma nova concepção da educação profissional? Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

teorias determinadas por sua percepção de mundo e projeto de sociedade a ser desenvolvido. Dessa forma, para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa, no qual a constituição do objeto se dá a partir da implementação de uma política pública para a educação, destacamos a sua vinculação à linha de pesquisa “Estado e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Após a pesquisa empírica desenvolvida durante o mestrado, na qual identificamos que, embora as dimensões ético-política e filosófica da formação integrada já estejam em processo de incorporação pelo corpo docente nas escolas, as dimensões epistemológica e pedagógica ainda permanecem pouco modificadas, demonstrando que a prática pedagógica está na dependência da atitude dos docentes em estabelecer trabalhos em parceria por meio de projetos interdisciplinares. A interdisciplinaridade continua sendo o caminho para que haja uma maior integração das disciplinas, como tentativa de reconstituir o conhecimento que foi fragmentado.

Outra constatação realizada no âmbito da prática profissional da supervisão educacional foi a de que professores da educação profissional, mesmo que em sua maioria não tenham formação pedagógica, demonstram uma maior compreensão entre a intersecção dos conhecimentos científicos que fundamentam os conhecimentos profissionais, enquanto professores das disciplinas científicas, que por norma têm uma formação pedagógica desenvolvida na licenciatura, muitas vezes encontram dificuldades em perceber tais intersecções. Para responder a tal constatação, podemos pensar em duas possibilidades: a questão da formação inicial das licenciaturas, que necessitaria ser revista, ou a resistência dos próprios professores em manter o caráter (núcleo) científico de suas disciplinas. Em uma análise mais refinada, uma possibilidade complementa a outra; logo, desvelar as mediações presentes nessa relação formação-profissão pode ajudar a compreender como o estatuto científico das disciplinas sofre um distanciamento na transposição didática a ser realizada na escola.

Nesse sentido, a problemática que se apresentava seria exatamente como elaborar e desenvolver um currículo integrado fundamentado nas dimensões ético-política, filosófica, epistemológica e pedagógica, e que tenha o trabalho por princípio educativo em seus sentidos ontológico e histórico (RAMOS, 2014). Como promover uma formação integrada tendo como fundamento o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia? E dessa forma, como pensar a cultura em um currículo integrado tendo em vista que a escola já é o lugar da ciência, enquanto a educação profissional é o lugar do

trabalho? Como constituir um currículo que não incorpore a cultura apenas como artefato ou como estética, mas a cultura como produção social do sujeito? E, ainda, não incorpore o trabalho apenas em seu sentido econômico de inserção em um mercado, mas em seu pleno sentido de atividade produtiva vital?

Considerando os escritos de Manacorda (2007) sobre as indicações pedagógicas de Marx, podemos identificar que para este as ciências naturais e humanas “nascem” integradas à atividade produtiva do homem,

A indústria é a relação histórica efetiva da natureza e, portanto, da ciência natural com o homem; por isso, se ela é apreendida como revelação exotérica das forças essenciais humanas, então também a essência humana da natureza ou a essência natural do homem é compreendida dessa forma, e por isso a ciência natural perde a sua orientação abstratamente material, ou antes idealista, tornando-se a base da ciência humana, como agora já se tornou – ainda que em figura estranhada – a base da vida efetivamente humana; uma outra base para a vida, uma outra base para a ciência é de antemão uma mentira. (MARX, 2010, p. 112; grifos do autor)

Assim, a possibilidade de construção de um currículo integrado, em hipótese poderia se dar a partir da aproximação de ambas as ciências no sentido de compreender que a produção da ciência em todos os âmbitos acontece por meio das necessidades do homem, ou seja, é a partir da necessidade do homem em produzir sua existência, que ele, por meio do trabalho, produz conhecimentos. Essa compreensão por parte dos docentes poderia constituir-se em um meio de conceber os conhecimentos disciplinares como partes constituintes de uma totalidade de conhecimentos produzidos pela humanidade e, assim, perceber o currículo integrado nesse sentido de constituição de uma totalidade a partir da compreensão de suas partes. Essa indicação pode ser percebida no seguinte escrito de Marx:

A história mesma é uma parte efetiva da história natural, do devir da natureza até o homem. Tanto a ciência natural subsumirá mais tarde precisamente a ciência do homem quanto a ciência do homem subsumirá sob si a ciência natural: será uma ciência. (MARX, 2010, p. 112; grifos do autor)

A dicotomia entre a ciência natural e a humana, e a supremacia da primeira, já havia sido percebida por Marx, assim como sua aproximação de forma superficial foi denunciada por ele como uma forma ilusória de união, e o desenvolvimento científico promovendo a desumanização do homem,

As *ciências naturais* desenvolveram uma enorme atividade e se apropriaram de um material sempre crescente. Entretanto, a filosofia permaneceu para elas tão estranha justamente quanto elas permaneceram estranhas para a filosofia. A fusão momentânea foi apenas uma *ilusão fantástica*. Havia vontade, mas faltava a capacidade. A própria historiografia só de passagem leva em consideração a ciência natural como momento do esclarecimento (*Aufklärung*), da utilidade, de grandes descobertas singulares. Mas quanto mais a ciência natural interveio de modo *prático* na vida humana mediante a indústria, reconfigurou-a e preparou a emancipação humana, tanto mais teve de completar, de maneira imediata, a desumanização. (MARX, 2010, p. 111; grifos do autor)

Ao destacar a atividade produtiva social como relação real e histórica da ciência natural com o homem, indica que é a atividade produtiva que produz a ciência a partir da relação homem-natureza-grupo social; logo, toda ciência teria como fundamento essa relação tríplice e indissociável, não se constituindo em apenas natural ou humana, mas em ambas. Assim, compreender essa relação indissociável seria o caminho para elaborar e promover um currículo integrado.

Duarte (2016), fundamentando seus estudos em Vigotski e Lukács, discute a seleção e transmissão dos conteúdos escolares na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Segundo esse autor, ciência e arte seriam formas diferentes de representação do real no psiquismo humano, e assim a condensação da produção humana realizada em um tempo determinado. Assim, ele sintetiza:

A ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade, mas não constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas. O reflexo da realidade no psiquismo humano teve sua gênese histórica na atividade de trabalho. Sendo o trabalho uma atividade social que em suas formas primitivas se realiza necessariamente como atividade coletiva de luta pela sobrevivência, nele desenvolveram-se, além dos instrumentos propriamente ditos, também as relações entre os integrantes do grupo e com elas os meios de comunicação ou os signos, para usar a terminologia de Vigotski. (DUARTE, 2016, p.72)

A partir da colocação do referido autor podemos pensar a questão das disciplinas e seu fundamento científico: as linguagens como instrumento de transmissão da produção e reprodução humana, as ciências naturais como conhecimento construído sobre a natureza e as ciências humanas como conhecimento elaborado na e pela vida em sociedade. Esses são aspectos do currículo que necessitam de maior estudo e compreensão para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de uma formação integrada, que propicie às novas gerações os conhecimentos fundamentais ao seu desenvolvimento individual e coletivo.

Toda essa saga da humanidade, com suas remotas origens na evolução espontânea da natureza, precisa ser compreendida pelas novas gerações para que elas se situem na história e se posicionem perante as alternativas existentes no presente. Esse tipo de atitude perante a realidade social e natural exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade. (DUARTE, 2016, p. 131)

Como mais uma das partes que compõem a elaboração de um currículo integrado, temos a perspectiva da formação psíquica do sujeito e sua individualidade; assim, as contribuições que os estudos desenvolvidos na vertente da psicologia histórico-cultural demonstram-se necessárias e enriquecem esta tarefa.

O desenvolvimento do psiquismo individual esta inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade. Quando se afirma que o psiquismo humano é histórico e cultural, isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. Toda a teoria vigotskiana sobre psiquismo humano apoia-se no pressuposto de que tanto o conhecimento científico sobre a individualidade quanto o desenvolvimento da própria individualidade estão atrelados ao conhecimento sobre a sociedade e ao grau de domínio que a humanidade tenha dos rumos da sociedade que, no nosso caso, se caracteriza pelo modo de produção capitalista. (DUARTE, 2016, p. 39)

O intuito inicial deste projeto de estudo era desenvolver um trabalho científico, cujo objetivo principal constituía-se na compreensão da relação fundamental entre as ciências naturais e humanas na concepção materialista histórico-dialética, e essa relação como fundamento estrutural na elaboração e desenvolvimento de um currículo na perspectiva de formação integrada. Porém, dado o movimento da materialidade social provocado pela sanção da Lei nº 13.415/17 e todas as mudanças que passaram a ser vislumbradas para a etapa do ensino médio, houve a necessidade de se deslocar o objetivo principal para a compreensão do movimento de elaboração e implementação da nova orientação curricular que se estabelece.

É interessante perceber que esse movimento de necessidade de “renovação” do ensino médio já havia sido percebido pela pesquisadora na conclusão de sua dissertação ao se deparar com a elaboração textual do contexto da educação profissional para a meta 11 presente no site Observatório do Plano Nacional de Educação - PNE:

Apesar do aumento de matrículas na Educação Profissional registrado nos últimos anos, escola e mundo do trabalho carecem de sintonia. As rápidas transformações proporcionadas pelas novas tecnologias e os novos perfis profissionais, que valorizam muito mais a criatividade e a capacidade de relacionar conhecimentos de forma interdisciplinar, na busca pela resolução de problemas, ainda são características pouco valorizadas nos cursos de

formação profissional. Além disso, a amarra das disciplinas obrigatórias sobrecarrega o Ensino Médio profissionalizante, pois o aluno é obrigado a cumprir não apenas as disciplinas relacionadas ao curso como também toda a carga do Ensino Médio regular. (apud FARIAS, 2016, p. 185)

O texto acima revela o que se preparava para a organização curricular do ensino médio, cujas reivindicações para suas bases formativas seriam em torno da atitude prática voltada para as resoluções de problemas e para a “liberação” do estudante da sobrecarga de conhecimentos fundamentais para a compreensão da realidade, modificações que foram implementadas pela Lei nº 13.415/17.

Considerando o problema desvelado pela pesquisa de mestrado: a dificuldade de materialização dos sentidos epistemológico e pedagógico em um currículo integrado, pressupondo-se que essa dificuldade estaria exatamente na forma como os docentes fundamentam suas práticas e reconhecendo a emergência de uma nova política pública para o ensino médio que se impõe pela Lei nº 13.415/17 e suas consequentes regulamentações, novamente se demonstra relevante a realização de um estudo que objetive captar como as disputas pela construção ideológica de um projeto de formação educacional para a sociedade brasileira se insere em um contexto social de neoliberalismo.

A “reforma”⁵ do ensino médio,⁶ instituída pela Lei nº 13.415/2017, tem como premissas “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”. Para tal, prevê a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e define uma organização curricular flexível, que considere a

⁵ Optamos por utilizar o termo entre aspas por ser essa a definição amplamente divulgada pelos elaboradores e na mídia, como forma de produzir o consenso de “melhoria” do ensino médio. Porém compreendemos que ela se configura como uma contrarreforma, ou seja, momento de restauração do velho, conforme a definição gramsciana; nesse caso, de recuperação das políticas educacionais da década de 1990. Segundo Carlos Nelson Coutinho, “a palavra ‘reforma’ foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca assim utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de ‘reforma’. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadoramente apresentadas como ‘reformas’, isto é, como algo progressista em face do ‘estatismo’, que, tanto em sua versão comunista como naquela socialdemocrata, seria agora inevitavelmente condenado à lixeira da história. Desta maneira, estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra ‘reforma’: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida” (COUTINHO, 2010, p. 35).

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acessado em: 6/2/2019.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possibilite a escolha dos estudantes entre os itinerários formativos ofertados nas áreas de conhecimento Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas e na Formação técnica e profissional.

Pelo pressuposto a “reforma” já demonstra uma primeira contradição: ao fixar um máximo de 1.800 horas ao definido como formação básica na Base Nacional Comum Curricular e uma ampliação para 1.400 horas anuais de trabalho pedagógico no ensino médio. Restringe-se a transmissão dos conhecimentos fundamentais para ampliar a oferta de disciplinas por itinerários de acordo com a escolha dos sujeitos? A reflexão é: com a ampliação da carga horária, os alunos não teriam mais tempo de aprendizagem? Então por que não lhes ofertar uma sólida formação básica composta de conhecimentos produzidos pela humanidade em seu percurso histórico? E por último, e talvez mais importante, as ofertas serão as mesmas para todas as classes, permitindo que cada sujeito escolha/projete seu percurso independente de sua origem social? Essa é uma pergunta que nos parece retórica, pois, no plano do discurso, sabemos que a resposta será sim, mas, no plano da materialidade do real, as redes de educação pública não terão financiamento suficiente para implementar tais oportunidades formativas para todos os sujeitos que as procurem.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular, segundo o site do MEC,⁷ tem sua definição na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e constitui-se em 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”.

A leitura do texto da Base Nacional Comum Curricular, ainda que sem um devido aprofundamento de análise, permite-nos perceber um resgate aos termos de competências e habilidades muito presentes na legislação educacional da década de 1990. Ainda que tais termos não tenham sido retirados do vocabulário educacional desde então, podemos dizer que houve um certo abrandamento de seu uso promovido pelas legislações da década seguinte, mais comprometida com uma formação omnilateral dos sujeitos. O confronto ideológico entre a “Pedagogia das Competências” (RAMOS, 2011a) e a “Formação Integrada” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS,

⁷ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acessado em: 6/2/2019.

2005) permite-nos também refletir sobre a dificuldade apresentada pelos profissionais da educação em compreender os conceitos que fundamentam essas concepções. Assim, eles fazem uma “tradução” desses conceitos de forma a aproximá-los daquilo que já assimilaram, seja por sua formação inicial e continuada, seja pelo saber tácito promovido pelos anos de atuação.

A Base Nacional Comum Curricular é lançada como documento de referência para elaboração curricular nacional. Em sua introdução, estabelece alguns marcos importantes para a compreensão de sua fundamentação teórica, nos quais se demonstra o movimento de ressignificação de termos construídos pela base conceitual da “formação integrada” e a recuperação de termos consagrados pela “pedagogia das competências”. Assim, relacionados à primeira, temos o termo “educação integral”, porém sua conceituação se estabelece pela ideia do “aprender a aprender”, e o termo “integração curricular”, que deve ser realizada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Com relação à segunda, fica clara a opção por desenvolver competências – o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer” – e se promove a equivalência entre os conceitos de “Direitos e objetivos de aprendizagem” e “Competências e habilidades”.

Qual é o elemento em sua introdução que podemos considerar novo? É a transição do conceito de “conteúdos mínimos” para o de “aprendizagens essenciais”. Neste ponto, colocamos a questão: o que de fato a ideia de aprendizagens essenciais expressa como política pública de educação? Se, pelo senso comum, podemos concluir que é a mesma coisa apenas dita de forma diferente, como muitos docentes pontuam a transição de “objetivos gerais e específicos” para “competências e habilidades”, pela base conceitual utilizada por teóricos como Ramos (2011) e Duarte (2016) significam a desvalorização de conhecimentos científicos, sociais e culturais produzidos pela humanidade e que deveriam ser transmitidos na escola para as novas gerações, caracterizando verdadeiramente o direito à aprendizagem. Porém, em lugar de transmissão de conhecimentos fundamentais, se estabelece o desenvolvimento de aprendizagens essenciais para a vida, em seu sentido restrito de vida econômica, uma vez que aprendizagens não necessárias à “vida” não precisam ser promovidas.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p.15)

Ou seja, deixa bem claro seu caráter utilitarista e pragmatista: propõe a superação da fragmentação disciplinar pela dissolução das disciplinas em áreas do conhecimento; o contexto e aplicação como elementos imediatos de validação para o aprender; o protagonismo pela flexibilização da escolha individual do que aprender; e, por fim, a construção de um projeto de vida adequado à própria flexibilização da vida promovida pelo contexto de insegurança laboral promovido pelo neoliberalismo.

Enfim, a Base Nacional Comum Curricular propõe-se como uma referência de formação nacional para um mercado flexível e incerto, em que não há a certeza de uma posição laboral ao fim de um ciclo de formação, e no qual projetar a vida para atuar diante dessas incertezas se torna fundamental. Essas evidências mostram-se ainda mais claras no texto dedicado à etapa do ensino médio, etapa para a qual se apresentam quatro finalidades:

- Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental;
- Favorecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- Garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Tais finalidades, isoladas como aqui colocamos, não parecem absurdas ou indevidas. Nem poderiam, pois, como justificativa para a política pública, precisam dizer aquilo que a sociedade gostaria que de fato se tornasse real, porém o que as torna estranhas é a intenção manifesta em outra parte do texto: “Assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.” (BRASIL, 2018, p. 465)

Neste trecho temos a afirmação ou, melhor, o apagamento de toda a desigualdade social presente na sociedade brasileira. Claro que acreditamos que todos os estudantes podem aprender, mas precisamos reconhecer que a oportunidade precede o mérito, ou seja, nem todos os nossos estudantes têm as mesmas oportunidades na/da vida para aprender, o que torna impossível desconsiderar suas singularidades e a necessidade de atuar sobre elas.

[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 466).

Já neste trecho fica claro como água que o objetivo agora é formar para o mundo imprevisível do trabalho, pois não há como se garantir qualquer tipo de inserção, e se antes nossos pais podiam afirmar que devíamos estudar para ser alguém na vida, hoje já não tem como existir essa promessa. Assim, o que farão crianças e jovens se submeterem ao processo difícil e disciplinar dos anos de escolarização? A única promessa possível é garantir que possa estudar aquilo que deseje, e aqui se propõe o protagonismo juvenil da escolha. Pensando em um corte de classe, sabemos que, para as classes dominantes e talvez as classes médias, a escolha pode ser realmente produtiva, pois tudo aquilo que foi deixado para trás por ela chegará até o sujeito pela via do acesso ao patrimônio, às viagens, aos livros, entre outros, porém, para a classe trabalhadora que ainda tem de realizar a opção pela subsistência, como se viabilizará o acesso ao que foi deixado para trás pela escolha? O que parece flexibilidade vai se tornar inflexibilidade no futuro, pois em lugar de lhe abrir o leque de opções proporcionado por uma formação básica consistente, determinará precocemente sua forma de (não) inserção no mundo do trabalho, aceitando todas as formas de precarização como flexibilidade da vida produtiva que ajuda a desenvolver suas competências e habilidades para manter sua subsistência.

Essa estrutura adota a *flexibilidade* como princípio de *organização curricular*, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do *protagonismo juvenil* e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468; grifos do documento original)

São muitas as mediações que a compreensão da atual política pública para a educação nacional nos suscita: do campo social, cultural e educacional. O atual momento da sociabilidade do capital demonstra como seu processo tem se complexificado em acordo com a cultura de cada país, mas aponta para características muito próximas em seu padrão de universalização do neoliberalismo.

Nesta perspectiva, apresentamos como questões de estudo: Que propostas estão disputando a formação do sujeito contemporâneo em confronto com a concepção de formação integrada? Em que medida essas concepções se expressam na materialidade contemporânea brasileira e numa nova subjetividade a ser formada? Em que medida as contrarreformas contemporâneas (2016-2018) são expressão da disputa com o pensamento histórico-crítico (2004-2016) que embasou a luta pela educação politécnica omnilateral que tentou se fazer hegemônica? Como a pedagogia das competências foi recuperada pela política curricular atual? Como tais concepções se confrontam com a concepção de formação integrada?

Para tentar responder a essas questões, o presente estudo definiu como objetivo geral analisar por quais mediações⁸ a política curricular de ensino médio atual recupera e/ou atualiza a pedagogia das competências e ressignifica a formação integrada. E como forma para alcançá-lo elencamos como objetivos específicos:

- Discutir a historicidade da formação social brasileira e a sua materialidade contemporânea.
- Discutir os “novos” padrões de subjetividades necessários à atuação dos sujeitos no neoliberalismo e o fundamento da pedagogia das competências e sua atualização pelo elemento desempenho.
- Analisar a forma como a pedagogia das competências se manifesta nos documentos curriculares oficiais atuais e como a concepção de formação integrada foi ressignificada na ideia de itinerários formativos.

Bases teóricas de análise

Considerando a Base Nacional Comum Curricular como um documento norteador da elaboração curricular, conforme o próprio texto enuncia, torna-se necessário refletirmos sobre o que tradicionalmente foi definido como currículo: documento prescritivo de uma seleção de conhecimentos a serem transmitidos pelas

⁸ Mediação é uma das categorias do método materialista histórico-dialético que compreende o sujeito como produtor e produzido por suas ações. Ciavatta (2001) sintetiza que “a mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (p.132). Ou seja, requer a utilização da lógica dialética enquanto “movimento que remete o objeto de estudo à sua totalidade histórica e às relações que aí se estabelecem. O desafio ao pesquisador está em captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social” (CIAVATTA, 2001, p. 135).

práticas pedagógicas no interior da instituição escolar. Ou, como observa Silva (2017, p. 15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.”

Então, se a Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador, como pode definir as aprendizagens essenciais como um direito de aprendizagem? Isso não se configura como um norte, mas como uma definição do que é básico e necessário a se aprender. Acrescentando-se que tal documento prescreve um conjunto de competências gerais e específicas por área de conhecimento, e habilidades específicas para cada uma destas, de que forma os sistemas de ensino terão autonomia para optar pelo que fazer? Ou seja, a autonomia será relativa, podendo-se por meio da flexibilidade escolher como fazer, mas tendo definido o que fazer e em qual etapa de ensino.

Ao se observar a forma como o texto da Base Nacional Comum Curricular começa pela justificativa político-jurídica para a elaboração de uma base curricular nacional a partir da Constituição de 1998 e a LDBN nº 9.394/96, é importante destacar como se tenta conciliar as posições sociais daqueles que a disputam. Assim, no texto do PNE 2014-2024 aparecem os termos “Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, enquanto, por determinação da Lei nº 13.415/2017, a LDBN 9.394/96 passa a utilizar os termos “Competências e habilidades”, por se tratar, segundo a BNCC, “de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p. 12). Como considerar sinônimos elementos discursivos tão diferentes? Se no primeiro fica clara a expressão de garantia do direito subjetivo à educação, no segundo fica evidente a retomada da ideia de responsabilização do sujeito pelo desenvolvimento de sua empregabilidade. E, nesse sentido, podemos perceber a retomada da pedagogia das competências também no texto do Parecer CNE/CEB nº 03/2018, que versa sobre a atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que em seus antecedentes históricos faz constantes referências à Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que estabelecia as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio sob a vigência do Decreto n. 2.208/1997, atendendo ao que este dispunha quanto à total separação entre educação básica e educação profissional.

Uma vez que o próprio texto legal nos remete aos direcionamentos realizados pela política educacional da década de 1990, torna-se necessária uma revisão daquilo

que já foi elaborado sobre a referente temática das reformas educacionais implementadas no referido período histórico, a fim de situarmos o panorama da retomada que se realiza com as atuais políticas, destacando o que se reitera da pedagogia das competências e o que se amplia em razão do momento histórico da sociabilidade do capital.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), ao buscarem discutir as influências que os organismos internacionais exerceram sobre as reformas educacionais que seriam implantadas na década de 1990, demonstram que elas resgataram os princípios da teoria do capital humano⁹ e o caráter salvacionista que configurou as políticas educacionais desde a década de 1930 em nosso país. Atendendo ao ideal de construção de uma nação forte ou como potencialidade do desenvolvimentismo, a educação sempre esteve no centro dos discursos políticos como elemento de suma importância para a sociedade e para o Estado.

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromettimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8; grifos das autoras).

Com essa premissa, as autoras sinalizam os processos sociais sobre a política educacional, demonstrando sua historicidade no Brasil e como os consensos e tensões nesse âmbito foram configurando-se no movimento instaurado pela sociedade civil nas décadas de 1970 e 80, para discussão e apontamentos sobre a temática com o fim da ditadura civil-militar e a abertura política expressa pela elaboração de uma nova Constituinte. As autoras destacam como à época a perspectiva social da educação ganhou força e como a sua garantia como direito pareceu consolidada. Porém, também nesse momento histórico, temos o surgimento do neoliberalismo com ascensão de Thatcher e o fim do socialismo real com a queda do muro de Berlim.

⁹ Teoria elaborada no final da década de 1950, tem como princípio que todo o investimento em formação/qualificação/educação promove o desenvolvimento individual que resulta em retorno econômico e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico do país.

A estratégia para construir consensos então se deu na perspectiva de desvelamento dos problemas. Assim, as recomendações internacionais em sua elaboração partiram das pesquisas quantitativas e da demonstração dos problemas sociais que existiam em nível mundial, reforçando o apagamento das histórias nacionais e de sua divisão social do trabalho, que então se ampliava em nível global. Para sair da crise econômica instalada, o recurso ao conservadorismo liberal foi utilizado como maneira de tornar o Estado mais eficiente. Dessa forma, na perspectiva pragmática configurava-se como necessário quebrar a utopia de um Estado de bem-estar social, para se construir a de um Estado mínimo, único possível de atuar em face das mudanças políticas, sociais e culturais da pós-modernidade, e principalmente capaz de solucionar os problemas econômicos.

Pela óptica de que as mudanças ocorridas desencadearam uma transformação mundial, sendo impossível retroceder no desenvolvimento humano, o consenso de que a humanidade precisava aprender a viver na nova realidade tornou-se senso comum, promovendo o sentimento de que aquele era o único caminho possível. As ideias de flexibilidade, adaptação e competitividade tornaram-se mola mestra dos discursos formativos.

Uma forma de obter consenso tem sido o sutil exercício linguístico posto em prática nos últimos tempos. Termos e conceitos vêm sendo absorvidos pela corrente retórica pragmática. Alguns foram naturalizados – como capitalismo, por exemplo –, outros construídos, ressignificados ou simplesmente substituídos. Desenhado com o objetivo de instigar a obediência e a resignação pública, o novo vocabulário se faz necessário para erradicar o que se considera obsoleto e criar novas formas de controle, regulação e regimes administrativos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 13)

Nesse cenário, a educação convocada ao centro da discussão e elevada à condição de elemento principal para o desenvolvimento econômico, como bem explicava a teoria do capital humano, não se configurava da mesma forma que antes, mas era necessária uma revolução que a aproximasse do mercado de trabalho, que se desenvolvia pela incorporação da ciência e da tecnologia a seus processos. Era preciso formar sujeitos aptos para atuar nessa nova configuração, e para isso, mais que apenas transmitir conhecimentos, tornava-se necessário que a escola desenvolvesse competências adequadas e permitisse ao sujeito perceber que o aprendizado nunca termina, que seria função de cada um se manter em constante desenvolvimento e empregável. “Disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do

mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p 47; grifos das autoras)

Outro ponto importante era mostrar que a escola deixava de ser o único espaço formativo, sendo possível aprender em vários momentos e lugares. Aqui percebemos uma contradição do discurso: ao mesmo tempo em que se promove o consenso em torno da ideia de que a aprendizagem é ao longo da vida, justificando-se assim que o direito à educação não precisa ser garantido em uma idade própria, e sim que sempre é tempo e lugar para aprender; isso é utilizando-se do princípio educativo do trabalho, tão caro às discussões sociais, promovendo a naturalização do trabalho ininterrupto e o fim da possibilidade de dele alguém se libertar, o que se aprofundou com o desenvolvimento e a utilização dos smartphones da atualidade.

O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 11)

Nesse sentido, vários foram os documentos elaborados por organismos internacionais visando a influenciar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) discutiram os principais aspectos e indicações presentes nas elaborações da década de 1990 do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), do Banco Mundial, da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e do Comitê Regional Intergovernamental.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, obteve como consenso mundial a oferta de educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. E os nove países com maior índice de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) se comprometeram a atuar politicamente de forma a superar esse índice por meio do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” coordenado pela Unesco.

Pontos importantes do “projeto” de educação preconizado pela “Carta de Jomtien” foram a ideia de que a educação se dá ao longo da vida, em espaços/tempos diferentes além da escola, e de que deveriam ser atendidas as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Estas últimas não seriam as mesmas para todos, mas diversas, em razão do país, cultura, setores e grupos sociais, sendo consolidado como conceito de educação básica o ensino primário, a ser universalizado mundialmente. Nesse “projeto internacional de educação”, destacamos a operacionalização do consenso desses dois pontos a partir do horizonte ideológico e político das metas e estratégias traçadas na Conferência, merecendo atenção especial a defesa da maior responsabilização da sociedade civil na tarefa educativa e o deslocamento da atenção dos aspectos formais da educação, o conteúdo, para os aspectos subjetivos, a aprendizagem. Essas foram as premissas que nortearam a política educacional brasileira ao longo da década de 1990, e podemos destacar que esse consenso não foi suprimido nas décadas seguintes, ainda que tenham sofrido alguma desaceleração.¹⁰

A perspectiva de criação de um consenso mundial sobre as políticas educacionais a serem implantadas nos diversos países de forma a inseri-los no ideal de desenvolvimento necessário à manutenção da paz mundial demonstra como o conceito de negociação passou a ser primordial para a economia e para a política internacional.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam dois problemas nas orientações da Carta de Jomtien para a sociedade brasileira: a compreensão de que a expressão “para todos” não significava a universalização da educação básica em nível nacional, mas apenas para o primário no âmbito da Conferência; e a perspectiva de adaptação social no que se referia à educação a ser oferecida, uma vez que a ideia de “necessidades básicas de aprendizagem” foi compreendida como “natureza de ensino a ser ministrado” aos diferentes estratos sociais, reeditando o dualismo educacional na óptica da adaptação social.

Por sua vez, como forma de orientar o desenvolvimento latino-americano, a Cepal também produziu publicações analíticas e propositivas para a região. Sob o

¹⁰ Ainda que possamos constatar as tentativas de mudanças no nível político-ideológico e social nos anos 2000, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência do país, ressaltamos a conciliação das frações de classe na política educacional, uma vez que não foi possível o rompimento desses paradigmas no campo educacional. Para um maior detalhamento da análise, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

conceito de equidade, defendia que havia urgência na realização de mudanças no plano educacional, uma vez que a reestruturação produtiva demandava “novos profissionais”, adequados aos conhecimentos e habilidades exigidos pelo sistema produtivo que incorporava a ciência e a tecnologia, conhecimentos esses que deveriam ser construídos na educação básica, o que, por sua vez, proporcionaria a transformação econômica da região. “Empreender uma transformação produtiva no marco de crescente equidade social implicava, na visão da Cepal, uma profunda revisão dos conteúdos cognitivos, instrumentais e éticos da formação proporcionada pela *sociedade* às novas gerações.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54; grifos nossos)

Reforçando a perspectiva de que o investimento em tais mudanças era da sociedade, “ênfatizava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor [de bem estar-social] para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas [neoliberal]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 55).

Documento fundamental para a elaboração da política educacional brasileira no fim da década de 1990, o Relatório Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada pelo economista e político francês Jacques Delors, trazia um diagnóstico sobre o contexto mundial de globalização que se implementava e a necessidade de se “resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 55). Para esse enfrentamento, a educação recebe um superdimensionamento de suas funções, cabendo a ela “responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56), a fim de promover a paz mundial.

Defendendo como pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, o projeto internacional de educação também promove a ideia de “educação ao longo de toda vida”, que ganha força nos meios educacionais. A educação deixa de ser tarefa apenas da família e da escola, para se constituir em tarefa da sociedade, uma vez que todos os espaços sociais são educadores. O conceito de “sociedade do conhecimento” foi se constituindo, assim, a partir da revolução tecnológica, principalmente na área das comunicações, um paradigma de uma sociedade evoluída ou a se atingir, interligada, que permitiria a todos

estarem inseridos no mundo globalizado. É interessante percebermos que essa ideia de integração planetária ou mundial não se estabelece apenas na perspectiva sociocultural, mas principalmente na socioeconômica, por meio da reestruturação produtiva e da internacionalização das empresas (multinacionais) em busca das melhores vantagens para aumento da acumulação de capital (HARVEY, 1994).

Assim, com o intuito de estabelecer o consenso de que a aprendizagem é individual e que pode ser realizada em vários momentos da vida, de acordo com as necessidades do sujeito, “o relatório prescreve um sistema de ensino flexível, que possa oferecer uma diversidade de cursos, possibilidade de transferências entres modalidades de ensino e novas formas de certificação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 57). A flexibilidade se materializou na educação básica: o ensino fundamental, universalizado pela legislação no Brasil, tem o objetivo de desenvolver os conhecimentos gerais e as habilidades cognitivas e atitudinais que possibilitem as adaptações que se façam necessárias no mundo produtivo; o ensino médio passou a ser a etapa de consolidação da educação básica, porém não universalizado; possibilitando a continuidade dos estudos e preparando para o mundo do trabalho, teria por objetivo a partir das escolhas individuais permitir a qualificação do sujeito em momentos intermitentes de sua vida.

As recomendações apresentadas pela comissão, nesse caso, revelam uma concepção claramente elitista: esse nível de ensino [o médio] teria como objetivo a revelação e o aprimoramento de talentos, além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. Os alunos aqui são vistos como atores criadores, futuros empreendedores. O tempo de duração da educação secundária deve ser flexibilizado e sua organização deve dar-se em parcerias com empregadores. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 57)

O relatório não esconde o aspecto da formação subjetiva do indivíduo para viver nessa “nova” sociedade como premissa principal de aplicação das políticas educacionais. Era preciso obter consenso da sociedade por meio da negociação. Mais que apenas prover conceitos, conhecimentos e práticas, definir a maneira como se comportar ou atuar profissionalmente em convivência harmoniosa deveria ser o objetivo central de qualquer projeto formativo em qualquer etapa da vida. O aspecto de adaptação do sujeito à realidade nem sempre estável já se demonstrava como possível futuro social das grandes populações; logo, mais que a viver bem, era preciso “ensinar” a conviver bem e adaptar-se à imprevisibilidade da vida.

O Comitê Regional Internacional da Educação, formado por ministros da Educação e da Economia da América Latina, foi fundado no final da década de 1970 e publicou em 1982 o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC). Porém, tal projeto apenas teve sua difusão no início dos anos 1990. Em 1993 foram aprovadas as diretrizes desse projeto, que ficaram conhecidas como PROMEDLAC V. O projeto

[...] também conferia papel central à educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico, cujo eixo seria a incorporação de conhecimentos ao processo produtivo, quanto para a justiça e equidade social. A aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades técnicas fundamentais e a internalização de valores eram compreendidas como os esteios da superação da pobreza. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 60)

O projeto também estabeleceu dois eixos de ação para atingir seus objetivos de superação e prevenção do analfabetismo, universalização da educação básica e melhoria da qualidade da educação. O eixo institucional direcionava-se à “profissionalização” daqueles que gerenciavam a educação em nível macro (ministério) e micro (secretarias), promovendo a descentralização da administração e planejando um sistema de avaliação do rendimento escolar. O eixo pedagógico direcionava-se à “profissionalização” daqueles que produziam a educação, os docentes, propondo conteúdos e métodos de ensino e a organização necessária para a qualidade das aprendizagens. O vínculo entre investimento em educação e desenvolvimento econômico fica claramente exposto por esse projeto, e nesse aspecto as autoras destacam a relevância que o Banco Mundial teve para a indução e/ou para o financiamento de políticas educacionais. “Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas ‘condicionalidades’.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 61)

A contenção da pobreza mundial demonstrou ser a principal política do Banco Mundial para os países, fomentando assim o desenvolvimento econômico. Mais uma vez percebemos a retomada da teoria do capital humano como sustentação teórica do modelo de desenvolvimento econômico preconizado para os países com altos índices de pobreza e conseqüentes deficiências educacionais. Defendia-se a criação de políticas educacionais que auxiliariam na solução desses problemas, porém sem se reconhecer que as desigualdades sociais são resultados de uma distribuição de renda desigual. Assim, promover adequação social sob o discurso da equidade social permitia instituir a

divisão internacional do trabalho e pulverizar os fragmentos do processo produtivo implantando empresas ao redor do mundo de acordo com as melhores oportunidades de investimentos das multinacionais. Percebemos aqui o padrão de desenvolvimento do capitalismo dependente, com a subordinação das elites nacionais aos grandes interesses econômicos internacionais (FERNANDES, 2009; MARINI, 1973).

A análise que Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) realizaram sobre os documentos internacionais permite-nos perceber como os mesmos se constituíram em fundamentação ideológica das políticas educacionais que seriam implementadas no Brasil na década de 1990. Suas premissas bem definidas de flexibilização das formas de oferta da educação, de participação da sociedade civil nessa oferta, de reforma gerencial do Estado e de adequação da formação a reestruturação produtiva, sinalizavam para a mudança cultural que se esperava com o paradigma de uma “sociedade do conhecimento” globalizada, competitiva e neoliberal.

Instado a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional – do qual é caudatário –, o Brasil procurou a adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas. Afinal, os organismos internacionais já haviam prevenido que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir à supressão das condições de efetivação das reformas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 63)

No âmbito nacional, a década de 1990 foi marcada pelos fóruns, encontros e *workshops* sobre: a situação da educação brasileira, o diagnóstico dos problemas e as possibilidades de melhorias via política educacional. Vários deles promovidos pelo próprio governo e reunindo representantes dos principais ministérios ligados às questões sociais, como também convocando a participação de empresários e trabalhadores (via sindicatos), que objetivavam não a construção coletiva de um projeto de educação nacional, mas a construção de consenso a partir das indicações internacionais já sinalizadas, alinhadas ao projeto neoliberal da economia e a reestruturação produtiva.

[...] esse foi um momento em que a secretária de Política Educacional, Eunice Durham, antecipou a seletor grupo da sociedade civil, as propostas que viriam a reformar a educação no país. Assim, mais que um processo de consulta ou construção coletiva, procurou-se dar consistência ao consenso em andamento. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 67)

Construído o consenso de que era necessário reformar a educação, de forma a atender às demandas da reestruturação produtiva, do desenvolvimento tecnológico e de resolver os problemas nacionais de analfabetismo e acesso, as frações de classe que representavam a sociedade civil têm claramente prioridades diferentes para essas demandas e para a sua atuação social,

Enquanto os sindicatos de trabalhadores, absortos com o problema da requalificação, canalizavam suas preocupações no sentido de criar centros públicos de formação profissional, de comissões tripartites para discutir os rumos dessa qualificação, os empresários anunciavam sua determinação de intervir na condução da educação geral, potencializando sua participação nos debates sobre a LDBEN e nas reestruturações curriculares que se fizessem necessárias. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 68)

As autoras destacam que nas discussões, análises e indicações realizadas nesses momentos, que ocorreram durante toda a década de 1990, o conceito de competências surge como aquele que poderia dar conta de todas as novas aprendizagens que seriam necessárias ao sujeito adequado à nova realidade produtiva, seriam “os atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração [...], supostamente requeridas pelo novo paradigma produtivo, deveriam, ser formadas na escola básica”, e por este motivo “[...] esse é o conceito balizador da reforma educacional em curso” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 68-69).

A construção desse consenso em torno da necessidade de reformas na política educacional também precisava inserir os principais atores a implementar a legislação: os profissionais da educação – gestores e docentes. Para essa tarefa, o Ministério da Educação promoveu seminários e produziu documentos que tivessem a função de dialogar com esses profissionais, sendo envolvidos nessas produções intelectuais que encarnassem o estatuto científico-acadêmico necessário à credibilidade das propostas. Assim, Shiroma, Moras e Evangelista (2011) destacaram a pedagoga Guiomar Namó de Mello, então deputada federal pelo PSDB-SP e a antropóloga Eunice Durham, então secretária nacional de Política Educacional do MEC, como figuras centrais nessa construção. A primeira pela produção acadêmica que realizou antes e durante as discussões sobre as reformas, e a segunda pela coordenação e posicionamento em muitos desses processos realizados.

Podemos perceber, que algumas dessas personalidades permanecem atuando na elaboração das políticas educacionais até a atualidade, seja no assessoramento de agências nacionais ou internacionais, seja como membro do Conselho Nacional de

Educação. O consenso contruído acerca da necessidade de mudanças na educação a fim de promover uma formação adequada à cidadania e ao mundo do trabalho ocultava os interesses empresariais de lucratividade com a privatização do ensino por meio da centralidade da formação por competências. Esta, sendo possível em diversos espaços-tempos da vida do sujeito, não necessariamente seria assegurada pelo Estado, mas poderia ser comercializada, uma vez que se tornaria responsabilidade individual manter-se competente em um mercado competitivo e que valoriza o desempenho.

Caires e Oliveira (2016) demonstram como a política educacional foi sendo costurada ao longo da década de 1990 a partir das indicações de instituições internacionais e materializada pela LDBN n. 9.394/96 e suas posteriores regulamentações, no sentido de separar-se educação básica e educação profissional, reeditando a histórica dualidade educacional. Nesse aspecto, as autoras sinalizam a publicação do relatório do Banco Mundial sobre o ensino de 2º grau no Brasil em 1989, que, em síntese, apresentava recomendações/determinações para a promoção da equidade, uma vez que nesse nível de ensino havia uma discrepante diferença de gastos entre as escolas técnicas federais e as estaduais e municipais que o ofereciam.

Na primeira metade da década de 1990, podemos não perceber a influência direta do referido relatório na política educacional, porém a identificamos na total separação das duas, presente na referida LDBN e concretizada pelo Decreto nº 2.208/97. Essa separação traduz-se como materialidade das mudanças neoliberais para a educação. Na reflexão a partir do que já foi exposto, podemos perceber a emergência da flexibilização do processo produtivo desencadeado pela reestruturação produtiva e acumulação flexível (HARVEY, 1994), na qual “a demanda de mercado de trabalho passou a se traduzir na oferta de *emprego para trabalhadores flexíveis*, na categoria de *temporários*, dificultando, assim, as formas de organização e luta da força laboral” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 102; grifos das autoras). No plano social, conforme destacado pelas autoras, houve um processo de desmobilização, aprofundado pela ênfase na competitividade do mercado. No econômico, elas destacam as ideias de empregabilidade, flexibilidade e instabilidade da vida laboral do sujeito. No plano subjetivo, como reflexo do econômico há a responsabilização individual por manter-se competente, jogando para a educação a tarefa de organizar-se para oferecer uma formação flexível que se possa realizar ao longo da vida, com foco no desenvolvimento de competências que instrumentalizem o sujeito para a competição constante, e

fragmentada o suficiente para permitir rapidez na realização e na inserção no mercado de trabalho.

Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos. (RAMOS, 2005, p. 112)

Segundo Ramos (2011a), a ênfase na organização curricular por meio de competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos sinaliza para o deslocamento da perspectiva sociológica de qualificação para a perspectiva psicológica de cognição. Desse modo, a formação subjetiva para atuar profissionalmente ganha relevância em um mercado competitivo de trabalho, ao passo que a formação conceitual pode ser adquirida de várias outras formas como o desenvolvimento tecnológico existente. Em acordo com esse projeto de sociedade globalizada, a política educacional concebe a educação básica como o momento privilegiado do sujeito competente, no qual ele desenvolve os fundamentos dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores necessários ao projeto societário e o capacita a exercer seu poder de escolha individual nos momentos em que deseja (precisa) adquirir novas competências, uma vez que aprendeu a aprender ao longo da vida.

Oliveira nos traz o aspecto da ambiguidade presente nas ações realizadas pela Semtec (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) no âmbito do Ministério da Educação durante a década de 1990:

[...] a Semtec agiu, no período que antecedeu à Reforma da Educação Profissional, de uma forma ambígua: de um lado, fomentando as discussões e a elaboração de um projeto político-pedagógico crítico e embasado em uma concepção de educação tecnológica, respaldado pela comunidade cefetiana; de outro lado, articulando-se com o Governo Federal e “preparando o terreno” para a implantação da referida reforma. (OLIVEIRA, 2003, p. 52 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 107)

Refletindo a partir do exposto por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a questão que se coloca é se esse movimento ambíguo da secretaria que teoricamente deveria promover a integração da educação básica e profissional não seria um caminho de construção de consenso para a legitimação do discurso neoliberal. Pensar que muito

do produzido conceitualmente sobre integração, realidade social, ciência e tecnologia teve sua terminologia ressignificada e seus autores utilizados de forma descontextualizada nos documentos publicados permite-nos indicar a conciliação de discursos de classes que serão disseminados posteriormente. Um bom exemplo é o termo “educação tecnológica”, que, nas discussões realizadas na sociedade civil para a elaboração da LDBN, tinha o sentido de uma formação politécnica e omnilateral, e na legislação implementada toma o sentido específico de adequação para a atuação na reestruturação produtiva do mercado.

Assim, a partir de 1998 a política educacional para a etapa final da educação básica separa completamente o ensino médio da educação profissional, definindo que o primeiro seria a consolidação da educação básica, enquanto o segundo poderia ser realizado em qualquer momento da escolaridade, e possibilitando sua articulação a depender das escolhas individuais do sujeito. Tal medida atingiu primordialmente a rede federal de ensino, provocando o desmonte de seu projeto de formação profissional, considerado gérmen de uma formação politécnica/tecnológica¹¹ na concepção marxista.

Caires e Oliveira (2016) apontam uma contradição dessa separação provocada pela condição de conclusão do ensino médio para a certificação do curso técnico de nível médio. Em suas palavras:

Por um lado, como um avanço muito significativo, visto que assegurou o cumprimento de 2.400 horas da formação geral do Ensino Médio para os estudantes da Educação Profissional, além da formação exclusivamente profissionalizante. Por outro lado, como retrocesso, pois o Ensino Técnico tornou-se destituído de *integralidade formativa*, ficando o estudante obrigado a cursar a dupla jornada escolar para formar-se como técnico. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 117; grifos das autoras)

O ponto negativo dessa contradição é aquele ocultado pelo discurso da liberdade de escolha, quando, na prática, muitas vezes não há escolha possível para a classe trabalhadora. Reconhecer a instabilidade do modo de produção neoliberal e a acumulação flexível como premissas indica como único caminho possível a adequação do sujeito para se manter nesse mercado, abrindo mão das dimensões sociais e afetivas para estar em constante processo de aprendizagem, objetivando a manutenção da sua empregabilidade, ou seja, para ser espoliado pelo sistema econômico.

¹¹ A discussão sobre terminologia pode ser encontrada em Dermeval Saviani. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, março 2003.

A elaboração do PNE 2001-2010 não significou grandes mudanças na então política educacional implementada, apesar de realizar indicações importantes para o ensino médio e para a educação profissional. Para o primeiro, sinalizou a dificuldade de sua conclusão experimentada pela maior parte da população brasileira. Para o segundo, sinalizou a dificuldade de acesso a dados confiáveis, uma vez que sua oferta era pulverizada em diversas redes ofertantes e entre os diferentes programas ministeriais implementados.

Em síntese, conforme já destacamos,

[...] as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de *competências adequadas* ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção. Reitera-se que, nesse contexto, é atribuída, ao trabalhador, a responsabilidade de se capacitar para se manter em estado de empregabilidade. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 133; grifos das autoras)

A eleição para a presidência da República de um candidato do Partido dos Trabalhadores representou a esperança de mudanças na política econômica neoliberal adotada e nas políticas educacionais que vieram no pacote, porém a realidade já indicava que tal ruptura não iria acontecer, uma vez que antes mesmo de se eleger “o candidato Lula assinou a Carta aos brasileiros, junto com todos os outros candidatos, com o compromisso de manter a política dos organismos internacionais” (FRIGOTTO, 2006, p. 271). Esse fato demonstrava (e demonstra) a grande questão para o nosso país: permaneceremos como subordinados e dependentes do núcleo capitalista mundial.

Entretanto, o contexto social trouxe oportunidades de mudanças e ocorreu diminuição da desigualdade social a partir de projetos fomentados pelo governo federal no âmbito dos diversos ministérios. Na política educacional, logo no primeiro ano de mandato, a discussão sobre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio foi retomada, resultando na exarcação do Decreto nº 5.154/2004. Destacada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como a legislação possível na correlação de forças então existente, o decreto se configurou como a possibilidade da oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, porém garantido o perfil de conclusão da educação básica e incorporando-se o perfil profissional técnico. Ainda que permanecesse a oferta da forma concomitante e subsequente da educação profissional. A possibilidade de integração garantida pelo decreto atendeu aos

profissionais da rede federal de ensino que já haviam estabelecido um projeto educacional de excelência e reconhecido socialmente. Em relação à organização curricular, a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1 em 3 de fevereiro de 2005, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para a educação básica como para a educação profissional técnica de nível médio, não indicou alterações significativas na instituída organização anterior por competências e habilidades. A resolução apenas inseriu a nova forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

Segundo Caires e Oliveira (2016), a manutenção das três formas de oferta de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica evidenciou “o caráter conciliador das políticas do Governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos político-ideológicos” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 139).

No aspecto discursivo, a produção de documentos oficiais sobre a concepção de integração como “[...] travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45) recolocou a discussão do sentido ético-político da educação para a sociedade brasileira marcada pela historicidade escravocrata e desigual socialmente. Mais que mudança substancial na legislação, significava produzir um novo consenso social para uma formação humana e integral, na qual não se diferenciasse origem social, constituindo-se em uma ação contra-hegemônica.

Durante os dois mandatos do presidente Lula da Silva, por um lado foi promovida a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a sua centralidade na oferta da forma integrada; por outro também se promoveu o crescimento da qualificação profissional por meio de cursos fragmentados oferecidos em diversas instituições sociais, e de programas que objetivavam a elevação da escolaridade para aqueles que haviam sido excluídos do sistema educacional regular, o que Kuenzer (2005) caracterizou como educação para inclusão social.

Em 24 de abril de 2007, o Governo Federal lançou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), simultaneamente, à promulgação de dois outros documentos normativos: o *Decreto n. 6.094*, que dispôs sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, apresentando o esforço conjunto da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, atuando em regime de colaboração com as famílias e com a comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007a); e o *Decreto n. 6.095*, que explicitou o modelo que estava sendo privilegiado, naquele momento, para a Rede Federal de Educação Tecnológica, ao estabelecer as diretrizes para o processo de integração das instituições

federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007b) (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 154; grifos das autoras)

Ou seja, no mesmo ano que era reconhecida a excelência da rede federal de ensino também se reconhecia a organização empresarial na disputa pelo projeto educacional para sociedade brasileira, consubstanciado no movimento Todos pela Educação, conforme destacou Saviani (2007).

Apenas em 2007, por meio do Decreto nº 6.302, que criou o Programa Brasil Profissionalizado, teve início o incentivo à implementação de cursos técnicos integrados ao ensino médio nos estados, municípios e Distrito Federal, por meio do repasse de recursos, desde que aderissem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. E em 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 59, o ensino médio foi previsto como oferta obrigatória e acesso gratuito.

Ao final de 2010, findou-se o Governo Lula e, apesar dos avanços nos planos social e educacional, o sistema econômico, político e cultural, responsável pelas estruturas que produzem e reproduzem as desigualdades, não foi alterado, como era esperado pelos setores críticos da sociedade. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 166)

A ação talvez mais importante do governo seguinte, formado pela coligação do Partido dos Trabalhadores (PT), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e outras agremiações partidárias, foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011, por meio da Lei nº 12.513. Tendo por finalidade a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica, o Pronatec abarcou programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, conferindo certo protagonismo ao chamado “Sistema S” e promovendo a transferência de recursos públicos aos setores privados de ensino. Por vincular-se à educação profissional, promoveu também certo enfraquecimento do processo de integração da educação profissional técnica ao ensino médio, e a valorização de curso fragmentados, mas de conclusão rápida para aqueles que necessitam inserir-se no mercado de trabalho. Duas questões que ainda merecem estudo sobre o Pronatec: 1) a coexistência em uma mesma unidade escolar de um mesmo curso no qual em uma turma há a oferta de bolsa para os estudantes que dele participam, enquanto em outra não há; e 2) a atuação de docentes pelo sistema de bolsa, sem vínculo empregatício.

Mais uma vez não houve qualquer mudança na organização curricular, permanecendo a noção de competência como objetivo principal a ser alcançado pelos estudantes.

O processo eleitoral seguinte foi marcado pela polarização das questões econômicas e sociais entre os candidatos à presidência. Com uma pequena diferença no resultado final, a presidenta Dilma foi reeleita, mas seu mandato não chegou ao fim, sendo interrompido por um processo de impeachment fundamentado na acusação de “pedaladas fiscais”¹², nome então dado a operações no orçamento público realizadas pelo Tesouro Nacional não previstas na legislação. O vice-presidente Michel Temer assumiu, dando clara guinada do governo em direção aos interesses da fração empresarial e da retomada da centralidade das políticas neoliberais em todas as áreas. Nesse contexto, a política educacional que mais sofreu alteração foi a relacionada ao ensino médio, que foi totalmente reformulado a partir da Medida Provisória nº 746/2016, o que se refletiu inclusive nos projetos já em andamento, como a produção da Base Nacional Comum Curricular, fragmentando-se sua apresentação e aprovação com a etapa do ensino médio em separado.

Essas são as legislações e os documentos que o presente projeto objetiva estudar. A Base Nacional Comum Curricular indica em sua introdução a valorização da noção de competências e a reforma do ensino médio institui a flexibilização da oferta, anunciando a retomada das políticas educacionais que haviam se consubstanciado na década de 1990 (FRIGOTTO, 2006; KUENZER, 2005; SAVIANI, 2007), segundo o ideal neoliberal.

Esse discurso produtor e justificador do consenso neoliberal disseminou-se de forma tão eficiente, que tornou senso comum que as mudanças necessárias à educação devem promover um formação/qualificação para que as inseguranças da vida produtiva sejam encaradas como desafios a serem enfrentados, e que todos, independentemente de suas condições sociais, competem com igualdade no mundo do trabalho. Podemos

¹² Segundo a página eletrônica do Senado Federal, a pedalada fiscal é “um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. No caso do governo Dilma Rousseff, o Tribunal de Contas da União entendeu que o Tesouro Nacional teria atrasado, voluntariamente, o repasse de recursos para a Caixa Econômica Federal, o Banco do Brasil, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) para o pagamento de programas sociais como Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida, benefícios sociais como o abono salarial e o seguro-desemprego, e subsídios agrícolas” (disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>> Acessado em: 26/11/2021).

perceber que, mesmo com a desaceleração promovida pelas políticas educacionais implementadas nos anos 2000, nas quais a perspectiva de uma formação humana e omnilateral retoma a disputa pelo consenso, a estruturação curricular na educação básica permanece com sua premissa de formação por competências e habilidades.

Como a base consensual das políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo não foi superada pelas possibilidades contra-hegemônicas que marcaram a década seguinte, presidida por um representante do Partido dos Trabalhadores, a retomada de seus fundamentos não deveria surpreender, uma vez que a elite empresarial e financeira, subordinada ao capital internacional, recuperou sua centralidade na produção das políticas. Entretanto, ainda que seja consenso a perspectiva econômica que a educação recebeu a partir da teoria do capital humano, e seu caráter salvacionista ressignificado pela pedagogia das competências, o gérmen de uma formação humana e omnilateral ressurgiu no coração da classe trabalhadora. A política educacional de desmonte das conquistas realizadas nesse âmbito durante o governo do Partido dos Trabalhadores, que já se delineava no fim desse governo, retorna com força total a partir do golpe institucional de 2016. Dessa forma, torna-se relevante a análise do discurso que se construiu a partir das medidas legislativas implementadas e dos documentos produzidos no período de 2016-2018, para desvelar a amplitude do resgate das políticas anteriores e o que trazem de novo no âmbito da nova realidade nacional e internacional de fim dos direitos sociais e intitucionalização da precarização do trabalho.

Para desenvolver o presente estudo, a fim de analisar por quais mediações a política de ensino médio atual recupera e/ou atualiza a pedagogia das competências e suas implicações na dinâmica escolar, pretendemos nos orientar pelo materialismo histórico-dialético como método de análise, que permite relacionar o todo e suas partes na constituição do real concreto, considerando a historicidade e as mediações que são reveladas pelas contradições presentes no espaço/tempo social.

As categorias centrais do método dialético – totalidade, hegemonia, classe, reprodução, ideologia, contradição e mediação – são essenciais para apreender a contradição fundante, a relação capital-trabalho, e sua expressão nas políticas educacionais, no movimento global do capital, nos processos de produção e reprodução da vida. [...] As categorias de contradição, ideologia e hegemonia ajudam a compreender que a preocupação do capital com a educação da classe trabalhadora não é uma “mentira”, mas uma meia verdade; ela não ocorre como anunciada, relacionada a direitos, alívio da pobreza ou justiça social, mas existe por uma necessidade objetiva de formação de força de trabalho. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 70)

Assim, no desenvolvimento do presente estudo, objetivamos realizar uma revisão bibliográfica sobre: a historicidade da formação social brasileira e a sua materialidade contemporânea, como forma de compreender por que mediações a sociedade foi naturalizando as desigualdades sociais como elementos de distinção individual, ocultando as muitas determinações que o pertencimento a uma classe social promove; os “novos” padrões de subjetividades necessários à atuação dos sujeitos no neoliberalismo, uma vez que o elemento flexibilidade no modo de produção capitalista exige um desempenho individual eficiente e que contribua para a acumulação de capital; o fundamento da pedagogia das competências e sua atualização pelo elemento desempenho, permitindo a compreensão do momento sócio-histórico contemporâneo de resgate de seus princípios educacionais; e, por fim, de que forma se realiza uma ressignificação da concepção de formação integrada na ideia de itinerários formativos proposta pela Lei nº 13.415/2017, que reestruturou o ensino médio no Brasil.

Essa etapa se constituiu em momento de discussão a partir dos fenômenos que se apresentam na realidade, buscando compreender as mediações que compõem o real concreto. Concebemos que uma política pública de nível estatal em um sistema democrático representativo nunca é uma posição unívoca, mas uma correlação de forças entre frações de classe que disputam o monopólio do poder (POULANTZAS, 2000), e, como tal, sua fundamentação muitas vezes se torna uma colcha de retalhos dos diversos posicionamentos sócio-históricos de tais frações.

Assim, a compreensão da historicidade dos elementos sociais e conceituais presentes nas legislações educacionais propiciará a construção de categorias para o estudo e análise das legislações contemporâneas em confronto com as anteriores, buscando “a presença do discurso fundador que ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 441).

Na tentativa de “compreender a complexa teia conceitual em torno da qual se estrutura a linguagem da reforma [da década de 1990], dando relevo aos processos intertextuais que constituem os discursos” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 31) presentes nos documentos oficiais tanto nacionais quanto internacionais, Shiroma e seu grupo de pesquisa desenvolveram uma metodologia de análise conceitual de documentos sobre política educacional, na qual combinaram técnicas de análise de conteúdo e de análise de discurso, buscando assim combinar métodos de análise quantitativos e qualitativos para o desenvolvimento da tarefa. “Aprendemos a desconstruí-los [os documentos oficiais] para poder interpretá-los e captar pelo avesso

alguns aspectos da política educacional da qual são expressão, mas que, por diferentes estratégias, não são aparentes.” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 31)

Por esse caminho, as autoras sinalizam que a opção de investigação pelos textos dos documentos ocorre não por aquilo que eles expressam declaradamente, mas por aquilo que ocultam, buscando aí as concepções, os valores, a argumentação que possibilita captar a racionalidade da política estudada.

Neste tipo de estudo, os fatores externos ao texto, que na linguística tradicional funcionam apenas como pano de fundo para a análise, assumem um papel essencial, e o texto em si é visto como expressão e resultado de uma combinação particular de intencionalidades, valores e discursos, ao mesmo tempo em que se torna, ele mesmo, também constituinte do evento discursivo a que se refere. (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 32)

As autoras sugerem, assim, que o trabalho de investigação comece pela análise de conteúdo, uma vez que, em sua fundamentação clássica, ela se propõe como método quantitativo das inferências presentes no processo de comunicação, envolvendo a definição de categorias e a quantificação de sua utilização em um texto (ocorrências). Partindo-se do conteúdo manifesto e explícito do texto, considerando como parâmetro o contexto social e histórico de sua produção e de seu autor, torna-se possível, com o respaldo da construção teórica do pesquisador, produzir inferências sobre o conteúdo implícito ou aquele ocultado por determinadas intencionalidades.

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados obtidos na leitura do discurso com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo e com a situação concreta de seus produtores e receptores. (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 35)

Para o tratamento do material pesquisado, com base em Robert e Bouillaguet (1997), as autoras delimitam quatro etapas de trabalho: a pré-análise, momento de seleção e definição dos documentos a serem analisados; a categorização, etapa de definição das unidades de análise e delimitação suas respectivas categorias, estas podendo ser definidas *a priori* pelo pesquisador com base em seu objetivo de pesquisa, ou *a posteriori*, com base nas ocorrências do material pesquisado; a codificação, etapa de verificação do número de ocorrências ou de ausências das categorias no material pesquisado (registro de ocorrências); e a interpretação dos resultados, que seria a etapa

de inferências sobre os resultados alcançados com base no referencial teórico do pesquisador.

Porém sinalizam também que

[...] é possível trabalhar com um sistema categórico aberto, em que, baseados nos conceitos que aparecem repetidas vezes num conjunto selecionado de documentos, os pesquisadores buscam a genealogia do conceito, utilizando um ferramental teórico-metodológico adequado, comparando a utilização atual do conceito e mapeando as ressignificações operadas para sua adaptação num outro contexto (recontextualização) (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 36).

Como forma complementar qualitativa, as autoras propõem as técnicas de análise de discurso, compondo assim a análise conceitual de documentos. Fundamentam-se na concepção tridimensional de discurso de Fairclough (2001), construída a partir da premissa de que

[...] o discurso é tanto um modo de ação como um modo de representação; a relação entre discurso e estrutura social é dialética – a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. [...] é, então, tanto uma prática política como ideológica. Como prática política, estabelece, mantém e transforma as relações de poder e entidades coletivas; como prática ideológica, constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo ou posições diversas nas relações de poder (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 37).

Assim, para as autoras, a compreensão do discurso como texto permite ao pesquisador apreender as ambivalências que possibilitam as múltiplas interpretações na produção dos sentidos; como prática discursiva, permite ao pesquisador perceber as relações de produção, distribuição e consumo textual a partir dos processos sociocognitivos interiorizados pelos sujeitos envolvidos; e o discurso como prática social permite ao pesquisador perceber as relações de poder presentes na elaboração, recepção e implementação das políticas, evidenciando “o discurso como relação de poder (hegemonia) e as mudanças discursivas como mudanças nessas relações de poder, logo, como luta hegemônica” (FAIRCLOUGH, 2001 apud SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 41). Dessa forma, o autor aponta os conceitos de ideologia e de hegemonia para fundamentar a compreensão da função social do discurso e a sua utilização pelas frações de classe para obter consenso ou promover a resistência na prática social.

Concordando com a discussão realizada por Shiroma, Campos e Evangelista (2004) sobre como as políticas educacionais buscam produzir hegemonia por meio de seus discursos, compreendidos em sua tridimensionalidade e como expressão de intencionalidades de frações de classe, porém, que não são simplesmente aceitos e implementados, mas que também são ressignificados em acordo com as intencionalidades daqueles que a implementam, podendo resultar em movimentos contra-hegemônicos, propusemos a metodologia de análise conceitual de documentos para o presente estudo na busca pela compreensão de tais mediações e contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Dessa forma, antes de chegar aos documentos oficiais, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a teoria já construída sobre o tema que abordaríamos no estudo. No capítulo primeiro, visitamos as obras de Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, Ruy Mauro Marini e Armando Boito Jr., que nos auxiliaram em desvelar as facetas de nosso desenvolvimento econômico e social, e a historicidade das relações estabelecidas pelas classes sociais brasileiras.

No segundo capítulo, buscamos demonstrar as novas formas de sociabilidade do capitalismo neoliberal e de que forma a produção de subjetividade ganha espaço nos processos formativos. Para isso, embasamos os estudos nas obras de Pierre Dardot e Christian Larval, Giovanni Alves e Graziany Penna Dias.

No terceiro capítulo recuperamos as bases teóricas e epistemológicas da “pedagogia das competências”¹³, com base na obra de Marise Ramos, sua estratégia de implementação por meio das avaliações internacionais descritas por Pereira (2016) e o que há de novidade nas competências enquanto política para a educação em nível internacional demonstrado por Sacristán (2011).

Nos capítulos quarto, quinto e sexto, buscamos realizar a análise dos documentos curriculares. A princípio o objetivo era analisar os documentos oficiais que se constituíam em arcabouço político-jurídico e em arcabouço teórico-ideológico, compreendendo que eles possibilitariam a materialidade da legislação contemporânea.

13 Marise Ramos cunhou o termo “pedagogia das competências” em sua tese de doutorado, em que demonstrou o deslocamento no estatuto profissional da dimensão da qualificação para a dimensão da experiência, ganhando destaque assim a competência como desempenho demonstrável. Dessa forma, o reflexo da educação foi a defesa de uma formação para a competência, que permitiria acabar com a fragmentação curricular por meio da interdisciplinaridade e o desenvolvimento constante do sujeito a fim de manter-se empregável. (RAMOS, 2011a; RAMOS, 2011b)

Porém, com a homologação das resoluções que normatizavam a “reforma” do ensino médio, optamos pela análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, elaboradas a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 até as instituídas em consonância com a Lei Federal nº 13.415/2017. Sendo assim, foram analisados os seguintes documentos:

- Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 7 de outubro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio em relação às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- Parecer CNE/CP nº 11/2009, que analisa a proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio elaborada pela Secretaria de Educação Básica do MEC.
- Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui as Diretrizes Gerais para a Educação Básica.
- Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Parecer CNE/CP nº 15/2017 e a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
- Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- Parecer CNE/CP nº 15/2018 e a Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio
- Parecer CNE/CP nº 17/2020 e a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme descrito antes, a partir da metodologia de análise conceitual de documentos, foram construídas previamente as categorias a seguir para balizar o trabalho a ser desenvolvido com eles. Como no texto oficial nem sempre encontramos a categoria exata, nossa busca se deu na forma como as ideias expressas pela categoria ocorriam: na perspectiva da pedagogia das competências ou na da formação integrada.

Categorias	Pedagogia das competências	Formação integrada
Autonomia	Condição resultante de aprendizagens individuais ao longo da vida (de acordo com a necessidade)	Condição resultante do processo de apreensão da realidade (concreto pensado)
Competência	Capacidade de utilização do conhecimento adquirido em diversas fontes em situações e contextos imediatos	Resultado da qualificação social que possibilita não somente atuar em situações concretas, mas também analisar suas determinações a partir da sistematização de conhecimentos formais e da articulação destes com os adquiridos em outras fontes
Individualidade	Autorreferência centrada nos interesses e necessidades	Autorreconhecimento como parte de uma coletividade
Flexibilidade	Capacidade de adaptação aos processos de mudanças da sociedade.	Capacidade de atuar em situações concretas a partir do reconhecimento dos processos de mudanças como particularidades históricas da sociedade.
Mérito/Meritocracia	Meritocracia como valorização de todo o esforço individual do sujeito, sem considerar suas singularidades pessoais e as determinações sociais	Mérito como enfrentamento de situações em face da necessidade de oferta de oportunidades diferentes no ponto de partida para que tenhamos resultados justos no ponto de chegada
Desempenho	Resposta individual de plena adaptação à realidade socioeconômica e concorrencial do neoliberalismo.	Ação advinda do reconhecimento de si como sujeito de uma coletividade social com responsabilidades com os processos sociais
Contexto	Subjetivação da realidade que só pode ser conhecida relativamente por cada indivíduo a partir de suas experiências pessoais	Momento da historicidade social
Tecnologia	Ciência adaptada a necessidades pragmáticas	Produção social, histórica e contraditória a partir da relação

	individuais e sociais	entre homem e natureza visando à satisfação de necessidades e superação de limites humanos
Empreendedorismo	Responsabilização por sua trajetória de realização Empresa de si/realização dos sonhos	Contribuição para o desenvolvimento social
Protagonismo	Atuar em situações reais de forma adequada e projetar ações de forma a intervir na realidade social	Reconhecer-se como ser humano que contribui para a realidade coletiva e atuar socialmente para emancipação
Afetividade	Capacidade de adaptação emocional às adversidades da vida, promovendo uma convivência social harmoniosa	Capacidade de reconhecer suas emoções e as formas condicionantes delas em função de sua realidade social

A etapa de codificação do material foi realizada concomitante com a etapa de interpretação dos resultados, pois, à medida que encontrávamos as categorias elaboradas, também sinalizávamos os sentidos que foram percebidos em seu discurso.

Foi realizada também a discussão sobre os sujeitos que produziram os documentos analisados e sobre a correlação de forças dessa produção, quando identificamos nas duas primeiras décadas dos anos 2000 uma tentativa de substituição de termos como possibilidade de produção de uma nova concepção de educação, apesar do hibridismo que a negociação política implica; e a resignificação de termos a partir de 2016, pela “reforma” do ensino médio, que induz ao consenso de que as mudanças seriam poucas e modernizantes.

1 HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: AS RELAÇÕES ENTRE “UMA MINORIA PREPOTENTE E UMA MAIORIA DESVALIDA”

Compreender as opções e resistências da sociedade brasileira foi o objetivo do presente capítulo. Para essa tarefa buscamos na historicidade da América Latina e do Brasil a formação de nossas classes e suas ideologias de base.

Ruy Mauro Marini, em *Dialética da Dependência* (1973), ao realizar a reconstrução histórica do capitalismo na América Latina, demonstra-nos como este fez parte da estratégia de expansão do capitalismo nos países centrais, uma vez que permitia o barateamento da reprodução da força de trabalho, por meio das exportações de alimentos e matérias-primas. Estabelecia-se assim a dependência característica dos Estados latino-americanos.

Florestan Fernandes, por sua vez, em *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (2009), discutiu a opção da burguesia brasileira pela inserção no capitalismo de forma dependente e subordinada, realizando essa escolha como forma de manter seu *status quo* de classe dominante, ao se associar à burguesia internacional, utilizando o Estado como instrumento de autodefesa e controle social.

Francisco de Oliveira, em *Crítica à razão dualista: o ornitorinco* (2013), buscou discutir como o “moderno” e o “atrasado” entram em perfeita simbiose como opção da classe dominante brasileira de desenvolvimento econômico em uma relação centro-periferia, desmistificando a questão de ser uma etapa de desenvolvimento, para mostrar como essa era exatamente a forma de capitalismo brasileiro.

Podemos perceber que as obras dos três autores são coetâneas, ficando explícita a mesma problemática de estudos, de forma intercomplementar. Cada uma, em seu plano, mostra uma faceta da sociedade brasileira que se elaborava durante o século XX, com suas continuidades e rupturas, expressando uma correlação de forças sociais resultado da luta de classes.

As ditaduras e golpes de Estado em nossa história sempre se deram para defender os interesses da classe dominante e, portanto, para retirar, pela força da violência das armas ou arbítrio da lei, ou ambas conjugadas, direitos da classe trabalhadora. Em nome do ajuste no passado e da austeridade no presente, efetivam-se reformas que, abruptamente, retiram direitos e aumentam a exploração dos trabalhadores. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 31)

Armando Boito Jr. em *Reforma e crise política no Brasil* (2018) jogou luz sobre uma característica importante do processo político atual: as classes são constituídas por frações com interesses próprios que resultam muitas vezes em conflitos por hegemonia no interior do Estado. Com base no conceito de “bloco no poder” de Poulantzas, o autor identifica as frações da classe burguesa brasileira que disputaram a dominação do processo político a partir da década de 1990 até o golpe de 2016 e as formas como os interesses de cada fração foram atendidos pelos governos neste período. Boito Jr. (2018) também contribui para a reflexão sobre o desempenho nesse movimento histórico da classe trabalhadora e suas frações, que funcionaram como base social de apoio na correlação de forças. Assim, as formas de subjetivação atuais não constituem rompimento com nosso passado histórico, mas uma forma própria de adaptação dos ideais liberais à nossa sociedade capitalista dependente e associada, porém tendo como elemento central a correlação de forças entre as frações da classe da burguesia pela sua hegemonia.

1.1 Dependência: o que é a sociedade brasileira?

A formação da sociedade brasileira tem suas bases nos processos de colonização portuguesa com seu aparato burocrático e no regime escravocrata como modo de produção que vigoraram por cerca de 400 anos de nossa história.

Ruy Mauro Marini (1973) explica como esse processo não pode ser considerado como etapa do desenvolvimento capitalista, mas sim como elemento constituidor do processo de consolidação do capitalismo nos países centrais com bases na expansão colonial mercantil, promovendo a integração das diversas regiões ao mercado mundial. Desta forma, o autor define o capitalismo dependente latino-americano:

[...] mais do que um pré-capitalismo, o que se tem é um capitalismo sui generis, que só adquire sentido se o contemplamos na perspectiva do sistema em seu conjunto, tanto em nível nacional quanto, e principalmente, em nível internacional. (MARINI, 1973, p. 2)

É interessante notarmos que o autor faz a relação temporal do momento histórico da Revolução Industrial inglesa ao processo de independência das colônias americanas, trazendo para a discussão o lugar das exportações de bens primários latino-americanos como necessários ao barateamento da reprodução da mão de obra, enquanto as importações de manufaturas de consumo como aquelas que suprem as comodidades da

burguesia nacional, esta já consubstanciada nas oligarquias do setor latifundiário-exportador.

É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região. Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. (MARINI, 1973, p. 3)

Mais que apenas se consolidarem como parte importante na divisão do trabalho internacional, as economias latino-americanas contribuíram para que o “eixo da acumulação na economia industrial se desloque da produção de mais-valia absoluta para a de mais-valia relativa” (MARINI, 1973, p. 5). Porém, esse eixo também consolidou a contradição da formação da sociedade brasileira, uma vez que, em lugar de promover o desenvolvimento da capacidade produtiva do trabalho, implicou a maior exploração do trabalhador.

De acordo com Marini (1973),

[...] a determinação da taxa de mais-valia não passa pela produtividade do trabalho em si, mas pelo grau de exploração da força de trabalho, ou seja, a relação entre o tempo de trabalho excedente (em que o operário produz mais-valia) e o tempo de trabalho necessário (em que o operário reproduz o valor de sua força de trabalho, isto é, o equivalente a seu salário) (MARINI, 1973, p. 6).

Assim, o segredo da troca desigual entre os países centrais e os periféricos, além dos valores dos bens na balança comercial, será exatamente que estes, ao exportar bens para a subsistência dos trabalhadores daqueles, faz com que haja uma baixa de valor desses bens, tornando a reprodução da força de trabalho mais barata e não sendo necessário o aumento de salário por ter havido aumento na produtividade do trabalho, configurando-se assim a mais-valia relativa. Ou seja, a mais-valia relativa é produzida quando o empregador toma para si a parcela não gasta na subsistência do trabalhador, que foi barateada pela importação de bens produzidos em outros locais e adquiridos com vantagem na balança comercial entre as nações. A América Latina, ao se inserir nesse mercado mundial com a produção de alimentos, contribuiu para que os países centrais obtivessem um aumento significativo em sua acumulação de capital por meio da mais-valia relativa.

[...] é mediante o aumento de uma massa de produtos cada vez mais baratos no mercado internacional que a América Latina não só alimenta a expansão quantitativa da produção capitalista nos países industriais, mas também contribui para que sejam superados os obstáculos que o caráter contraditório da acumulação de capital cria para essa expansão (MARINI, 1973, p. 7).

Precisamos compreender qual o caráter contraditório da acumulação de capital: uma vez que o aumento da produtividade do trabalho pressupõe um aumento também da composição-valor do produto, a taxa de lucro do produto tende a cair. Para que não haja perda na taxa de lucro, uma das formas de mantê-la é aumentando a exploração da força de trabalho.

Essa relação intrínseca ao capitalismo internacional demonstra a relação de subordinação e dependência entre os países centrais e os periféricos¹⁴. Se a balança comercial resumiu a forma como a acumulação de capital desenvolveu-se em nível externo entre as nações, a superexploração do trabalho demonstrou como essa acumulação desenvolveu-se no interior das nações. Ou seja, nas nações latino-americanas, a compensação pela perda de mais-valia relativa não se configurou em aumento da capacidade produtiva ou desenvolvimento e aplicação da tecnologia, mas no investimento na indústria extrativa e na agricultura, na qual o trabalhador necessita apenas da natureza e de sua força de trabalho para produzir.

A perspectiva até o momento apresentada parece explicar por que o Brasil está entre os que mais demoraram a abolir a escravidão em seu território, e quando o fez não realizou nenhuma forma de proteção a esse novo tipo de trabalhador. É importante captarmos que o custo da reprodução da força de trabalho negra deixa de ser responsabilidade de seu senhor para ser do próprio negro, o que incidirá em maiores lucros para as oligarquias rurais já consolidadas, criando sistemas internos a suas propriedades de forma a prover a subsistência de seus trabalhadores negros ou imigrantes; ou seja, criando pequenos mercados, nos quais o trabalhador endividava-se durante o mês para quando receber seus salários já terem o desconto. Percebemos como clara a estratégia dos grandes proprietários em permanecer lucrando com base na superexploração do trabalho assalariado.

¹⁴ Esta análise foi realizada por Florestan Fernandes (2009).

O processo de produção-circulação-realização da mercadoria tende a ser cindido pela dinâmica interna da sociedade latino-americana, uma vez que, com sua base produtiva, destina-se à exportação de matérias-primas e importação de manufaturas, evidencia-se uma cisão entre o processo de produção e o processo de circulação, uma vez que o trabalhador que produz não será o consumidor de seus produtos, e assim não interferindo em sua realização.

A separação entre o consumo individual fundado no salário e o consumo individual engendrado pela mais-valia não acumulada dá origem, portanto, a uma estratificação do mercado interno, que também é uma diferenciação de esferas de circulação: enquanto a esfera “baixa”, onde se encontram os trabalhadores – que o sistema se esforça por restringir –, se baseia na produção interna, a esfera “alta” de circulação, própria dos não trabalhadores – que é aquela que o sistema tende a ampliar –, se relaciona com a produção externa, por meio do comércio de importação. (MARINI, 1973, p. 16)

Sob a perspectiva de que não podemos pensar o modo de produção interno sem articulá-lo ao externo, a relação econômica nacional-internacional do sistema capitalista, os momentos de crises na economia internacional refletem-se em momento de crises nacionais. Assim, no período entreguerras do século XX percebemos um movimento no Brasil de desenvolvimento da indústria nacional, com base na chamada “política de substituição de importações”, que revelou a possibilidade de formação e organização de uma fração da classe trabalhadora na luta em prol de conquistas para suas demandas. Revelou também algum reconhecimento da necessidade de atendimento às demandas sociais dessa classe e da escolarização das massas.

Marini (1973) discute como o processo de industrialização latino-americano desenvolve-se de forma diferenciada dos ocorridos nos países centrais. Nestes, “a formação do mercado interno representa a contrapartida da acumulação do capital: ao separar o produtor dos meios de produção, o capital não só criou o assalariado, isto é, o trabalhador que só dispõe de sua força de trabalho, como também criou o consumidor” (MARINI, 1973, p. 17). Como nas sociedades latino-americanas a dinâmica já configurava-se diferente, uma vez que seu processo baseava-se no modelo de importação de bens manufaturados e exportação de bens primários, a industrialização surge para suprir a demanda de bens manufaturados para uma determinada classe com exigências específicas dadas pelo que era oferecido pelas importações antes realizadas. Porém, estruturando-se não a partir da ampliação de um mercado consumidor no qual os trabalhadores participassem, mas sim a partir do consumo restrito de uma elite

oligárquica, a acumulação de capital industrial se deu sobre duas premissas: o aumento dos preços e a sua equilibrção pela baixa do valor do salário, ou seja, configurando-se a superexploração do trabalhador que produz mais ganhando o mesmo e sob a ameaça constante de perder seu trabalho devido à criação de massas de trabalhadores excedentes ao processo provocada pela constante migração campo-cidade. Ainda segundo o autor,

[...] já não é a dissociação entre a produção e a circulação de mercadorias em função do mercado mundial o que opera, mas a separação entre a esfera alta e a esfera baixa da circulação no interior mesmo da economia, separação que, ao não ser contraposta pelos fatores que atuam na economia capitalista clássica, adquire um caráter muito mais radical (MARINI, 1973, p. 19).

Uma vez que a forma de acumulação de capital escolhida pelos países latino-americanos ocorreu sem a inclusão da classe trabalhadora como consumidora dos bens produzidos, ampliando-se o mercado, o que geraria barateamento dos produtos, o processo de industrialização desenvolveu-se exatamente no sentido de intensificar o trabalho em lugar de incrementar sua capacidade produtiva. Porém, a longo prazo e para manter sua expansão no mercado nacional, foram necessários “dois tipos de adaptações na economia industrial dependente: a ampliação do consumo das camadas médias, que é criado a partir da mais-valia não acumulada, e o esforço para aumentar a produtividade do trabalho, condição *sine qua non* para baratear as mercadorias” (MARINI, 1973, p. 20).

Entretando, a relação comercial centro-periferia não foi totalmente quebrada; e, recuperada a crise internacional provocada pelas duas grandes guerras, essa relação tomou nova configuração de existência: a importação de capital estrangeiro na forma de investimentos no desenvolvimento da indústria e transferência de tecnologia, que somadas à superexploração do trabalho já existente torna a América Latina uma região de interesse para os grandes centros capitalistas mundiais.

A industrialização latino-americana corresponde assim a uma nova divisão internacional do trabalho, em cujo marco são transferidas para os países dependentes etapas inferiores da produção industrial [...], sendo reservadas para os centros imperialistas as etapas mais avançadas [...] e o monopólio da tecnologia correspondente. [...] O que temos aqui é uma nova hierarquização da economia capitalista mundial, cuja base é a redefinição da divisão internacional do trabalho ocorrida nos últimos 50 anos. (MARINI, 1973, p. 21)

O momento de desenvolvimento industrial nos países latino-americanos poderia ter significado um avanço social a partir da realização da Revolução Burguesa em sua perspectiva clássica, promovendo o acesso a direitos sociais pela classe trabalhadora, desenvolvimento nacional de ciência e tecnologia, diminuição das desigualdades e da força de trabalho necessária ao aumento produtividade do trabalho, por meio da incorporação da tecnologia nos processos de trabalho. Porém transmutam-se exatamente em seu contrário, aumento do exército de reserva de trabalhadores nas cidades, êxodo rural, habitações precárias pelas cidades e restrição de direitos.

Outro aspecto interessante da introdução de tecnologia nos países latino-americanos foi que essa introdução não ocorria em acordo com as necessidades internas de produção de cada país, mas conforme os acordos firmados entre as elites internas e as elites externas, o que fez se consolidar como uma associação subordinada, conforme Fernandes (2009). “Essa introdução depende [do progresso técnico], como assinalamos, menos das preferências que eles tenham e mais da dinâmica objetiva da acumulação de capital em escala mundial.” (MARINI, 1973, p. 22)

Nesse processo, a configuração que o Estado assume deixa de ser o de bem-estar social para se revelar no protecionismo às medidas que possibilitem o desenvolvimento da acumulação nas mãos de uma elite dominante.

[...] ao se concentrar de maneira significativa nos setores produtores de bens supérfluos, o desenvolvimento tecnológico acabaria por colocar graves problemas de realização. O recurso utilizado para solucioná-los tem sido o de fazer a intervenção do Estado (por meio da ampliação do aparato burocrático, das subvenções aos produtores e do financiamento ao consumo supérfluo), assim como fazer intervir na inflação, com o propósito de transferir poder de compra da esfera baixa para a esfera alta da circulação; isso implicou rebaixar ainda mais os salários reais, com o objetivo de contar com excedentes suficientes para efetuar a transferência de renda (MARINI, 1973, p. 23).

O processo de industrialização brasileiro e suas particularidades foi trabalhado por Marini (1971) em seus aspectos históricos, econômicos e sociais a partir dos anos 1930. O primeiro fator que merece destaque é a composição da classe oligárquica formada no Brasil desde o período colonial com base na propriedade de terras. Sua força política como classe dominante pode ser demonstrada em vários momentos da história brasileira, tais como no processo de independência, porém mantendo sua supremacia, na abolição da escravidão sem nenhum tipo de inserção social dos negros, e na proclamação da República de forma pacífica. Em todos esses momentos um

alinhamento com a vontade da maioria social não foi necessário, bastando o alinhamento com as forças armadas quando não foram possíveis os acordos com as frações discordantes.

O processo de industrialização da década de 1930 com base na substituição de importações para atender a essa classe dominante já consolidada demonstra-se um acordo com uma burguesia industrial então em ascensão, desde que a questão da propriedade de terras não fosse tocada. Como para o desenvolvimento da indústria tornam-se necessários uma qualificação mínima para os trabalhadores e um mínimo para sua subsistência, algumas demandas sociais organizadas pelas categorias profissionais então crescentes, serão atendidas, ainda que não sem luta para tal.

Esse pacto social entre uma classe oligárquica dominante e uma burguesia industrial crescente começa a dar sinais de fragilidades e conflitos na década de 1950 devido à crise econômica da baixa de preços no modelo exportador até então vigente. Assim, a partir da crise política que tem seu ápice no suicídio do presidente Getúlio Vargas, a solução encontrada para uma nova conciliação das frações de classe da burguesia foi a abertura da economia brasileira aos capitais estrangeiros, principalmente o norte-americano. O acirramento dos conflitos internos entre essas três frações de classe: a burguesia industrial, a classe dominante oligárquica e os grupos representantes do capital externo, somado às lutas sociais pelo cumprimento das promessas de um Estado de bem-estar social, culminou no golpe civil-militar de 1964.

O caso brasileiro é, nesse particular, paradigmático. O golpe militar de 1964 – significando o rompimento, por parte da burguesia, da política de compromisso que praticou desde sua chegada ao poder (isto é, desde a revolução de 1930) –, abriu uma etapa nova no processo de luta de classes. Ainda que muitos setores sociais, principalmente de classe média, busquem restabelecer entre a burguesia e as massas o diálogo político que existia em 1964, as relações de classe se caracterizam atualmente por uma cisão horizontal, que deixa, de um lado, a coalizão dominante (essencialmente, a burguesia, os empresários estrangeiros e os grandes proprietários de terra) e, de outro, as classes trabalhadoras da cidade e do campo. A pequena burguesia sofre contraditoriamente o efeito dessa cisão assumindo posições que vão do radicalismo de extrema esquerda ao neofascismo de extrema direita, sem esquecer os esforços conciliadores de uma camada do centro, que obedece à palavra de ordem da “redemocratização” lançada pela direção do PC brasileiro. (MARINI, 1971p. 22)

1.2 **Burguesia brasileira: quais são suas frações de classe?**

Ao situar o contexto estrutural e histórico da transição do mercantilismo para o capitalismo na América Latina, Fernandes (2009) explicita como essa transição não ocorre nos moldes da revolução burguesa ocorrida nos centros hegemônicos. A especificidade desta foi exatamente manter “a exploração colonizadora e [a] própria ordem colonial, que precisavam ser reajustadas às modificações do capitalismo da Europa e às realidades cambiantes do mundo colonial” (FERNANDES, 2009, p. 54). Ou seja, na América Latina foi mantida a ordem social estratificada do modelo colonial promovendo o “aburguesamento das oligarquias”, o que coincidia com a “consolidação do capitalismo industrial na Europa e a emergência de um novo padrão de dominação externa imperialista” (FERNANDES, 2009, p. 56).

Dessa forma, o autor buscou demonstrar como o “capitalismo dependente” foi a forma de capitalismo específica das sociedades da América Latina, mesmo que não tenha ocorrido da mesma maneira em todas, guardando a especificidade de associação dinâmica das burguesias (plutocracia) internas com as burguesias (imperialistas) externas como a melhor forma de acumulação de capital,

[...] todos [o senhor rural, o pequeno comerciante, o trabalhador assalariado] compreendem a “necessidade” e as “vantagens” da coexistência do antigo regime dentro do novo. [...] veem na associação com capitais e firmas estrangeiras um “fator de progresso” ou em formas pré-capitalistas de produção e de troca uma fonte de intensificação da acumulação de capital (FERNANDES, 2009, p. 58).

Para Fernandes (2009), o capitalismo dependente produz o subdesenvolvimento econômico ao mesmo tempo que o social, o cultural e o político, na inter-relação do arcaico e do moderno, ou seja, no “modo pelo qual as transformações sucessivas do mercado e do sistema de produção encadeiam a persistência de estruturas socioeconômicas herdadas do passado com a formação de estruturas socioeconômicas novas” (FERNANDES, 2009, p. 67). Nesse aspecto, encontra-se a proximidade ao pensamento de Oliveira (2013), que discute também como essa inter-relação não era dual, mas sim complementar na função de propiciar a acumulação de capital e como forma específica de desenvolvimento no Brasil.

[...] a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo *preserva* o

potencial de acumulação liberado *exclusivamente* para fins de expansão do próprio novo (OLIVEIRA, 2013, p. 60; grifos do autor).

Assim, o Estado configurou-se como a instituição representante dos interesses da classe privilegiada em associação com a burguesia externa, e a política tornou-se central para a manutenção do equilíbrio social entre classes. A complexidade social de uma sociedade sob o capitalismo dependente e subordinado necessita de formas de dominação e controle específicas para cada classe. Dessa forma, Estado, política e cidadania adquiriram dimensões que permitiram garantir o desenvolvimento do capitalismo na América Latina.

A superestrutura legal e política da sociedade de classes sofre, nessas condições, uma dupla reflexão: uma, que resulta das estruturas de poder, normalmente requeridas para a constituição e o desenvolvimento da ordem social competitiva, as quais são congestionadas nas “posições estratégicas” para o superprivilegiamento das classes dominantes e o “controle da situação” por suas elites; outra, que resulta das interferências da dependência e dos subdesenvolvimentos nas estruturas e nos dinamismos na ordem social competitiva, e que se traduz por uma exarcebação das relações de poder orientadas politicamente ou especificamente políticas, já que o desenvolvimento capitalista dependente requer uma combinação especial de padrões democráticos e de padrões autoritários ou autocráticos de comportamento político. (FERNANDES, 2009, p. 102)

Francisco de Oliveira (2013), em sua crítica ao modelo explicativo cepalino, demonstra como, a partir da Revolução de 1930, há uma transição na hegemonia da estrutura produtiva no Brasil, de agrário-produtiva para urbano-industrial. Essa mudança no padrão de acumulação não ocorre apenas no âmbito da economia, mas da mesma forma nos âmbitos cultural, social e político. O autor demonstra como, no Brasil, o Estado configurou-se em principal promotor dessa transição realizando sua regulamentação pela via política. O Estado configurou-se assim em representante das elites dominantes, assumindo a clara tarefa de promover o desenvolvimento econômico e a acumulação de capital por essa parcela da sociedade.

Para Fernandes (2009), a cidadania é apenas formal, uma vez que a democracia restringe-se a dois polos: é restrita às classes dominantes, uma vez que é regulada e imposta pelo tipo de capitalismo existente e ritualizada nos processos eleitorais, e representativa da participação das classes dominadas. Por sua vez, a hegemonia burguesa transitou de uma formação oligárquica, do antigo regime colonial, para uma formação plutocrática, incorporando setores das classes intermediárias. Dessa forma, constitui-se “uma espécie de hegemonia burguesa conglomerada em que os interesses e

a concepção de mundo ou do poder dos setores mais estáveis e consolidados aglutinaram a socialização econômica, sociocultural e política dos novos grupos e subgrupos” (FERNANDES, 2009, p. 106). Assim, o autor destaca que não houve no Brasil uma revolução burguesa e sim um “aburguesamento das oligarquias”, destacando dois aspectos dessa hegemonia burguesa, os aspectos da composição da burguesia: presença física e direta dos parceiros estrangeiros e ajuste das classes médias à ideologia das classes dominantes; e os aspectos da dinâmica da burguesia: o privilegiamento da classe dominante e as concepções conservadoras.

Para Oliveira (2013), a classe trabalhadora também será colocada de fora do exercício da cidadania, sendo esta exercida pelas elites em defesa dos seus interesses de classe. Porém, para o autor, realizou-se uma revolução burguesa no Brasil, ainda que não tenha sido nos moldes “clássicos”. “Do ponto de vista da articulação interna das forças sociais interessadas na reprodução de capital, há [...] substituição das classes proprietárias rurais na cúpula da pirâmide do poder pelas novas classes burguesas empresário-industriais.” (OLIVEIRA, 2013, p. 64)

Apesar da aparente oposição entre os autores sobre se houve ou não uma revolução burguesa no Brasil, ao focarem suas análises sobre essa revolução, ambos chamam a atenção para a especificidade da não ruptura entre as classes proprietárias rurais (oligarquias) e as classes burguesas empresário-industriais, ou seja, a especificidade de adaptação de interesses de ambas as classes em prol do mesmo fim – a acumulação de capital – como particularidade da forma de capitalismo construído na América Latina/Brasil.

Para Fernandes (2009), o Estado tornou-se instrumento-chave para a manutenção do superprivilegiamento da classe dominante; para tal, utilizou-se da combinação de um sistema de governo aparentemente democrático permeado por tendências autocráticas ou autoritárias. Quando os interesses das classes dominantes são ameaçados pela luta das classes dominadas, o Estado deixa de utilizar-se de uma política conciliatória para endurecer nas medidas de preservação dos interesses das classes por ele representadas. “Os resultados dessa metamorfose consubstanciam-se no aparecimento de um ‘Estado democrático’ forte, capaz de ‘salvaguardar a democracia’ e de ‘garantir o desenvolvimento com segurança’.” (FERNANDES, 2009, p. 104; grifos do autor) Percebe-se que a democracia e o desenvolvimento são expostos como necessidade social, porém o que camuflam é a impossibilidade de manutenção do

superprivilegiamento das classes dominantes, que se utilizam do amparo e da força do Estado como instrumento de coerção.

Para Oliveira (2013), o Estado tem um papel de “criador” do mercado capitalista, uma vez que por meio dele serão regulamentadas legislações com fins de permitir o desenvolvimento de uma estrutura produtiva urbano-industrial, ou seja, institucionaliza as “regras do jogo” econômico, “[...] seu papel é o de criar as bases para que a acumulação capitalista industrial, no nível das empresas, possa se reproduzir” (OLIVEIRA, 2013, p. 40). A crescente intervenção do Estado na economia com fins de propiciar as condições do novo modo de produção demonstra como esse Estado representa os ideais de uma classe dominante, interessada em manter seu *status quo* e sua crescente acumulação de capital.

Assim, para Fernandes (2009), a política resulta da combinação do padrão de hegemonia burguesa latino-americana e da intervenção do Estado como instrumento-chave dessa hegemonia; sendo assim, “diferentes tipos de políticas ‘nacionais’, de programas de ‘racionalização’ e de ‘planificação estatal’ canalizam as decisões, que interessam à ‘iniciativa privada’ e mobilizam os meios para atingi-las” (FERNANDES, 2009, p. 109). Ou seja, “foi uma concentração ainda maior de poder político no topo, uma adulteração ainda maior do ritualismo democrático e uma desenvoltura sem contenções no uso do Estado para fins particularistas” (FERNANDES, 2009, p. 110).

Para Oliveira (2013), o populismo configurou-se como a forma específica de política no Brasil, e seu objetivo era criar as condições necessárias para a mudança de padrão de acumulação. Nas palavras do autor:

O populismo é a larga operação dessa adequação, que começa por estabelecer a forma de junção do “arcaico” e do “novo”, corporativista como se tem assinalado, cujo epicentro será a fundação de novas formas de relacionamento entre o capital e o trabalho, a fim de criar fontes internas da acumulação. (OLIVEIRA, 2013, p. 64)

Para tornar a “empresa capitalista industrial a unidade mais rentável do conjunto econômico”(OLIVEIRA, 2013, p. 40), o Estado regulamenta a relação trabalho-capital e a conseqüente criação de um “exército de reserva” necessário à reprodução do capital, assim como socializa (transfere para o contribuinte) os custos da modernização por meio da construção de infraestrutura, principalmente rodoviária. O autor sinaliza que as leis trabalhistas foram políticas sociais que visavam muito mais a proteger e promover a acumulação de capital do que à proteção da classe trabalhadora.

Assim, os Estados latino-americanos elaboraram uma forma específica de capitalismo, que, ao congregar todas as classes em um mesmo ideal hegemônico, segundo Fernandes (2009), enfraqueceu a si mesmo do potencial criador do próprio capitalismo, tal qual havia ocorrido nos centros hegemônicos. A luta de classes propiciou o desenvolvimento social, cultural e econômico dos centros hegemônicos, por meio da formação de um pensamento democrático e das conquistas de direitos sociais para a classe trabalhadora. Porém, no capitalismo dependente, uma vez que essa classe foi excluída da dinâmica, a burguesia tornou-se incapaz de promover desenvolvimento sem ser associado, logo, quando não é capaz de tornar-se hegemônica, ela utiliza o Estado para defender seus interesses.

[...] elas envolvem os *interesses nacionais* e usam o Estado para atingir seus fins. Se o envolvimento dos interesses nacionais e os usos do Estado adquirem um teor antinacional e trabalham, a curto e a longo prazo, contra a integração nacional e a própria revolução nacional, isso ocorre porque, sob o capitalismo dependente, a burguesia não pode realizar-se como classe e impor sua hegemonia de classe de outra maneira (FERNANDES, 2009, p. 64; grifos do autor).

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial e a divisão social do trabalho, Fernandes (2009) considera o processo de mercantilização do trabalho resultado das “relação das classes ‘baixas’ com as funções classificadoras do mercado e as funções estratificadoras do sistema de produção” (FERNANDES, 2009, p. 83). E que, dada a situação histórico-social da América Latina, essa mercantilização dificulta, e às vezes impede, a formação de uma consciência de classe.

Esses dinamismos convertem a classificação pelo trabalho (e suas implicações socioeconômicas, culturais e políticas) em uma espécie de privilégio degradado, de “segunda grandeza”, que induz os assalariados reais ou potenciais a absorver as ilusões e algumas das expectativas de existência social inerentes à “condição burguesa”. A proletarização, a mobilidade ocupacional horizontal ou vertical e a profissionalização assumem a aparência de alternativas “viáveis” e “eficientes” de solução, em escala individual ou de pequenos grupos, de problemas que a ordem social competitiva não pode resolver em escala coletiva. (FERNANDES, 2009, p. 84)

Nessa perspectiva, a luta de classes torna-se amortecida pela “ordem social competitiva” promovendo um “conformismo das massas”, que em vez de organizarem-se em torno de um objetivo comum em benefício de suas condições de vida, veem-se enfraquecidas pelas possibilidades ideológicas referenciadas pela estratificação social. É

essa estabilidade social na qual o capitalismo dependente e a subordinação, expressos por Fernandes (2009), mantêm o *status quo* das classes privilegiadas e ao mesmo tempo fazem com que a modernização das sociedades latino-americanas ocorram de forma lenta e inócua, sem promover grandes modificações. Assim, tanto o potencial de crescimento quanto o de desenvolvimento econômico permanecem debilitados e associados à incorporação de tecnologia importada e sob os interesses econômicos externos, acentuando o caráter subdesenvolvido dessas sociedades.

A ordem social só é realmente competitiva para essas classes [privilegiadas] e a sociedade de classes só é realmente aberta com referência a seus interesses de classes. A competição e o conflito podem ser usados “legitimamente” pelas classes “baixas” em fins e formas de solidariedade que chegam a ser irrelevantes até para a “estabilidade da ordem”. As probabilidades de que as classes usem a competição e o conflito para fins e formas de solidariedade abertamente vinculadas com eventuais “revoluções dentro da ordem” são vistas como ilegais e reprimidas por vias diretas e indiretas (nas quais o poder privado das classes privilegiadas e o poder de repressão policial-militar do Estado caminham paralelamente). Elas assumem, por conseguinte, probabilidades muito fracas de influenciar os dinamismos (de funcionamento ou de evolução) da ordem social competitiva. (FERNANDES, 2009, p. 95)

Dessa forma, pode-se perceber que a igualdade e a democracia discursadas pela modernização, no capitalismo dependente, constituem-se exatamente em uma aparência formal de livre concorrência de todos em um mercado, mas, na verdade, é um mercado livre no qual todos têm um lugar funcional para atender ao objetivo do capital: a acumulação. Assim, demonstra-se como a cidadania brasileira foi sendo construída a partir da regulação do trabalho, por meio do reconhecimento de suas ocupações e profissões.

Nesse contexto, as associações profissionais, patronais e administrativas das classes privilegiadas adquirem uma intensa orientação política; e o Estado converte-se na instituição-chave, de autodefesa das classes privilegiadas e de controle da sociedade nacional pelas elites dessas classes. [...] o elemento político torna-se ainda mais decisivo para os mecanismos de estabilidade e de mudança da ordem social. (FERNANDES, 2009, p. 102)

Fernandes (1976) analisa como a forma de dominação burguesa foi se modelando de acordo com a transformação capitalista possível dentro dos marcos de uma “economia capitalista dependente e subdesenvolvida” (p. 290), e tendo como objetivo principal “manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a

dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore” (p. 294).

A congruência dos três autores apresentados demonstra-nos aspectos importantes da configuração da burguesia brasileira, desde as três principais frações de classe que a compõem – oligarquias rurais, burguesia industrial e investidores externos –, à forma como essa burguesia atua na manutenção de um capitalismo dependente e subordinado aos grandes centros da economia que se autobeneficia constantemente pela superexploração do trabalho da classe trabalhadora.

1.3 As frações de classe e a correlação de forças no Estado brasileiro

Para analisar a burguesia brasileira e a política nacional no período após a ditadura civil-militar, ressaltando sua tradição de estudos marxistas, Armando Boito Jr. (2018) apoia-se no conceito de “bloco no poder” desenvolvido por Nico Poulantzas e começa a “pensar a classe burguesa como a unidade (classe social) do diverso (frações de classe) nas suas relações com o Estado e com o restante da sociedade”¹⁵ (BOITO JR., 2018, p. 22). Sua análise nos remete a outro conceito construído por Poulantzas (2000), que é o de “Estado-relação”, ou seja, enquanto uma “*condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações de classe*” (POULANTZAS, 2000, p. 130; grifo do autor).

Assim, a análise de Boito Jr. direciona-se a identificar que interesses da fração de classe burguesa são priorizados pela política no âmbito de sua elaboração no Estado brasileiro e sinalizar para os conflitos existentes entre essa e as outras frações, uma vez que “o Estado capitalista implementa uma política que modera o conflito de classes, estabilizando, por isso mesmo, a dominação burguesa” (BOITO JR., 2018, p. 254). O autor mostra-nos ainda como ocorreram as aproximações entre determinadas frações da classe dominante com a classe trabalhadora (e suas frações) a fim de obter o consenso em torno de seus interesses. Em lugar de considerar a burguesia nacional como uma

¹⁵ O conceito de “bloco no poder” foi utilizado pelo autor a partir da obra *Pouvoir politique et classes sociales* (1971) de Nicos Poulantzas, na qual sinaliza para a questão estrutural do Estado enquanto fator de coesão das frações de classes dominantes, remetendo ao conceito leninista. Assim, o conceito de fração de classe permite-nos compreender os efeitos complexos que na perspectiva da prática social o fator de coesão, ao produzir sistemas de fracionamento, permite a identificação dos interesses priorizados na elaboração política e perceber qual fração de classe exerce a hegemonia nessa construção.

classe homogênea, o autor sinaliza que as frações existentes em seu interior se associam em duas grandes frentes: a neoliberal e a neodesenvolvimentista,¹⁶ que é caracterizada como o desenvolvimentismo possível dentro do neoliberalismo. Essas duas frentes estariam unificadas na ossatura material do Estado¹⁷, mas disputariam entre si a hegemonia desse grupo e a prioridade de seus interesses a serem atendidos pela política.

A fração burguesa compradora¹⁸ constitui-se como a fração associada ao capital (financeiro) internacional em uma relação de dependência, e seus interesses se pautam pelas políticas econômicas neoliberais. A fração burguesa interna¹⁹ constitui-se como uma fração intermediária entre a compradora e a nacional. Ela agrupa diversos setores: industriais, bancos, agronegócios, construção civil e outros; e o que unifica tais setores é a disputa que instauram com o capital financeiro internacional pelo favorecimento e proteção do Estado na relação de concorrência que com ele estabelecem.

Os grandes industriais, setor que, juntamente com o agronegócio, forma o segmento mais importante da grande burguesia interna, mantinham uma relação contraditória com o programa neoliberal. Apoiavam, como toda a burguesia, a *política social do neoliberalismo*: desindexação dos salários, desregulamentação das relações de trabalho, redução e cortes nos direitos sociais – nas áreas de saúde pública, de previdência pública e de educação. Porém, relutavam em aceitar ou mesmo se opunham a aspectos importantes da *política econômica neoliberal*: rejeitavam a política de abertura comercial, que ameaçava o mercado cativo criado pelo desenvolvimentismo para a indústria local, e procuravam manter posições de força que tinham conquistado no capitalismo brasileiro, as quais eram ameaçadas pelas reformas neoliberais. (BOITO JR., 2018, p. 66; grifos do autor)

¹⁶ O autor utiliza o prefixo *neo* para marcar as diferenças existentes com o desenvolvimentismo realizado no período 1930-1980.

¹⁷ Para Poulantzas (2000) “O Estado (centralizado, burocratizado etc.) instaura essa atomização e representa (Estado representativo) a unidade do corpo (povo-nação), fracionando-o em mônadas formalmente equivalentes (soberania nacional, vontade popular). A materialidade desse Estado é, sob certos aspectos, constituída como se devendo aplicar-se, atuar e agir sobre um corpo social fracionado, homogêneo em sua divisão, uniforme no isolamento de seus elementos, contínuo em sua atomização, desde o exército moderno à administração, à justiça, à prisão, à escola, aos mídias etc.” (p. 61)

¹⁸ “O campo [político conservador] neoliberal ortodoxo reúne, *grosso modo*, o grande capital financeiro internacional, a fração da burguesia brasileira plenamente integrada a esse capital, parte dos grandes proprietários de terra e a alta classe média do setor público e do setor privado.” [grifos do autor] (BOITO JR., 2018, p. 159) Por este motivo e para diferenciar da definição clássica de burguesia compradora, o autor sinaliza que utilizará o termo “burguesia integrada”.

¹⁹ “A burguesia interna é a fração da burguesia que ocupa uma posição intermediária entre duas posições extremas: de um lado, a posição da burguesia nacional, que nos países dependentes e coloniais poderia assumir uma posição anti-imperialista, e, de outro lado, a posição da burguesia chamada ‘compradora’, que seria uma mera extensão do capital dos países centrais na formação social dependente.” (BOITO JR., 2018, p. 157)

Nesse conflito de classes, Boito Jr. destaca que durante os governos da década de 1990, houve uma hegemonia da burguesia compradora nas políticas neoliberais implementadas por esses governos, o que promoveu uma associação da burguesia interna descontente com o processo de desindustrialização com a classe trabalhadora descontente com as perdas de direitos também imposta pelo neoliberalismo. E nesse processo de associação, o Partido dos Trabalhadores teria obtido o apoio dessa fração da classe burguesa que precisava para vencer o processo eleitoral de 2002.

Analisando o posicionamento político da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e por meio de suas ações realizadas, o autor destaca que, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, além de os empresários protestarem abertamente contra a política de desindustrialização, também ocorreu a aproximação deles às centrais sindicais, sendo a oposição de tais setores à ALCA (Área de livre Comércio das Américas) um exemplo dessa associação. Nos governos de Lula, o melhor exemplo dessa associação ocorreria durante a crise do mensalão, que foi secundarizada enquanto se colocava em primeiro plano a continuidade do trabalho pelo crescimento econômico.

Boito Jr. faz importante ressalva quanto à hegemonia política da burguesia brasileira, é que apesar de a burguesia interna desejar impor limites à expansão neoliberal, e a compradora ter participado durante os governos do Partido dos Trabalhadores, ambas as frações estão vinculadas às políticas neoliberais, o que não significa o rompimento entre elas nem mudança de regime político,

Tanto a grande burguesia compradora quanto a grande burguesia interna integram o mundo do grande capital. Trata-se das grandes empresas dotadas de poder econômico e que, na maioria dos casos, atuam como empresas monopolistas – ou oligopolistas – nos seus ramos de atividade. O deslocamento da hegemonia política no interior do bloco no poder monopolista de uma dessas frações para a outra não é, portanto, uma mudança de alcance maior. (BOITO JR., 2018, p. 63)

Dessa forma, como o principal interesse de qualquer fração da classe burguesa é a manutenção de sua hegemonia, os conflitos entre as frações de classe tendem a obter maior importância de acordo com a conjuntura política para a manutenção de seu poder político e a demonstrar as contradições presentes entre elas. Por isso que em

determinados momentos a associação com a classe trabalhadora ou com a classe de apoio²⁰ tornou-se necessária ao objetivo de classe da burguesia.

Boito Jr. (2018) utiliza o termo “neodesenvolvimentista” para definir o programa de crescimento econômico da acumulação capitalista nacional possível nos marcos do neoliberalismo e que realizou alguma transferência de renda. Assim, identifica características importantes da frente neodesenvolvimentista, que tornaram possível congrega a burguesia interna e as classes trabalhadoras descontentes por motivos diferentes com as políticas neoliberais implementadas durante a década de 1990:

a) essa frente é dirigida pela grande burguesia interna brasileira; b) tal frente envolve classes trabalhadoras que se encontram excluídas do bloco no poder – baixa classe média, operariado, campesinato e trabalhadores da massa marginal; c) a frente entretém uma relação de tipo populista com essa massa marginal; d) a frente se constituiu no principal recurso político do qual se valeu a grande burguesia interna para ascender politicamente no interior do bloco no poder; e e) ela enfrenta, no processo político nacional, aquilo que poderíamos denominar o campo neoliberal ortodoxo, campo que representa – essa é a nossa hipótese de trabalho – o grande capital financeiro internacional, a fração burguesa brasileira perfeitamente integrada e subordinada a esse capital, setores dos grandes proprietários de terra e a alta classe média, principalmente aquela alocada no setor privado, mas, também, no setor público. (BOITO JR., 2018, p. 103)

O autor sugere que essa associação se demonstra contraditória ao atender a interesses diversos tanto da burguesia interna quanto da classe trabalhadora. Esta, conforme sinalizado acima, congregava o operariado urbano e a baixa classe média, que foram a base social para a criação do Partido dos Trabalhadores por meio do sindicalismo; o campesinato, composto por camponeses que já haviam sido assentados, trabalhadores assalariados da terra, e aqueles que reivindicam a reforma agrária; e a denominada pelo autor como “massa marginal”, composta pelos desempregados, subempregados, trabalhadores precários ou “por conta própria”. Boito Jr. ressalta que essa massa marginal se fraciona em dois setores: a organizada em “movimentos de

²⁰ Classe de apoio do bloco no poder neoliberal foi caracterizada por Boito Jr. (2018) como o “setor popular [que] lhe proporciona um apoio, inorgânico e difuso, em decorrência de razões fundamentalmente ideológicas, isto é, sem que tenha seus interesses atendidos pela política de Estado”. O autor ressalta, entretanto, que “a parte dos setores populares pauperizados que funciona efetivamente como classe-apoiado da burguesia financeira não é, apesar disso, um setor social reacionário. Esse setor, embora sirva de apoio à política neoliberal, é movido, em grande medida, por uma revolta popular legítima, ainda que sem direção política consciente, contra o caráter particularmente excludente do capitalismo brasileiro. A complexidade da situação reside no fato de que essa revolta popular legítima, justamente por ser uma revolta cega, pôde ser confiscada pela burguesia financeira e pelo imperialismo e direcionada para um objetivo político reacionário.” (BOITO JR., 2018, p. 287-288)

urgência”,²¹ configurado pelos movimentos populares reivindicatórios; e a desorganizada que congrega aqueles que participam das políticas de transferência de renda.

É importante sinalizar os ganhos que cada fração da classe trabalhadora obteve com a frente neodesenvolvimentista: para o operariado urbano e a baixa classe média houve a recuperação de emprego, o aumento do poder aquisitivo por meio da política de reajuste salarial e o favorecimento da organização da luta sindical; o campesinato recebeu o financiamento da agricultura familiar e o programa de compras governamentais de seus produtos; as frações da massa marginal foram atendidas por meio das políticas²² de habitação e transferência de renda. Da mesma forma, tais ganhos significavam contradições com a grande burguesia interna: aumentou os processos de greves por melhorias salariais; o processo de desapropriação de terras foi reduzido; a massa marginal desorganizada configurou-se como a “base eleitoral desorganizada e passiva que é convocada a intervir no processo político apenas por intermédio do voto para sufragar os candidatos da frente neodesenvolvimentista” (BOITO JR., 2018, p. 113).

Outro ponto que o autor identifica além das contradições entre as frações de classe burguesa são as contradições destas com as frações da classe trabalhadora.

Há contradições no seio da grande burguesia interna: entre o capital bancário e o capital produtivo na questão da política de juros e de rolagem da dívida pública, entre a indústria de transformação e o agronegócio na questão dos acordos internacionais, e entre seções regionais dessa fração burguesa. Há, mais ainda, contradições entre as classes trabalhadoras e as diferentes frações da burguesia: entre as diferentes camadas do campesinato e o agronegócio, entre os assalariados do setor privado e a burguesia, entre os assalariados do setor público e a burguesia que aspira a reduzir gastos do Estado com pessoal. (BOITO JR., 2018, p. 115)

O Partido dos Trabalhadores, conforme Boito Jr. demonstra, foi atraído pela crítica moderada ao neoliberalismo que a burguesia interna fazia durante a década de 1990, tornando-se o partido a representar os interesses dessa fração por meio do programa neodesenvolvimentista. O autor identifica que a vitória de Lula da Silva em

²¹ O autor identifica entre tais movimentos reivindicativos como os por moradia, os de desempregados e os de luta pela terra.

²² Boito Jr. destaca o programa de habitação Minha Casa, Minha Vida, o programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada.

2002 foi possível graças a essa aproximação. Assim, “o movimento operário e popular não é a força hegemônica da frente [neodesenvolvimentista], isto é, aquela que define os *objetivos* da luta, mas é a força principal, isto é, aquela da qual mais depende o *sucesso* da luta” (BOITO JR., 2018, p. 61; grifos do autor).

Em síntese, Boito Jr. defende que a frente neodesenvolvimentista, apesar dos conflitos internos entre as frações de classe, foi capaz de manter os governos do Partido dos Trabalhadores até 2016, quando então seus conflitos e a política econômica assumida após as eleições de 2014 promovem a fratura da frente e o consequente impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Ora, em todos os momentos críticos citados, a sobrevivência dos governos neodesenvolvimentistas esteve ameaçada e, em todos eles, importantes associações patronais, centrais sindicais, os movimentos camponeses pela reforma agrária, os movimentos populares por moradia bem como o eleitorado pobre e desorganizado apoiaram, com manifestações dos mais variados tipos ou simplesmente com o seu voto, os governos Lula e Dilma. Ao agirem assim, tais forças sociais, mesmo que movidas por interesses e objetivos distintos, evidenciaram fazer parte de um mesmo campo político. (BOITO JR., 2018, p. 168)

Boito Jr. identifica que a “nova matriz econômica” implementada pelo ministro da Fazenda, Guido Mantega, representou “não apenas uma radicalização da política neodesenvolvimentista, mas também uma alteração no interior dessa política. Era a tentativa de beneficiar o segmento produtivo da grande burguesia interna em detrimento dos interesses do seu segmento bancário” (BOITO JR., 2018, p. 214). Essa nova política acirrou o conflito existente na frente neodesenvolvimentista entre as frações produtiva e bancária, que inteligentemente foi aproveitado pela frente neoliberal ortodoxa, utilizando-se de bandeiras que mobilizassem o apoio popular: a denúncia supervalorizada da inflação e o ataque à corrupção.

A crise política do segundo governo de Dilma Rousseff “foi provocada, fundamentalmente, pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo que pretende iniciar uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil. Esse ponto é importante: a crise não foi provocada pela luta operária e popular” (BOITO JR., 2018, p. 211). Somadas, o recuo da política econômica e social no início desse segundo governo, contrariando as promessas de campanha, promoveram a oscilação política das frações de classe tanto do topo quanto da base da frente neodesenvolvimentista, sendo neutralizadas ou passando para o campo neoliberal ortodoxo, como foi o caso da Fiesp. Fator também importante nesse cenário foi a atuação da alta classe média, que,

composta pelo alto escalão do funcionalismo público, trabalhadores com salários elevados na iniciativa privada e por profissionais liberais bem-sucedidos (exemplos da meritocracia), funcionou como uma base popular de legitimação da ofensiva restauradora da burguesia integrada. No funcionalismo temos a representação estratégica dos cargos ocupados no Judiciário, no Ministério Público e na Polícia Federal e sua atuação na “Lava Jato”.

Três características importantes do Judiciário e do Ministério Público os predispoem a funcionar como trincheiras na luta da grande burguesia integrada ao capital internacional e da alta classe média, que é a sua aliada contra a política econômica e social dos governos do PT.

Primeiro, os funcionários das instituições judiciárias são a camada de funcionários públicos mais bem remuneradas do Brasil [...] a segunda característica peculiar dessas instituições: o Judiciário e o Ministério Público possuem, de acordo com a Constituição Federal, autonomia administrativa e financeira. [...] A terceira característica [...] é a função que desempenham no interior do Estado capitalista: a função de manutenção da ordem. (BOITO JR., 2018, p. 242-243)

Essa alta classe média também teve a percepção de que seus valores (*status quo*) estavam ameaçados pela política social dos governos do Partido dos Trabalhadores: os valores dos impostos seriam mal aplicados nos programas de transferência de renda, sustentando uma parcela da sociedade que deveria ser mais esforçada e vencer por seus próprios méritos; a reserva de vagas para minorias em concursos e no acesso aos cursos superiores seria outra ameaça para aqueles que sempre tiveram o “mérito” de conquistar as melhores vagas em ambos os casos; e, por fim, a política de melhoria salarial e reconhecimento de direitos trabalhistas com o objetivo de incentivar o consumo que propiciou o acesso de grupos sociais a espaços monopolizados por essa alta classe média. Ou seja, a ideologia da meritocracia supervalorizada por essa fração de classe tornou-se a bandeira levantada pela crise política.

A política social dos governos do PT, desde o seu início, angariou antipatia da alta classe média. Tal posicionamento tem motivos econômicos e também ideológicos. No plano econômico, a alta classe média considera que o sistema tributário brasileiro a sobrecarrega e se revolta ao constatar os elevados gastos do Estado com os programas sociais voltados para a população de baixa renda. No plano ideológico, a alta classe média vê nas políticas sociais dos governos do PT uma ameaça ao apartheid social que as famílias da classe média abastada querem manter no Brasil. (BOITO JR., 2018, p. 244)

Na base da classe média, a insatisfação dos jovens foi em relação à oferta dos empregos de baixa qualidade, apesar da diplomação no ensino superior conquistada.

Mais uma vez percebemos a ideologia da meritocracia como pano de fundo da crise social: para essa parcela da sociedade que sempre teve seu acesso ao ensino superior negado, poder diplomar-se é a vitória de toda a história familiar de luta para sobreviver, e a crença na promessa de que a educação promoveria sua ascensão social. No movimento sindical também houve insatisfações por parte de suas frações ao serem ignoradas demandas históricas, como a redução da carga horária de trabalho semanal para 40 horas, o fim do fator previdenciário e a regulamentação restrita da terceirização, entre outras.

Na tentativa de compreender o desfecho do movimento que levou ao golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, Boito Jr. (2020) sinaliza para a fratura na frente neodesenvolvimentista:

A grande burguesia interna, fração ao mesmo tempo dependente e concorrente do capital internacional, e cujos interesses os governos do PT priorizavam, acabou, também devido à insatisfações com o Governo Dilma e com a ascensão do movimento popular, se dividindo – uma parte defendeu Dilma até as vésperas do impeachment, outra permaneceu politicamente neutra e uma terceira parte aderiu ativamente ao golpe. (BOITO JR, 2020, p. 62; grifo do autor)

Identificando o movimento das frações de classe no processo da “Operação Lava Jato”, o autor ressalta como a alta classe média se utilizou da opinião pública para conquistar apoio das frações da classe trabalhadora para suas ações: o combate a corrupção.

Logo, além de apresentar o secundário no lugar do principal, isto é, a luta contra a corrupção no lugar da luta contra a ascensão das classes populares, os personagens dessa cruzada contra a corrupção mascaravam os seus interesses egoístas de classe – defender a ideologia meritocrática e os interesses que ela legitima – com um discurso moralista e aparentemente altruísta. (BOITO JR, 2020, p.76)

Assim, a presidenta eleita por sufrágio universal, ato que deveria ser considerado como a máxima do regime político democrático, foi deposta por acusação de “pedaladas” fiscais”, estratégia econômica largamente utilizada por governos federais anteriores, assim como pelos governos estaduais e municipais. Assumiu o então vice-presidente eleito na mesma chapa, mas de partido coligado (PMDB), Michel Temer. Por

meio dele e de suas medidas provisórias,²³ a ofensiva restauradora da frente neoliberal ortodoxa retomou a sua hegemonia política, o que para o presente estudo reflete a “reforma” do ensino médio enquanto restauração das políticas implementadas no fim da década de 1990 para a educação básica e profissional.

Boito Jr. (2018) chama a atenção para a forma como no regime presidencialista brasileiro a posição do executivo federal configura a centralidade do poder decisório, sendo o Congresso Nacional e o Senado locais privilegiados de apoio à presidência e os partidos políticos núcleos de negociação desse apoio.

O Congresso Nacional ocupa posição subordinada e de importância menor na formulação e na implementação da política de Estado. A Presidência da República apropriou-se das funções legislativas pelo instituto da medida provisória e do controle da agenda e das votações do Congresso Nacional por intermédio de expedientes como a concentração do poder na presidência da Câmara e do Senado, a votação de projetos pelo colégio dos líderes partidários, o chamado regime de urgência e o enquadramento dos votos de senadores e deputados em troca de favores políticos. (BOITO JR., 2018, p. 234)

Uma vez concordando com Boito Jr. sobre a natureza de ofensiva da frente neoliberal ortodoxa e conservadora da crise política que redundou no golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, temos as características que nos permitem compreender o caráter da “reforma”²⁴ do ensino médio, realizada por meio da Medida Provisória nº 746/2016. Toda a legislação posterior a essa MP foi elaborada de forma a regulamentá-la recuperando as políticas neoliberais para a educação da década de 1990: a implantação da pedagogia das competências, a separação entre educação básica e educação profissional, a avaliação do desempenho dos estudantes em larga escala.

1.4 **Formação integrada: por que tanta resistência?**

²³ Segundo a página eletrônica do G1, Michel Temer foi o presidente da República que mais assinou medidas provisórias desde 1995 (disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/31/temer-conclui-mandato-com-media-de-uma-mp-editada-a-cada-6-dias-e-meio-maior-desde-fhc.ghtml>; acessado em: 26/11/2021).

²⁴ Compreendemos, seguindo a formulação de Gramsci, que a Medida Provisória nº 746/2016 configurou-se como uma contrarreforma no ensino médio, buscando restaurar as políticas neoliberais implementadas na década de 1990 por meio da pedagogia das competências e das avaliações em larga escala. Porém, utilizaremos o termo “reforma” por ter sido este o título com que seus elaboradores denominaram a medida.

A classe dominante brasileira, nos poucos sinais de possibilidade de concessão de direitos sociais à classe trabalhadora, que na verdade é sempre conquista de uma luta de classes, opera com a prepotência de não negar, mas ceder de acordo com seus interesses lucrativos e o mínimo possível. Daí que, nas políticas educacionais realizadas nesse pouco mais de um século de República, a classe trabalhadora tenha sido usurpada de seu direito de acesso ao patrimônio científico e cultural produzido pela humanidade, de modo que a “reforma” do ensino médio realizada pela Lei nº 13.415/2017, sob o discurso da oportunidade de escolha e respeito aos desejos individuais, caracteriza-se como completo roubo de possibilidades futuras para as frações precarizadas²⁵ da classe trabalhadora.

Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini e Francisco de Oliveira ajudam-nos a compreender muito da forma como historicamente o Brasil foi se constituindo enquanto nação, não completando as possibilidades de uma efetiva revolução burguesa em seus princípios clássicos, optando por associar-se ao capital internacional hegemônico como forma de manutenção de seus privilégios e utilizando-se da estratégia de superexploração da força de trabalho como garantia da produção de excedentes para as burguesias nacional e internacional. Dessa forma, demonstra-se

o elo mais profundo entre o passado e o presente das ditaduras e golpes da classe dominante brasileira. Trata-se do DNA de uma classe que incorporou as estratégias de violência e extermínio dos colonizadores, cuja expressão máxima se patenteia no genocídio dos povos originários e em quase quatro séculos de escravidão. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 33)

Assim, as relações políticas e jurídicas construídas historicamente pela classe dominante brasileira configurou-se em um projeto de sociedade muito bem definido como capitalismo dependente, cujas bases já foram explicitadas. “Um projeto societário onde a classe burguesa brasileira se associa aos centros hegemônicos do capital mundial para manter uma das sociedades de maior concentração de propriedade e riqueza na mão de uma minoria e a manutenção da pobreza e miséria da maioria.” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 34) Boito Jr. (2018), por sua vez, identifica que a classe burguesa brasileira não é homogênea, mas sim fracionada em relação aos seus interesses

²⁵ Termo utilizado por Ruy Braga em sua obra *A política do precariado* (2012) para definir uma fração da classe trabalhadora que se situava entre a “permanente ameaça de exclusão social e o incremento da exploração econômica” provocada pela “deterioração da proteção aos assalariados” das políticas neoliberais. (BRAGA, 2012, p. 16)

econômicos, e a associação e os conflitos dessas frações de classe pela busca de sua hegemonia política são a configuração do processo político nacional da atualidade.

Segundo Ramos e Frigotto (2016), o golpe de 2016 foi marcado por construções históricas já ocorridas na história de nosso país ao mesmo tempo que apresentou algumas novidades no plano político. O que se reitera? Os argumentos morais evocando Deus e a família; o papel orgânico dos conglomerados da mídia empresarial; e a aliança com capital norte-americano. O que é novo? A defesa do projeto de sociedade da classe dominante em seu conjunto; a politização da justiça, principalmente do Ministério Público; e as Forças Armadas não terem sido evocadas pela classe dominante no atual golpe.

Fica clara a demonstração de que é preciso conter qualquer conquista que a classe trabalhadora tenha, ainda que muito pouco interfira na acumulação de capital posta em prática pela classe dominante.

Com efeito, mesmo sendo governos de conciliação, as políticas sociais e, em particular, a recomposição e aumento do salário mínimo ao longo de mais de uma década nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, avançaram além do suportável para uma classe dominante de DNA escravista e colonizador e, num momento de crise mundial profunda do sistema capital, já que não conseguiram assumir o poder pelo voto popular, o tomaram por meio de um golpe de Estado. O componente externo que compõe a motivação do golpe situa-se na ruptura relativa da dependência do império norte-americano mediante a política de unidade da América Latina e pela ativa participação do Brasil na criação do grupo de países, Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) que firmaram um acordo de cooperação política e econômica. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 35)

Assim como fica claro também como esse “DNA” mobilizou a alta classe média a se tornar agente da estratégia restauradora da frente neoliberal, conforme identificado por Boito Jr. (2018). Aspecto não menos importante, segundo esse autor, foi o conflito entre as frações da classe burguesa na disputa pela hegemonia política.

No campo da educação, a organização da classe empresarial e conservadora foi gestando-se desde os primeiros sinais de expansão da educação para a classe trabalhadora no governo Lula da Silva. Assim, o Movimento Escola Sem Partido inicia-se em 2004, mesmo período de exarção do Decreto Federal nº 5.154/2004, sob o discurso de neutralidade nos conhecimentos e nas práticas de ensino, resultando em pensamento único que manifesta em ódio e intolerância a diversidade. E em 2005 dá-se início ao Movimento Todos pela Educação que, na sua composição, apresenta “catorze dos maiores grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao

agronegócio” e “dezoito parceiros, estes operadores, em especial nos sistemas municipais e estaduais de educação na disputa concreta do conteúdo, métodos e valores que interessam ao mercado” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 35).

Esse movimento de organização empresarial para a educação também foi sinalizado por Freitas (2013) como indicativo da forma de presença dessa classe mesmo com o arrefecimento do neotecnicismo²⁶ provocado pelos governos de Lula,

Impedida de avançar via esfera federal no ritmo que desejava, restou a essa formulação caminhar via Estados e municípios, por um lado, e organizar-se na forma de “movimentos”, por outro, cujo núcleo articulador, no Brasil, é o movimento Todos pela Educação e sua ligação com ONGs, institutos e toda sorte de organizações fartamente financiadas por empresas e corporações privadas, que agem para convencer lideranças políticas e educacionais a seguir essas teses – como se pode verificar em Gall e Guedes (s/d) e em Parceiros da Educação (2010). (FREITAS, 2013, p.51)

Podemos perceber nesse movimento, à luz das análises realizadas por Boito Jr., a representação das frações da burguesia interna e como ela ganhou espaço na elaboração política para a educação, uma vez que o Plano de Metas instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007 foi intitulado “Compromisso Todos pela Educação”.

A Medida Provisória nº 746/2016 materializa como reforma o que na verdade configura-se como um ataque às ínfimas conquistas educacionais realizadas até então, quais sejam: a possibilidade de ofertar-se a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, nos marcos de uma concepção de formação integrada que contemple o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em seu currículo e que promova uma verdadeira formação integral do indivíduo, capaz de compreender os fenômenos da vida social como mediações de uma totalidade social.

A contrarreforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação

²⁶ Ramos (2011b) sinaliza para a importância que os métodos recebem na implementação da pedagogia das competências, uma vez que uma de suas características é exatamente “evidenciar a relação entre aprendizados e as situações em que esses serão úteis” (p. 61) indicando seu pragmatismo. Assim, os métodos “assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, esse representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo) pragmatismo; por outro, um (neo) tecnicismo” (RAMOS, 2011b, p. 61-62).

científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37)

E acrescentamos: facilita a captura de setores populares pauperizados e desorganizados pela frente neoliberal, que embrulha seu objetivo real de cortar direitos e reduzir serviços públicos no discurso de justiça social (BOITO JR., 2006). Ou produz o “conformismo das massas” expresso por Florestam Fernandes (2009).

Enuncia a necessidade de reconhecimento dos interesses da juventude na formação desses jovens, sem, contudo, identificar a razão primeira de tal desinteresse: que jovem se interessaria por uma escola sem infraestrutura tecnológica, com professores superexplorados por suas perdas salariais e aumento da demanda de trabalho devido à burocratização, e submetidos a avaliações externas aplicadas de acordo com padrões internacionais de ensino mesmo quando a realidade do ensino é muito diferente? Nossos jovens não têm interesse pelas escolas municipais e estaduais nas quais os padrões mínimos para funcionamento são a oferta de alimentação e professor na sala de aula. Escolas de horário integral, nas quais os jovens passam entre seis e oito horas de estudos confinados em salas de aula com apenas quadro e voz do professor.

E em lugar de se reconhecer o caráter precário de oferta de educação para a classe trabalhadora, nossa classe dominante em seu aparato político e midiático permanece construindo o consenso de que a culpa do desinteresse do jovem configura-se na quantidade de matérias e no despreparo do professor para trabalhar com as novas tecnologias. É interessante expressarmos que a rede federal construiu historicamente o exemplo de que nossos jovens querem produzir conhecimentos científicos e culturais, em lugar de apenas consumi-los, ainda que até o consumo, que só é possível por meio do acesso, seja negado à classe trabalhadora. É essa experiência que deveria pautar as reformas educacionais, mas a atual se pauta apenas pela negação de conhecimentos das diversas áreas que são fundamentais para a compreensão do mundo por nossos jovens.

A perspectiva de adaptação ao mercado de trabalho torna-se o objetivo subjacente a toda a reforma do ensino médio propalada: adaptam-se os interesses dos jovens, a infraestrutura das escolas e a carreira docente. É inegável que essas três dimensões são consideradas nas entrelinhas da medida provisória, uma vez que aos jovens será reduzida sua formação ao itinerário formativo escolhido, que por sua vez será oferecido de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino, na melhor

adequação da infraestrutura física e financeira à disponibilidade de professores, que terão sua formação docente realizada de acordo com as demandas da até aquele momento suposta Base Nacional Comum Curricular.

Porém, a mesma medida provisória não deixa de atender aos interesses da classe dominante, que não permitiria tamanha redução na formação de seus filhos, prevendo assim a possibilidade de uma formação integrada como opção dos sistemas de ensino. Resguarda-se, por um lado, o direito de a elite continuar oferecendo uma formação integral e integrada para os filhos de sua classe, e, por outro, abre o mercado do ensino médio no qual quem puder pagar para seus filhos cursarem mais de um itinerário formativo ou a forma integrada estará preparando-os melhor para as futuras escolhas.

Enfim, a classe dominante organizada na sociedade brasileira, pela sua marca de capitalismo dependente e superexploração do trabalho, subordinada aos grandes centros hegemônicos do capitalismo, tendo como sustentação as relações políticas e jurídicas estabelecidas por ela própria em nosso contexto de democracia representativa, não permitiu, e assim permanece, que houvesse avanços nas conquistas de direitos realizadas pela classe trabalhadora. Atualmente sua prepotência faz com que as lutas se organizem na perspectiva de defesa dos direitos já adquiridos e que aos poucos foram sendo destituídos.

As duas ditaduras e os diversos golpes institucionais ao longo do século XX se impuseram para manter os privilégios da classe burguesa brasileira que Florestan Fernandes denominou como uma “minoría prepotente. Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoría prepotente a uma maioria desvalida” (FERNANDES, 1977 apud RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 34).

2 NEOLIBERALISMO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO DA CONTEMPORANEIDADE

Na atualidade percebemos padrões de comportamento que têm se diferenciado daqueles reproduzidos socialmente por gerações anteriores, podendo se observar, inclusive, muitas vezes no interior da família alguns conflitos. “O indivíduo moderno, que por caminhos diversos almejava uma unificação e harmonia subjetivas, ou que pelo menos acreditava nesta possibilidade, surge no contexto global com ‘identidades’ fragmentadas, ‘descentradas’ ou deslocadas.” (MANCEBO, 2009, p. 84)

Podemos afirmar que a principal causa de tais mudanças tenha sido a quebra das barreiras comunicacionais que existiam, com a popularização da telefonia celular, o advento da internet e a criação das redes sociais. Podemos perceber também que novas formas de trabalho têm sido produzidas a partir dessas mudanças, assim como a necessidade de novas formas de viver nesse mundo do trabalho. A constatação é que o desenvolvimento científico e tecnológico, que, como premissa, deveria promover a diminuição do tempo de trabalho necessário à reprodução social, tem ampliado as formas de trabalho e exploração dos trabalhadores com o objetivo de acumulação do capital.

A nova subjetividade necessária para que o sujeito se perceba como parte desse processo direciona-se, conforme Dardot e Laval (2016), para que seja produzido um padrão de subjetividade intrinsecamente ligado à “cultura da empresa”. Assim a teoria da administração, que tanto tem produzido para o melhor desempenho das empresas em um mercado livre e concorrente em consonância como o retorno ainda mais austero do liberalismo, tem sido transferida para as formas de ser e estar no mundo que cada sujeito concebe para si.

Os padrões comportamentais desejáveis ao trabalhador neste mercado de trabalho são aqueles que o tornam empresa individual a colaborar para o melhor desempenho da empresa que o contrata, nem que seja à custa de sua vida privada. Nessa perspectiva, as esferas da vida humana, que antes pareciam ser bem definidas e mantinham certa distância entre si, hoje se unificam no projeto de vida individual, meritocrático e competitivo de “uns contra os outros” para melhorar o desempenho e a produtividade.

Além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de

concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9)

E de que forma percebemos a educação implicada nesse novo processo de reprodução social? Cada vez mais observamos organizações internacionais emitindo documentos de orientações para elaboração e implementação de políticas alinhadas aos novos padrões de subjetividade necessários à acumulação de capital. Se antes se configuravam em adaptação do sujeito ao mercado de trabalho, atualmente cada vez mais atuam como formadores de sujeitos que se percebem como totalmente implicados no processo de produção, buscando, assim, desestabilizar os processos de coletividades que permitam resistir a essa nova forma de organização social.

2.1 **Neoliberalismo: uma nova forma de organização do ser social?**

O crescente desenvolvimento tecnológico vivenciado nas últimas décadas do século XX propiciou um processo de aproximação dos grupos sociais espalhados pelos cinco continentes, por meio do acesso rápido às notícias, do crescimento das redes sociais e da exposição individual, nas primeiras décadas do século XXI. No âmbito das relações entre Estados e nações, as interferências em guerras e conflitos, as orientações nas políticas econômicas e sociais, e a distribuição de fragmentos da produção por vários países como forma de tornar o processo mais lucrativo também resultaram de um processo acelerado de comunicação. Ou seja, o processo de globalização²⁷ demonstra que “[...] se está diante de uma nova era de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório” (MANCEBO, 2009, p. 76).

Porém o homem como ser social não é puramente resultado da interferência externa de tais fatores determinantes, mas o é no desenvolvimento indissociável de suas relações sociais com outros sujeitos para o desenvolvimento de sua consciência, capaz de produzir sua subjetividade. Assim, esse processo acelerado de interconexão global de

27 Ainda que para Fiori (2009) uma efetiva globalização nunca ocorreria, pois as fronteiras entre as nações permanecem e, junto com elas, a eminência de guerras, para conquistar ou manter o poder de uma nação ou grupo de nações sobre as outras.

sujeitos, grupos sociais e Estados não ocorre de forma homogênea e equilibrada, mas se caracteriza pelo desenvolvimento desigual e combinado,²⁸ na política e na economia, e na desigualdade social necessária à acumulação no sistema capitalista mundial, produzindo subjetividades cada vez mais individualistas, meritocráticas e consumistas, em acordo com a nova organização social capitalista conhecida como neoliberalismo.

Mancebo (2009) descortina algumas questões que essa nova organização social promovida pelo neoliberalismo e pelo desenvolvimento tecnológico realiza na produção das subjetividades expostas à diversidade de formas de vida. A autora levanta três aspectos de maior incidência para a compreensão dos efeitos de subjetivação provocados pelo contexto global: “a ampla difusão de imagens, representações e enunciados veiculados, por todo o planeta, através dos meios de comunicação de massa” (p. 79); “o ritmo frenético como essas novas experiências ocorrem” (p.79); e o “presentismo” (p. 80).

O primeiro aspecto permite refletirmos como essa difusão de subjetividades em nível mundial influencia na forma como os sujeitos a recebem em seus processos sociais, se de forma passiva ou de forma a ressignificar para seu contexto. Sinaliza ainda que esse ressignificar nem sempre pode ser considerado como positivo, uma vez que esse contato com a diversidade/diferença também promove o conservadorismo.

O segundo aspecto direciona a reflexão para o ritmo de vida que os sujeitos e os grupos sociais têm vivenciado em seu cotidiano, influenciando suas formas de estar no mundo, lidar com as informações, experienciar suas emoções, produzindo um sentimento de constante necessidade do novo, de experiências imediatas e do inesperado.

Delineiam uma dinâmica subjetiva consumista – numa clara referência ao “comportamento” veloz e atordoante da circulação de mercadorias – que remete ao rápido envelhecimento do novo, à reciclagem, à substituição do “entulho”. Sob esse clima, as pessoas são forçadas a lidar com a ideia de descartabilidade, de obsolescência programada e sua satisfação, na condição de consumidores de mercadorias, experiências e relações, deve ser instantânea. (MANCEBO, 2009, p. 80)

²⁸ Teoria desenvolvida por Leon Trotsky, compreende-se o termo a partir da discussão realizada por Michael Löwy em artigo publicado no número 18 da revista *Actuel Marx*, em outubro de 1995. Tradução de Henrique Carneiro.

Viver o presente, sem carregar o peso do passado e a ansiedade do futuro torna-se, dessa forma, o *slogan* do terceiro aspecto a ser refletido. “[...] o momento presente é arrancado do passado e da história, descontextualizado e autonomizado, de modo que se faz tábula rasa das circunstâncias históricas que conduziram a ordem mundial e seus atores ao ponto em que agora se encontram” (MANCEBO, 2009, p. 80).

A partir da atual organização do trabalho que se configura pela flexibilidade nos tempos de trabalho, nas formas de vínculos empregatícios, na automatização, os sentidos de ser e estar no mundo foram sendo ressignificados na direção da adaptação constante ao novo e às possibilidades, produzindo uma forma de estar no mundo na qual o sujeito esteja sempre pronto para o inesperado e para empreender em novos caminhos. A segurança almejada por toda uma geração anterior é hoje disseminada como acomodação, falta de iniciativa que ocasiona a improdutividade. Os tempos de trabalho que eram organizados em jornadas se configuram hoje pelo trabalho ininterrupto realizado pelo uso dos *smartphones* em suas formas de contato imediato. A convivência familiar caminha em direção ao distanciamento de seus membros na contradição da aproximação com um mundo inteiro, produzindo o isolamento e a solidão, causas de grande parte das doenças psíquicas da atualidade.

A exacerbação do individualismo no mundo contemporâneo seria um dos efeitos dessa nova configuração insegura, pois a ameaça que se abate sobre o indivíduo faz com que ele se feche sobre si mesmo, numa resposta às pressões sociais, sentidas como impossíveis de serem administradas ou controladas. (MANCEBO, 2009, p. 83)

Dessa forma a autora aponta para duas conclusões a respeito dos modos de subjetivação que o neoliberalismo produz na atualidade: que estes são carregados da historicidade e relacionados a uma conjuntura específica; e que em uma mesma conjuntura há uma diversidade de construções subjetivas possíveis. Ou seja, mesmo havendo uma tendência mundial à homogeneização social, há também o crescimento do reconhecimento das diferenças individuais e coletivas.

O processo global produz diferentes resultados em termos de organização sociossubjetiva, podendo-se afirmar que os destinos possíveis para os estados, grupos, instituições e para os sujeitos envolvidos são aceleradamente múltiplos, variados e até contraditórios nos seus resultados. (MANCEBO, 2009, p. 86)

Finalizando a discussão realizada por Mancebo (2009) sobre a globalização e as formas como esta promove novos modos de subjetivação, que contraditoriamente para alguns sujeitos impõe-se positivamente, promovendo crescimento individual e sucesso social, e para outros negativamente, produzindo sofrimentos psíquicos relacionados ao fracasso e ao isolamento, lembramos que a autora destaca a necessidade da reflexão crítica sobre essa processualidade subjetiva contraditória.

De acordo com os autores Dardot e Laval (2016), essa nova forma de organização social, o neoliberalismo, demanda uma nova forma de reprodução social baseada em seus princípios de individualismo, competição e meritocracia. Em suas próprias palavras:

Alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado implica necessariamente um devir-outro dos sujeitos. O homem benthaniano era o homem *calculador* do mercado e o homem *produtivo* das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322; grifos dos autores).

A historicidade das relações sociais constituídas pelos sujeitos demonstra os conflitos de poder estabelecidos entre três esferas de convivência social: a religião, o particular; o Estado, o público; e o mercado, a produção. Ou seja, em cada esfera havia uma normatização específica para a vivência cotidiana do homem nesses espaços, ao mesmo tempo que configuravam articulação e equilíbrio entre elas, geravam conflitos entre qual seria a preponderância de cada uma nessas vivências.

A modernidade, representada pelo advento da democracia política e do capitalismo, e como processualidade subjetiva da humanidade, produziu a divisão do homem em duas novas esferas: “[a] do cidadão dotado de direitos inalienáveis e [a d]o homem econômico guiado por seus interesses, o homem como ‘fim’ e o homem como ‘instrumento’”, porém com um desequilíbrio para a segunda esfera, “o desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetido à regra do lucro máximo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323).

Como uma nova forma de organização social, a modernidade necessitava de novos modos de subjetivação, configurando-se como principal entre eles a ideia de que para indivíduos portadores de direitos em um mercado de iguais proprietários, a melhor forma de organização seria a livre negociação. Os contratos entre partes com um mesmo

nível de poder de negociação foram assumidos como representação da máxima liberdade individual, não havendo a necessidade de intervenção do Estado.

Para produzir essa nova forma de subjetivação tornava-se necessário “um arranjo de processos de normatização e técnicas disciplinares” que Dardot e Laval (2016) chamaram de “dispositivos de eficácia”. Segundo os autores:

Era preciso pensar e implantar, “por estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324)

Mais que disciplinar os corpos, os autores sinalizam que era preciso realizar a gestão das mentes, ou seja, produzir sentidos na esfera individual para tais práticas sociais, de forma a normalizar tais padrões de comportamentos e produzir o sentimento de felicidade em participar dessa sociedade, sendo útil ao novo modo de acumulação capitalista. Podemos destacar que dentro desse sistema há um papel decisivo para o Estado como garantidor dos direitos individuais e privados como forma de equilibrar a exploração do trabalhador tão necessária à acumulação capitalista.

Porém Dardot e Laval (2016) destacam ainda que, se no momento de produção capitalista o princípio do utilitarismo foi necessário à gestão das mentes, este não foi eficaz em promover a unificação de discursos para a produção de subjetividades no momento atual do neoliberalismo. Seu objetivo é exatamente essa unificação, de forma que o sujeito esteja tão envolvido com o modo de produção que deseje participar dele, e que este desejo o faça trabalhar para um constante sucesso de sua empresa, na qual ele se acredita como elemento essencial, configurando o econômico como única instância da vida humana.

O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327; grifos do autor)

Os autores nomearam essa nova forma de produção de subjetividade como a “cultura da empresa”, na qual o padrão a ser reproduzido socialmente é do homem empresa de si, na exacerbação do individualismo, da competitividade e da meritocracia, cada homem é o único responsável pelo seu sucesso. Ou seja,

[...] a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329)

Se podemos encarar como polo positivo da contradição o desejo de crescimento exponencial criado em cada sujeito, auxiliando na superação de suas dificuldades e promovendo o desenvolvimento tecnológico e a acumulação irrestrita de capital, no polo negativo teremos o enfraquecimento da segurança social e dos direitos dos trabalhadores, produzindo o sentimento de medo que facilita a aceitação e a reprodução da nova subjetividade neoliberal.

[...] a “naturalização” do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329)

A ideia de cada trabalhador transformar-se na empresa de si mesmo e dessa forma compor a empresa, desvinculando-se da contradição principal entre capital e trabalho, não se constitui em uma novidade. A teoria do capital humano já consolidara o ideal de negociação entre capitalistas (dos meios de produção e da força de trabalho) em um mercado de iguais, obscurecendo a real relação de exploração para acumulação de capital. Qual seria a novidade dessa nova ética empresarial? Bem, se antes ainda que se concebessem ambos como proprietários de um tipo de capital, o nível desigual da relação de poder ainda poderia ser percebido, uma vez que um lado da negociação era o empregador e o outro, o empregado; na nova ética, ambos os lados são “empresários” a gerir seu patrimônio, seu projeto, sua empresa; deixa de haver o reconhecimento como trabalhador para reconhecer-se como colaborador da empresa, como parte de algo maior e livre na concorrência pelo sucesso, transformando o trabalho em sua forma econômica como elemento principal da realização pessoal do sujeito.

É interessante percebermos a ressignificação que o trabalho recebe como elemento principal de realização humana na nova ética neoliberal. Como se pode verificar em sua obra, Marx percebeu a centralidade do trabalho na vida humana, mas,

antes, concebido como atividade humana criativa e constitutiva do homem, categoria ontológica da humanidade, uma vez que esse trabalho objetivava a produção da existência. Na nova ética neoliberal, o trabalho torna a ser categoria central da existência humana, mas com um novo significado: elemento central de produção para a acumulação de capital. A liberdade de autoproduzir-se em equilíbrio com a natureza e com outros homens ressignifica-se no sucesso de produzir-se cada vez mais para o lucro individual e para a autorrealização de seu projeto de vida, este alinhado ao projeto de desenvolvimento da empresa da qual faz parte, e ambos os projetos normalmente vinculados a um mercado de consumo de bens.

Como em um mercado nada é certo, tudo vai depender da demanda e da procura; manter-se nesse mercado configura-se como estar apto a lidar com as incertezas desse movimento. Assim, a segurança que um trabalho estável garantia às gerações do século passado, atualmente é substituída pelas incertezas da responsabilidade de manter-se necessário à empresa; e assim, vida pessoal e profissional integram-se na empresa de si que utiliza interesses, comportamentos e afetividades de cada sujeito para a conquista e defesa de seu sucesso pessoal. Os aspectos da vida que garantiriam a estabilidade ao sujeito, tais como família, trabalho ou crenças, vão pouco a pouco sendo substituídos pela fluidez da comunicação imediata, porém distante, do celular, pela atuação profissional em tempo integral que este permite, e pelas relações sociais cada vez mais interessadas do ponto de vista econômico e baseadas no individualismo e concorrência.

E para aprender a lidar com essa constante instabilidade da vida, criada pelo próprio modelo neoliberal, mas ressignificando a característica ontológica do homem de autoproduzir-se pelo trabalho, o discurso de aprender ao longo da vida reforça a perspectiva de formação continuada ou em serviço e, na nova ética neoliberal, extrapola para a autoajuda e a atuação dos *coaches*,²⁹ que auxiliam o sujeito em seu processo de desenvolvimento individual e social a melhor integrar-se à empresa, ressignificação econômica da centralidade do trabalho.

29 O coacher seria um profissional que realiza treinamento de ferramentas que possibilitem desenvolvimento pessoal e profissional. Dardot e Laval (2016) sinalizam que há várias técnicas para esse desenvolvimento, mas o pontos de confluência delas são: “O primeiro aspecto é que todos se apresentam como saberes psicológicos, com um léxico especial, autores de referência, metodologias particulares, modos de argumentação de feição empírica e racional. O segundo aspecto é que se apresentam como técnicas de transformação dos indivíduos que podem ser utilizados tanto dentro como fora da empresa, a partir de um conjunto de princípios básicos.” (p.339)

A complexidade de se viver em uma sociedade marcada pela globalização, que aproxima as relações sociais nas diversas áreas do globo, afastando, porém, as relações sociais mais próximas por sua marca de competitividade, produz subjetividades sob a ideia de livre escolha individual do projeto de vida a ser realizado pelo sujeito. A responsabilização individual por seu fracasso ou sucesso, na medida do quão capaz ele se torna para atuar nesse mundo complexo, demonstra a relevância da autoestima para a constituição do sujeito. Ou seja, a circularidade entre o que é determinante e o que é determinado reaparece no pressuposto de que o sujeito é o único responsável pelo seu desenvolvimento; no entanto, a sua realidade é determinada pelas relações sociais instituídas historicamente.

A partir do momento que o sujeito é plenamente consciente e mestre de suas escolhas, ele é também plenamente responsável por aquilo que lhe acontece: a “irresponsabilidade” de um mundo que se tornou ingovernável em virtude de seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz. [...] Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em *autocoerção* e *autoculpabilização*, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344-345)

Nessa nova dinâmica do sujeito neoliberal, alinhado às incertezas do mundo globalizado e em constante necessidade de se adaptar a situações que se apresentem, as ideias de risco e de gestão de crises configuram-se em pressupostos importantes para que o sujeito saia de sua situação de acomodação em busca de novos modos de produzir e manter-se como necessário à empresa. Ou seja, as crises e os riscos transformam-se em elementos essenciais para despertar a criatividade e o empreendedorismo como características que propiciam o sucesso. O elemento oculto nessa ideia de gestão dos riscos, uma vez que no plano discursivo viver significa arriscar-se, é o enfraquecimento da dimensão coletiva de viver em sociedade, em que a solidariedade em situações difíceis e a proteção aos que não alcançam o “sucesso” perdem sentido, uma vez que cada um é responsável por suas escolhas individuais.

Como fechamento ao ciclo produtor de sujeitos neoliberais, Dardot e Laval (2016) destacam os aspectos do controle e da avaliação como elementos validadores do sucesso. Apesar de os autores não utilizarem essa metáfora, a ideia de metas a serem atingidas sintetiza bem a configuração desse novo sujeito. As metas estabelecidas individualmente ou para equipes de trabalho são balizadores para a autoavaliação e o acompanhamento das atividades desenvolvidas e para a concorrência entre sujeitos de

uma mesma equipe. A validação de sucesso ou fracasso individual para cada sujeito permite que ele próprio repare as possíveis escolhas erradas objetivando um melhor desempenho futuro; seria o aprimoramento constante de suas competências afetivas, profissionais e sociais para o melhor funcionamento da empresa. “A técnica de si mesmo é uma técnica de bom desempenho num campo concorrencial. Ela não visa apenas à adaptação e à integração, ela visa à intensificação do desempenho.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 353)

Neste ponto, podemos lembrar-nos do famoso Ciclo PDCA das teorias administrativas para a gestão de processos e produtos e para a própria gestão da empresa de si. As etapas *Plan-Do-Check-Act* sintetizam ou transferem para o desenvolvimento do sujeito a máxima de Planejar (projeto de vida) – Fazer (empreendedorismo) – Avaliar (situações de riscos e crises) – Atuar (gerir seus projetos para alcançar melhores resultados), transformando a vida pessoal de cada homem em sua própria empresa em concorrência em um mercado, sob o desenvolvimento constante de seus processos de trabalho visando ao desempenho máximo. Não por acaso, a sociedade da atualidade tem produzido *workaholics*, principalmente entre as mulheres que acumulam suas funções historicamente produzidas de “do lar” e a maternidade com suas atividades profissionais.

O dispositivo central da nova ética neoliberal na produção de subjetividades constitui-se no par desempenho/gozo, ou seja, produzir sujeitos que desejem elevar seu desempenho profissional ao máximo no interior de uma sociedade concorrencial a fim de que possam gozar do sentimento individual de sucesso, e subjacente a isso elevar a acumulação capitalista de empresas multinacionais espalhadas pelo globo em busca dos melhores locais para se estabelecerem em razão do aumento de seus lucros e das melhores condições de (super)exploração do trabalho. Essa nova forma de organização social produz subjetividades que cada vez mais enfraquecem uma coletividade social em prol da promoção da concorrência em diversos níveis.

O sujeito neoliberal não pode perder, porque é a um só tempo o trabalhador que acumula capital e o acionista que desfruta dele. Ser seu próprio trabalhador e seu próprio acionista, ter um desempenho sem limites e gozar sem obstáculos os frutos de sua acumulação, esse é o imaginário da condição neosubjetiva. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 373)

Ao pensarmos sobre essa nova forma de organização social e como ela constitui-se em uma nova cultura a ser reproduzida socialmente, Harvey (2016) ajuda-nos a

compreender como a reprodução social configura-se como uma contradição mutável, devido exatamente a essa característica de estar em acordo com a organização social a ser reproduzida.

A reprodução social constitui-se como as condições necessárias à manutenção da vida humana, tais como: alimentação, vestuário e moradia, mas também educação, saúde e segurança social. Conforme as necessidades vão sendo atendidas, novas necessidades vão sendo criadas. Assim, a princípio, a reprodução social não foi uma preocupação para o sistema de acumulação do capital, uma vez que era restrita à vida privada e cotidiana do trabalhador. Porém, com o desenvolvimento científico e tecnológico e a crescente necessidade de trabalhadores educados para atuar com a maquinaria, os tipos de conhecimento que os trabalhadores deverão receber tornam-se elemento importante para o modo de acumulação capitalista.

Dessa forma, o investimento em educação/formação do trabalhador e de suas gerações futuras significaram o aumento da produtividade e da competitividade individual e coletiva. Entretanto, os trabalhadores são sujeitos de sua história, e também apresentaram suas demandas de educação/formação muitas vezes em oposição aos desejos do capital, ou ainda a formação oferecida propiciou que os trabalhadores apresentassem outras demandas de melhorias para sua reprodução social.

Tanto Harvey (2016) quanto Dardot e Laval (2016) confluem apresentando em suas obras que neste primeiro momento a produção de subjetividade construída pelo discurso do capital não foi capaz de unificar todas as áreas da vida humana, ou seja, o sujeito ainda apresentava formas de compreender cada esfera da vida – a privada, a pública e a produtiva – ainda que a econômica tivesse preponderância em sua subjetividade. Porém, percebendo esferas do cotidiano que poderiam intensificar a acumulação de capital, foram sobre estas que novas formas de reprodução social procuraram incidir. “Para o capital, a reprodução social é uma esfera ampla e conveniente em que os custos reais são terceirizados para as famílias e outras entidades comunais e incidem desproporcionalmente sobre diferentes grupos da população”, observa Harvey (2016, p. 175).

Dardot e Laval (2016) demonstraram que houve a necessidade de uma nova produção de subjetividade adequada ao novo modo de acumulação, o neoliberalismo; Harvey (2016) também destaca como o neoliberalismo tende a quebrar todas as formas de proteção social que haviam sido conquistadas pela classe trabalhadora até então, e mais: “[...] parte do *ethos* e do programa político neoliberal tem sido repassar o máximo

possível dos custos da reprodução social para a população em geral, com o intuito de aumentar a taxa de lucro do capital reduzindo a carga tributária” (HARVEY, 2016, p. 176; grifo do autor).

Enfim, o neoliberalismo como sistema econômico visa ao lucro máximo sem um controle externo ao mercado, e promove a competição como princípio central para a acumulação de capital, busca transferir todos (se possível) os custos da reprodução social para o trabalhadores, construindo para isso uma nova forma de subjetividade com bases na competição, no individualismo e no mérito, transferindo para o sujeito toda a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Harvey (2016) vai além:

É nesse campo que a destruição criativa do capital manifesta seu aspecto mais traiçoeiro, promovendo um consumismo alienado e formas individualistas de vida que conduzem a nada menos do que a cobiça egoísta, grosseira e competitiva, ao mesmo tempo que atribui a suas vítimas a responsabilidade pela situação difícil em que se encontram quando não conseguem (como é inevitável) construir seu capital pretensamente humano. (p. 181)

2.2 “Captura”³⁰ da subjetividade: atitudes, valores e emoções como elementos centrais da formação?

Em *Trabalho e subjetividade*, Giovanni Alves (2011) assevera que o fenômeno da reestruturação produtiva é um movimento intrínseco do capitalismo na sua busca constante por melhores formas de produzir mais-valia, assim, “os princípios de cooperação (trabalhador coletivo), manufatura (divisão do trabalho) e grande indústria (maquinaria) são repostos em sua processualidade dialética, em cada etapa histórica de desenvolvimento capitalista” (ALVES, 2011, p. 34).

Essas novas formas de organização do trabalho modificam também as formas de socialização dos trabalhadores, a fim de melhor adequá-los ao sistema produtivo que está em vigor. Para Alves (2011), “a produção em massa (ou o fordismo) altera de modo significativo a vida social, transfigurando as condições de produção (e de reprodução) social da civilização humana, atingindo de forma diferenciada países e regiões, setores e

³⁰ “Captura” vai entre aspas acompanhado o uso que dele faz Alves (2011). O autor informa que não o utiliza em seu sentido clássico, colocando-o entre aspas para salientar que, no seu entendimento, se trata de “uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que *não* se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas” (ALVES, 2011, p. 114; grifo do autor).

empresas da indústria ou de serviços” (p. 34). Ainda sobre esse tema, autor defende que o toyotismo não é um rompimento com o fordismo-taylorismo, mas um elemento compositivo do processo de racionalização e organização do trabalho. E, como uma inovação organizacional, compõe com as inovações tecnológicas e as sociometabólicas, o que Alves denominou de “cooperação complexa” e que

[...] seria uma etapa de desenvolvimento crítico da grande indústria afetada de negação ou um novo espaço-tempo sócio-histórico da produção (e reprodução) do capital sob as condições críticas da grande indústria no interior da qual estão pressupostos, como pressupostos negados, elementos da pós-indústria (o que implicaria pensar uma materialidade socioprodutiva para além do capital) (ALVES, 2011, p. 35).

Alves (2011) expõe que essas três inovações ocorridas no século XX impõem uma nova forma de reprodução social, transformando a cultura nos diversos países, uma vez que sua lógica de funcionamento concebe a produção como uma totalidade social. Ou, como ele mesmo explica:

Na medida em que a revolução das redes informacionais combina máquinas microeletrônicas informacionais em redes comunicacionais interativas ou controlativas (ciberespaço), ela constitui o que denominamos de cooperação complexa, com a interpenetração – não a fusão ou substituição – das forças produtivas materiais e das forças produtivas sociais e humanas; ou do material e do informacional. (ALVES, 2011, p. 73)

A inovação tecnológica, segundo Alves (2011), permitiu que a cooperação entre os trabalhadores não precisasse ser mais realizada em um mesmo espaço geográfico, mas, atualmente, o coletivo de trabalhadores por meio do ciberespaço constitui uma mesma equipe de trabalho na empresa transnacional. O autor explica que a produção do trabalho coletivo coloca em ação a “força produtiva do trabalho social” que apenas existe quando o trabalhador entra em ação cooperativa com seus colegas, e essa força é gratuita ao capital permitindo maior taxa de lucro para o empregador e uma exploração ainda mais oculta dos trabalhadores.

Ao reconstituir pelas redes informacionais o trabalhador coletivo, o capital integra, com maior intensidade e amplitude, o “todo orgânico” da produção de valor, constituindo uma sinergia capaz de dar um salto espetacular (e inédito) na produtividade do trabalho social, exploração da força de trabalho e extração de mais-valia (é o que tem demonstrado a produção industrial nas últimas décadas). (ALVES, 2011, p. 39)

Destacando o “sistema Toyota de produção” como “um complexo ideológico-moral que irá determinar a gestão da produção e a gestão do trabalho no capitalismo global, Alves, (2011, p. 45) demonstra como seu criador Taiichi Ohno divulgou “princípios e conceitos do novo sistema de produção flexível de mercadorias” visando ao lucro máximo e ao desperdício mínimo, utilizando-se de analogias e metáforas entre o trabalho coletivo e os esportes competitivos em equipe. Essa comparação apresenta-se como excelente indicativo do nível de envolvimento moral-intelectual (e afetivo) que os trabalhadores devem ter: ao mesmo tempo que devem ter como princípio a colaboração com equipe (não é à toa que o termo “colaboradores” ganha tanto espaço em substituição aos termos “trabalhadores” ou “operários”), competem entre si para ser destaque no quesito desempenho individual. Se aprofundarmos um pouco mais a análise, percebemos sua expansibilidade para o campo do empreendedorismo e da terceirização: se todos os trabalhadores transformam-se em colaboradores da empresa, seja ela pequena, média, grande ou transnacional, não faz sentido ter regulações externas (leis trabalhistas) à livre negociação entre iguais. Olhando pela óptica do empregador, a minimização do desperdício seria não ter empregados estáveis ou de carreira, mas contratar ou subcontratar conforme a demanda da produção. Essa flexibilidade das relações sociais de trabalho configura-se como a centralidade do lucro máximo e desperdício mínimo para o capital.

Nesse cenário, a polivalência torna-se elemento importante tanto para o trabalhador poder atuar em diversos momentos da produção e assim manter-se empregado ou “colaborando” com a empresa, quanto para os processos formativos que devem ocorrer ao longo da vida produtiva como forma de adaptação constante à diversidade de postos de trabalho. “A adoção da produção fluida implica uma reescalada das qualificações e do nível de formação geral e profissional dos operadores de base, além de uma relativa recomposição das funções de execução e das funções de concepção.” (ALVES, 2011, p. 49)

Assim, a positividade de pensarmos o trabalhador formado com conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento tecnológico acelerado do século XXI, o que lhe permitiria atuar desde o processo de concepção até o de efetiva produção material, é substituída pela premissa de uma formação constante visando à adaptação a cada nova mudança no mercado de trabalho, e que possa permitir uma nova contratação em razão da demanda produtiva. São os dois lados de uma mesma moeda que vão sendo alternados de acordo com a necessidade do mercado para produzir hegemonia para o

trabalho precarizado. “Fuidez e flexibilidade se conjugam para exigir uma força de trabalho polivalente, qualificada, operando em equipes, que ligam estreitamente operários, técnicos, administradores etc.” (ALVES, 2011, p. 50)

Alves (2011) observa ainda que o toyotismo se transforma em valor universal para o modo de produção neoliberal por dois motivos: por suas condições histórico-ontológicas que facilitaram sua universalização, e por adequar-se à nova base técnica da produção com base no desenvolvimento tecnológico das redes informacionais, que exigem maior interação do trabalhador com o processo de trabalho, ou seja, uma nova subjetividade do sujeito.

Ele tornou-se adequado, sob a mundialização do capital, não apenas à “nova base técnica do capitalismo”, com a presença de novas tecnologias microeletrônicas na produção (o que exige um novo tipo de envolvimento operário, e portanto, uma nova subordinação formal-intelectual do trabalho ao capital), mas à “nova estrutura da concorrência capitalista” no cenário de crise de superprodução, em que está colocada a perspectiva de “mercados restritos” (apesar da mundialização do capital, principalmente na indústria automobilística). (ALVES, 2011, p. 60)

O autor sustenta também que o toyotismo tem seu valor ontológico acrescido por ser resultado de importantes derrotas dos trabalhadores no processo de lutas de classes, principalmente pela cooptação dos sindicatos. Para ele, “[...] uma das condições institucionais do comprometimento operário [é] a instauração de um “sindicalismo de envolvimento”, proativo, que procure colaborar com o capital na busca de soluções para os problemas da produção de mercadorias” (ALVES, 2011, p. 60).

Como forma desenvolvida da racionalização do trabalho iniciada pelo taylorismo-fordismo, o toyotismo terá como base princípios organizacionais que visam a restituir a relação mente-corpo cindida em seus precursores, não visando, porém, ao rompimento com eles, mas sim a uma maior eficácia do processo de flexibilização por meio da combinação entre eles. “O toyotismo coloca, deste modo, a necessidade da constituição de um intenso nexos psicofísico, a unidade orgânica entre ação e pensamento no local de trabalho, como uma das precondições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital.” (ALVES, 2011, p. 63) Esse aspecto permite a compreensão da ideia expressa pelos quatro pilares da educação da Unesco: conhecer, conviver, fazer e ser, nos quais a subjetividade expressa pelos termos “conviver” e “ser” são os principais objetos de desenvolvimento da formação, enquanto habilidades socioafetivas importantes, e uma vez que os termos “conhecer” e “fazer” já

se constituíam como alguns dos principais objetivos formativos da dualidade educacional da divisão social de classes e expressão da racionalização científica do trabalho. Mas isso significa o fim da dualidade educacional? Acácia Kuenzer (2007) já nos mostrou que a dualidade educacional permanece na sociedade brasileira sob outras formas de manifestação.

Todavia, o que no plano discursivo poderíamos considerar uma positividade do toyotismo, que seria recomposição no nexos psicofísico entre ação e pensamento no processo de trabalho, revela-se como “captura” de subjetividade, uma vez que “[...] a solicitação da inteligência, da fantasia e da iniciativa do trabalhador se dá no interior de uma nova rotinização do trabalho” (ALVES, 2011, p. 64).

A ampliação da participação de cada trabalhador em seu processo de trabalho, desenvolvido no âmbito de equipes, sob a forma de supervisão de máquinas altamente tecnológicas e com prescrições de metas a serem atingidas, em lugar de “devolver” ao trabalhador o domínio de seu ofício, retira-lhe cada vez mais esse domínio e o impregna de um espírito individualista e competitivo entre seus colegas, tendo como base a avaliação de seu desempenho, ao mesmo tempo que faz apelo à sua participação na resolução dos problemas apresentados. Ou seja,

[...] a uniformização que o toyotismo realiza é apenas a expressão organizacional da coletivização do trabalho, sob a forma de trabalho abstrato que permite a ampliação de tarefas. O trabalho ampliado dos operários “pluriespecialistas” resulta tão vazio, e tão reduzido à pura duração, como o trabalho fragmentado. Portanto, tal como o taylorismo e o fordismo, o objetivo supremo do toyotismo (ou da produção enxuta) continua sendo incrementar a acumulação do capital, pelo aumento da produtividade do trabalho, o que o vincula à lógica produtivista da grande indústria, que dominou o século XX (ALVES, 2011, p. 64).

Essa “evolução” da racionalização do trabalho manifesta-se também nas mudanças de terminologias aplicadas no interior das empresas, demonstrando a importância da linguagem e do discurso para a mudança cultural da sociedade. Na intencionalidade de promover o maior envolvimento dos trabalhadores, sua adaptação à nova sociedade do conhecimento e sua desvinculação da luta de classes, os trabalhadores passam a ser designados como “colaboradores” (empresários de si), postos de trabalho são substituídos por equipes de trabalho (colaboração), certificação por qualificação ao longo da vida (flexibilidade formativa), estabilidade por desempenho (meritocracia), e tais termos extrapolam a vivência no trabalho para se tornarem termos para a vida, vinculados à atuação social do sujeito em todos os âmbitos

de sua existência, culminando na ideia de empreendedorismo (pessoal, social, profissional).

Para Alves (2011), a “Quarta Idade da Máquina”, representada pelo desenvolvimento da tecnologia informacional e das redes comunicacionais, constitui-se em “possibilidades tecnológicas contraditórias”, uma vez que permitiu tanto a produção de um novo espaço de sociabilidade entre os trabalhadores, o virtual, quanto uma nova forma de ampliação e controle do trabalho, colocando “como condição indispensável do processo sistêmico as habilidades subjetivas (e cognitivas) do homem (mesmo que sob forma estranhada)” (ALVES, 2011, p. 73).

Por sua vez, essa nova base tecnológica e sua sociabilidade demandaram uma nova forma de operação da inteligência humana que assim produzirá uma nova ideologia para a gestão (e por consequência para a formação), denominada “modelo das competências profissionais”, “terreno ideológico a partir do qual se disseminaram as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho” (ALVES, 2011, p. 76).

Assim, percebemos a constituição do arcabouço ideológico que o termo “competência” representa: trabalhadores flexíveis, que busquem manter sua empregabilidade por meio de sua atuação polivalente permitida pelo desenvolvimento ao longo da vida e gerida pelo seu desempenho. Flexibilidade torna-se a ideia mestra dessa nova sociabilidade, é preciso que o sujeito seja flexível na sua atuação social e profissional, na sua aspiração futura, nos seus caminhos formativos e na sua afetividade. Isso significa a produção de uma nova subjetividade que permita a sociabilidade neoliberal.

Esse projeto de gestão por competências que promove a ressocialização e aculturação da força de trabalho, foi bem resumido por Deluiz (2001):

[...] a ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados, que se convertem em uma comunidade social de colaboradores; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (*o saber-ser*) conferem ao modelo das competências a possibilidades de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos (DELUIZ, 2001 apud ALVES, 2011, p. 77-78).

Na dimensão das inovações sociais, que Alves (2011) denomina “inovações sociometabólicas”, podemos perceber a necessidade de produção de uma nova cultura social, uma nova produção de subjetividade, conforme discutido por Dardot e Laval (2016), adequada à interpenetração da vida fora do trabalho com a vida no trabalho. Essa nova forma de existência não foi produzida apenas pela racionalização do trabalho realizada pelo toyotismo no âmbito empresarial, mas também pela ampliação de sua ideologia para todos os demais âmbitos de existência, tendo como principal veículo a mídia em seu desenvolvimento tecnológico, mas também utilizando-se das instituições sociais clássicas, tais como escolas, igrejas e políticas públicas.

As inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive, igrejas, que constituem uma pletera de “valores, expectativas e utopias de mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de “nova língua” ou espécie de vulgata do capitalismo neoliberal. (ALVES, 2011, p. 90)

A esses novos “valores, expectativas e utopias de mercado” Alves (2011) chamou de “valores-fetichismo”, por entender que eles se transformam em uma segunda natureza do sujeito, ocultando a historicidade dos fenômenos.

Os valores-fetichismo permeiam a linguagem social e, numa sociedade midiática como a sociedade burguesa tardia, eles se disseminam com maior intensidade e amplitude. Enquanto “valores, expectativas e utopias de mercado” operam no plano do pré-consciente e do inconsciente social sendo, portanto, elementos cruciais na operação da “captura” da subjetividade no local de trabalho e na vida social. (ALVES, 2011, p. 91)

A necessidade de adaptação do trabalhador às novas demandas do mercado de trabalho, as quais solicitam comportamentos e desempenhos em face das mudanças constantes, seja dos postos de trabalho, seja de sua atuação nesses postos, impõe a produção de uma nova cultura social e de seu reflexo na subjetividade, com base na “inevitabilidade” das mudanças que estão ocorrendo. Ou seja, a busca é por produzir sujeitos que não se percebam como transformadores de uma realidade refletida (no sentido de concreto pensado), mas que transformem uma realidade dada (imposta) em “oportunidades” (no melhor sentido do “se recebeu limões, faça uma limonada”), que sejam capazes de se adaptar às adversidades da vida, em seu sentido positivo do discurso, mas que oculta o sentido real de adaptação ao capitalismo neoliberal, que, por

um lado, acaba com postos de trabalho e produz um exército de reserva de desempregados e miseráveis, como bem define Braga (2012): o precariado. E por outro, faz com que desapareça a separação entre o tempo de trabalho e o tempo de ócio, promovendo a intensificação do trabalho, inclusive para postos de alto nível salarial, a chamada disponibilidade total e a produção de *workaholics*.

Na medida em que o novo complexo de reestruturação produtiva ocorre num contexto histórico de intensas mudanças na vida social, principalmente na instância do trabalho, em que se traduzem em impasses existenciais, o capital organiza, por meio de aparelhos ideológicos, as respostas emocionais à desestruturação da vida cotidiana. (ALVES, 2011, p. 95)

Podemos então perceber que

[...] constituiu-se um novo regime de acumulação flexível, cujo momento predominante é o toyotismo que, como o fordismo, procurou constituir, de modo original, nas condições da crise estrutural do capital, uma nova hegemonia capaz de articular coerção capitalista e consentimento do trabalhador (ALVES, 2011, p. 99).

Nesse caminho de produção do consentimento individual do trabalhador aos aspectos de coerção do capitalismo neoliberal, encontramos a constante transferência dos termos, da problemática, e das “soluções” do contexto da fábrica para o contexto da vida, buscando cada dia mais se transformar em totalidade social o que antes era apenas a dimensão profissional. Nessa perspectiva, a escola constitui-se em uma instituição primordial, mas podemos observar tal transferência também nas igrejas, na literatura (explosão dos livros de autoajuda) e na diversidade de grupos sociais, que, sob a metáfora da necessidade humana de se adaptar ao mundo, produzem uma nova forma de ser e estar nesse mundo, uma nova subjetividade, inclusive para aceitar o fracasso e lidar com as doenças emocionais que acarretam.

Na medida em que o toyotismo é obrigado a se apropriar da participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho (Gramsci, 1984b), a “captura” da subjetividade do trabalho torna-se sua obsessão íntima, a partir da qual ele vai operar, por meio das inovações metabólicas, um duplo movimento hegemônico – incorporar valores da vida do trabalho na produção do capital (é a ideia de que *business* é vida) e estender valores-fetichismo da produção do capital na instância da reprodução social (a ideia de que vida é *business*) (ALVES, 2011, p. 100-101; grifos do autor)

Destacamos que não é sem sentido a importância que recebe o elemento “projeto de vida” nos currículos escolares; conforme destacado por vários intelectuais da

“reforma do ensino médio”, ele ajudará os jovens a planejarem e replanejarem sempre que necessário seu futuro, ou seja, imbuirá nos jovens o sentimento de que tudo depende de suas ações, planejamentos e atitudes nesse novo contexto neoliberal, inclusive valorizando o elemento mérito pessoal como único responsável pelo sucesso ou fracasso, e jogando para debaixo do tapete a realidade social de desigualdade econômica, social e de oportunidades que a classe trabalhadora vivencia.

Alves (2011) discute como, por um lado, a ideia de que “vida é *business*” é utilizada pelo sistema neoliberal como equivalente de produtividade individual, transformando-se em um novo léxico da linguagem social, com o fim de se produzir (ou atualmente, produzindo) uma sociedade produtivista em tempo integral, ou seja, crédula do individualismo e do mérito pessoal. Essa ideologia justifica e consolida os conceitos (ou valores) do empreendedorismo e da empregabilidade como solução para a crise estrutural do capital e para as políticas de subcontratação e terceirização de pessoal, tão cara ao sistema neoliberal, responsabilizando individualmente o sujeito pelas mazelas produzidas pelo sistema social. Por outro lado, a ideia de “*business* é vida” transforma todas as dimensões da vida em mercadorias possíveis de serem negociadas e acaba com a divisão entre tempo de trabalho e tempo de ócio, uma vez que prega que ambos são a mesma coisa.

Nesse ínterim de mudanças nos padrões de subjetividade individual e social produzidas pelo neoliberalismo e seu padrão de acumulação flexível, Alves (2011) dá destaque para a importância que elas apresentam na metamorfose geracional do mundo do trabalho, o que em muitos casos é até incentivado, como se pode observar nos programas de demissão voluntária. Essa “renovação” é propícia ao movimento neoliberal, uma vez que as gerações mais jovens não apresentam uma memória coletiva de luta por direitos, por organização em classes ou mesmo pela consolidação da estabilidade do trabalho. O objetivo é que elas estejam expostas desde sua formação escolar aos novos valores profissionais e sociais que permitam sua adaptação ao mundo do trabalho competitivo, meritocrático e individual, e ao mesmo tempo adaptados ao trabalho em equipe e à proatividade.

A reestruturação geracional dos coletivos de trabalho coloca, como um aspecto importante do dispositivo de “captura” da subjetividade do trabalho, o “esquecimento de experiências passadas”, o apagar da memória de lutas e resistências e a construção ideopolítica de um novo mundo de colaboração e de consentimento com os ideais empresariais. (ALVES, 2011, p. 109)

Podemos dizer que a evolução ocorrida no processo de racionalização do trabalho representada pelo toyotismo significou o reconhecimento da necessidade de envolvimento do sujeito com seu trabalho, cooperando com os colegas em lugar do posto solitário, refletindo sobre seu trabalho em lugar de apenas executá-lo, solucionando problemas em lugar de apenas elaborar relatórios, ampliando seu tempo de trabalho em lugar de definir qual seria esse tempo, por fim, tornando sua vida em tempo de trabalho constante. Nesse sentido, “capturar” a subjetividade constituiu-se em fazer o trabalhador significar sua existência como parte de um sistema produtivo que não pode parar, dificultando que ele tome consciência das desigualdades sociais e facilitando a adaptação e o conformismo às novas situações de exploração da força de trabalho.

Na verdade, a vigência do trabalho imaterial explicita tão somente o novo trabalhador coletivo sob o espírito da “integração orgânica” do toyotismo. Entretanto, o que é integração “orgânica” para o capital, unidade orgânica de pensamento e ação no local de trabalho, é expressão de “fragmentação sistêmica” para a classe (e consciência de classe) dos trabalhadores assalariados e para seus estatutos salariais (com a constituição de um precário mundo do trabalho pela proliferação de contratos de trabalho temporários e do trabalho atípico). (ALVES, 2011, p. 113)

Como o autor nos revela, essa nova racionalização do trabalho representado pelo toyotismo busca mobilizar “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” dos trabalhadores que sejam necessários à otimização da produção, agregando-lhes valor. Essa busca revelou-se também nos processos formativos da escola, que atualmente, por meio da pedagogia das competências (RAMOS, 2011a), objetiva desenvolver tais elementos para formar o sujeito competente. “Na nova produção do capital, o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica de valorização.” (ALVES, 2011, p. 111)

Nessa perspectiva, o autor examina as estratégias de gestão que promovem a adesão dos trabalhadores a essa nova racionalidade do trabalho, demonstrando como trabalhadores e sindicatos são cooptados por meio de estratégias que mais tocam a produção de sua existência: novas formas de pagamento, que, por meio do desejo de aumentar suas remunerações, levam os trabalhadores a consentir em ampliar sua carga horária de trabalho de forma “oficiosa”, ou seja, uma ampliação do tempo de trabalho permitida pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação;

estímulo ao engajamento ao trabalho em equipe, cuja organização, ao mesmo tempo que requer a polivalência dos trabalhadores, promove a “fiscalização” entre os membros da equipe, uma vez que, para que esta tenha alguma retribuição/reconhecimento, todos têm de atingir as metas estabelecidas para ela; e o medo do desemprego, que promove o consentimento do trabalhador em relação às duas estratégias anteriores, a renúncia a direitos trabalhistas e ao enfraquecimento das lutas de classe.

Assim, Alves (2011) sinaliza que o toyotismo é a expressão do capitalismo mais manipulatório, que possibilita o consentimento do trabalhador penetrando em suas dimensões de vida e produzindo-se em cada trabalhador como totalidade da vida social, por meio da “captura” de sua subjetividade.

Ora, a intensa densidade manipulatória do capitalismo global, seja na instância do consumo, seja na instância da produção propriamente dita, atinge a subjetividade do trabalho vivo, impedindo que se possa despertar no homem necessidades reais do desenvolvimento da personalidade. Pelo contrário, a manipulação que impede a verdadeira autonomia da personalidade constitui a “subjetividade pelo avesso”, a “subjetividade em desefetivação”, atingida pelo estresse, imersa nesta implicação contraditória da relação-capital. O “núcleo humano” da subjetividade do trabalho está afetado por uma das principais contradições da civilização do capital nesta etapa de desenvolvimento histórico, isto é, a contradição objetiva entre o alto nível de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, que poderiam libertar o homem do trabalho heterônomo, transformando seu tempo livre em *otium*, contribuindo para o desenvolvimento de suas faculdades físicas e espirituais, e as relações capitalistas de produção da vida social, que aprisionam o homem, seja através da transformação do tempo de vida em tempo de trabalho estranhado ou tempo de trabalho negado como atividade prática significativa; ou através da transformação do tempo de vida em tempo de consumo fetichizado, “sob a forma de uma superabundância de vida com finalidade em si mesma” (HOLZ; KOFLER; ABENDROTH, 1969, p. 53). (ALVES, 2011, p. 120)

2.3 Empreendedorismo: a pedagogia das emoções?

Graziany Penna Dias demonstra em sua tese (DIAS, 2019) que o empreendedorismo inicia sua oferta no âmbito da formação pelos cursos de formação superior de administração de empresas. Segundo o autor, no Brasil sua oferta inicia-se em 1981, na FGV, na Escola de Administração de Empresas. E se expande para os níveis mais básicos de formação na década de 1990. Foi no contexto de reconfiguração do capitalismo que “[...] a consolidação do empreendedorismo como concepção ideopolítica que articula a dominação burguesa na atual fase da acumulação capitalista” (DIAS, 2019, p. 36) se tornou elemento presente e constituidor das políticas públicas para a educação nacional.

Elaborando um breve histórico da perspectiva empreendedora na sociabilidade do capital desde o século XIX, Dias (2019) demonstra como a consolidação da burguesia no âmbito do Estado necessitou da construção de um ideário liberal de sucesso e aceito pela sociedade civil, promovendo a hegemonia dessa classe. Em suas próprias palavras:

Esse período é de suma importância para compreensão do Estado e também do empreendedorismo enquanto fenômeno observável na figura dos empreendedores do século XIX que trouxeram um conjunto titânico de inovações, pressupondo, claro, o contexto capitalista da época em que o cálculo do metal era muito mais importante até do que as inovações em si. (DIAS, 2019, p. 76)

O autor discute como a burguesia, na condução do Estado liberal, precisava construir uma estratégia de controle do “cidadão de iguais direitos” chamado a participar dessa condução. Dessa forma, “tornava-se necessário todo um discurso apontando para o caráter de modernização e melhoria de vida, em termos materiais, só alcançáveis pela via burguesa” (DIAS, 2019, p. 78).

Apoiado em Hobsbawm (2015), descreve como, por meio da ascensão do positivismo e do método científico, as desigualdades sociais foram sendo justificadas para uma melhor adequação das classes sociais, utilizando-se da ideia de empreendedorismo para justificar e enaltecer aqueles que rompessem com sua marca de classe, ascendendo; e associando a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin ao ambiente social, consolidando o conceito de competição necessário à economia liberal burguesa (DIAS, 2019).

Nesse discurso, foram subjacentes os valores necessários ao empreendedor que desejasse enriquecer acima de tudo, e frases como “os fins justificam os meios” inculcaram socialmente que muitas vezes é necessário se desvencilhar de valores ético-morais a fim de ser um bom competidor-empendedor no mundo dos negócios.

Em relação às inovações tecnológicas, “é corrente a associação entre o liberalismo e a inovação. No geral, a compreensão quase consensual entre os defensores do empreendedorismo é de que a inovação seria fenômeno próprio das economias em que a iniciativa privada seria a tônica” (DIAS, 2019, p. 79). Assim, o desenvolvimento da manufatura em fins do século XIX e início do século XX foi justificado como iniciativa empreendedora, porém, apoiando-se em Hobsbawm, o autor sugere que isso não era uma verdade, uma vez que a iniciativa privada só realizava investimento em

inovação se isso significasse mais lucro, tendo em vista que “inovar requer recursos, impõe riscos e tempo para sua realização” (DIAS, 2019, p. 80).

No início do século XX, “as políticas imperialistas foram a saída para as contradições geradas pelo próprio desenvolvimento industrial e político, de inspiração liberal” (DIAS, 2019, p. 80). Aspectos como a proteção da economia interna e a intervenção do Estado na economia demonstraram-se necessários para a manutenção do desenvolvimento capitalista ao longo do referido século. Assim como, ao longo do mesmo século, foram necessárias as políticas de bem-estar social para a mediação dos conflitos com os trabalhadores e controle da superprodução.

Ainda de acordo com Dias (2019), esse momento histórico do Estado de bem-estar social relegou a segundo plano o discurso do empreendedorismo, uma vez que as políticas sociais e de pleno emprego não demandavam dos trabalhadores formas de empreender ou que colocassem em risco sua empregabilidade.

Como será visto, na década de 1970, com mais uma crise do modo de produção capitalista, observar-se-á toda uma série de mudanças fazendo com que o discurso do empreendedorismo, que havia se enfraquecido desde a década de 1930, retorne com mais tonicidade em face do ambiente instável provocado pelos ditames neoliberais. (DIAS, 2019, p. 98)

O discurso do empreendedorismo voltou a ter força com a crise do Estado de Bem-Estar Social no fim da década de 1970, e a ascensão das políticas neoliberais, uma vez que “com a crise do fordismo e a destruição do *Welfare State*, o pleno emprego e as proteções sociais foram pouco a pouco dissipadas pelas políticas e retórica neoliberais, produzindo nos indivíduos a responsabilização pela gestão da sua existência.” (DIAS, 2019, p.100)

A transição do padrão de acumulação fordista para o toyotista implicou a horizontalização das empresas, promovendo a terceirização de partes da produção para serem realizadas por empresas menores, assim como de sua dispersão por diversos países, conforme a maior possibilidade de lucro, a partir da superexploração do trabalho nos países periféricos.

O processo de terceirização de partes da produção para empresas menores, segundo o discurso empreendedor, promoveria o desenvolvimento e a maior taxa de lucros para ambos. Dias (2019) torna isso mais claro:

A perspectiva seria de uma relação simbiótica, pautada na relação ganha-ganha, segunda a qual a grande empresa ganharia nos aspectos da rapidez e flexibilidade (leia-se também livre de encargos trabalhistas e greves) e as pequenas empresas melhorariam a qualidade das suas entregas e seus produtos. (p.103)

Os elementos que justificam e reforçam a ideologia empreendedora são: o rebaixamento do preço da força de trabalho; diversificação e acúmulo de tarefas do trabalhador no modelo toyotista; e a promoção do autoemprego como a solução para o desemprego. Dessa forma, “emerge a noção de empreendedorismo, com o intuito de poder gerar, nas pessoas, comportamentos e atitudes economicamente necessárias” (DIAS, 2019, p. 105).

Dias, assim como Alves (2011), destaca como o modelo toyotista tem como objetivo a utilização de todas as dimensões da vida para o aumento da produtividade do trabalhador e do lucro para empresa; segundo ele, “o nexos psicofísico passa a ser capturar ainda mais a subjetividade do trabalhador que, enquanto um colaborador, passa a pensar o trabalho junto com as chefias das fábricas” (DIAS, 2019, p.108), ocorrendo o processo que ele chama de “capitalização da vida privada”.

Essa capitalização da vida privada do trabalhador produz também uma outra forma de empreendedorismo, chamado “intraempreendedorismo” ou “empreendedor corporativo”. Dessa forma, o trabalhador é chamado a pensar seu trabalho e a produção de sua equipe de trabalho no sentido de inovar com foco no seu melhor desempenho, porém sem receber parte dos lucros gerados. Nessa perspectiva, o toyotismo trilha o caminho contrário ao taylorismo-fordismo, uma vez que os aspectos de desespecialização e polivalência do trabalhador passam a ser valorizados, buscando-se profissionais multifuncionais, em constante qualificação e competentes.

Segundo Dias (2019), a sociabilidade neoliberal cria um mundo de riscos no qual a produção do medo em todas as dimensões da economia faz com que o discurso empreendedor defenda a assunção dos riscos como um fator determinante para o sucesso, em sua aparência, porém transferindo para o campo individual a responsabilidade pelo fracasso, em sua essência. Ele destaca que essa ideologia se faz presente nos documentos oficiais de organismos internacionais na primeira década do século XXI, principalmente do Banco Mundial:

Na visão do Banco Mundial, fica clara a perspectiva de se resolver os problemas gerados pela globalização no aspecto individual. Bastariam que as pessoas tivessem uma educação voltada para o empreendedorismo que se

solucionariam todos os problemas sociais do desemprego e do desenvolvimento das nações “perdedoras”.

Nesta linha, responsabiliza-se o indivíduo que, por não ter a mentalidade e o comportamento empreendedor, estaria à mercê dos inexoráveis efeitos da globalização, o que explicaria o baixo desenvolvimento econômico. Por conta disso, a população pobre deveria ser estimulada a pensar e agir de forma empreendedora, assumindo os riscos da criação de um empreendimento. (DIAS, 2019, p.177-178)

O “remédio” para esses males na vida do trabalhador seria educá-lo para empreender, seja em seu próprio negócio, seja como forma de se manter empregado. Outro ponto que ganha destaque no projeto formativo neoliberal é a formação por competências, o que, segundo o discurso desse projeto, propiciaria a constante qualificação do trabalhador por meio da formação ao longo da vida.

A pedagogia empreendedora tem como principal função formativa desenvolver o “espírito empreendedor” nos indivíduos, capacitando-os e estimulando-os a assumir os riscos da produção, por meio da crença de que é responsabilidade individual o sucesso ou o fracasso de seus projetos de vida. É também nesse sentido que Dardot e Laval (2016) situam sua expressão “empresa de si” e o projeto formativo com a “fábrica do sujeito neoliberal”, desvinculando na aparência a condição de classe social que determina o acesso e as oportunidades do indivíduo ao patrimônio científico e cultural produzido pela humanidade.

Aqui se observa a forte associação entre a assunção dos riscos com a atividade empreendedora, sem a qual não seria possível pensar no desenvolvimento dos países mais pobres. Ser empreendedor implicaria sempre o correr riscos, assumindo as responsabilidades pelo sucesso e insucessos. O que não se apresenta de forma clara é que esta assunção de riscos e a responsabilização individual nada mais são do que uma forma que o discurso do empreendedorismo se vale para criar uma sociabilidade, na qual as contradições do sistema capitalista não seriam mais resolvidas no âmbito macroeconômico, mas microeconômico, pelo menos no plano fenomênico (KOSIK, 2002). Mas intensamente agora se deposita no indivíduo a responsabilidade exclusiva pela sua situação de vida, não deixando claro que o microeconômico está diretamente ligado à garantia dos interesses privados no âmbito macroeconômico. (DIAS, 2019, p. 179)

Com a finalidade de convencimento e aceitação dessa pedagogia, Dias (2019) analisa em sua tese autores que recorrem a bases teóricas do campo crítico e até mesmo materialista histórico-dialético para justificar sua defesa. Esse é um claro movimento de ressignificação de conceitos construídos no campo da resistência a fim de defender o discurso empreendedor como caminho progressista e inovador para a educação.

Ao analisar algumas obras de autores brasileiros, Dias destacou Capitalismo: modo de usar – Por que o Brasil precisa aprender a lidar com a melhor forma de organização que o ser humano já inventou, de Fabio Giambiagi(2015). Nessa obra, os pilares da formação empreendedora da atualidade são discutidos como partes projeto formativo a ser desenvolvido desde a mais tenra idade. Giambiagi nela defende que o problema brasileiro é o desconhecimento do funcionamento do capitalismo e a crítica realizada pela esquerda e disseminada nas escolas, o que promoveria uma educação para o subdesenvolvimento e para a dependência de subsídios das políticas sociais.

Assim, o conhecimento das três regras do capitalismo constituiriam o caminho para o desenvolvimento, sendo elas: “a sobrevivência dos melhores”, na qual o autor associa a economia capitalista à natureza selvagem e assim justifica o sucesso dos melhores; “o fracasso é a essência do êxito”, que é utilizada para justificar a assunção dos riscos pelo indivíduo e desenvolver seu espírito otimista de que um fracasso pode ser utilizado como aprendizado para o próximo negócio, possibilitando o sucesso e o constante desafio; e a “criatividade é essencial”, que claramente defende a inovação como atitude empreendedora.

Para Giambiagi (2015), o esforço individual do empreendedor está intimamente ligado ao capitalismo que valoriza os melhores em detrimento dos menos capazes, daí o seu caráter desigual. As desigualdades sociais, de acordo com o autor, seriam explicáveis não pela lógica intrínseca do sistema, mas pelo mérito pessoal de um indivíduo conquistar algo que outro não conseguiu. (DIAS, 2019, p. 186)

Podemos observar os pilares do projeto formativo da “reforma” do ensino médio na defesa Giambiagi: o individualismo, a competitividade e o mérito pessoal, apresentados por ele como elementos essenciais do espírito empreendedor. Porém Dias (2019) destaca que Fernando Dolabela é o autor que melhor sistematiza uma metodologia para o desenvolvimento do empreendedorismo, apresentando formulações estruturadas e sendo de maior difusão.

Em termos gramscianos, pode-se dizer que Dolabela pode ser considerado um *grande intelectual orgânico* que, no campo da educação empreendedora, produz um discurso muito bem articulado e pedagógico, no sentido de mostrar uma visão de homem e de mundo que se articula com as mudanças ocorridas no sistema capitalista, de forma conservadora, expressando, portanto, uma sociabilidade voltada aos interesses hegemônicos. (DIAS, 2019, p. 187; grifos do autor)

Segundo ele, Dolabela elabora formulações direcionadas à formação empreendedora a partir das inquietações do capitalismo para o século XXI: desenvolvimento econômico, segurança e assunção de riscos. Dessa forma, o referido autor elenca as seguintes dificuldades para a produção de uma mentalidade empreendedora: a “síndrome do empregado”, que seria o padrão formativo do século XX, no qual os indivíduos seriam formados para o emprego certo, padrão que assume já não ser possível no século XXI; a visão do trabalhador assalariado como acomodado produzindo indivíduos dependentes, que não buscam novas qualificações a fim de promover o desenvolvimento próprio e o social; e a percepção negativa que a sociedade apresenta da atividade empreendedora, que seria aquela que o empresário enriquece a custa da exploração do trabalhador e da proteção do Estado, somada à crença de que o mercado é um espaço desumanizado, no qual “os fins justificam os meios” para se atingir lucros máximos.

O que nos chama atenção na discussão de Dolabela é exatamente o fato de ele apresentar claramente os pilares do pensamento neoliberal para a produção da mentalidade empreendedora como sendo positivo para o desenvolvimento individual e social, ao mesmo tempo que sinaliza a tradição desenvolvida pelo padrão de acumulação capitalista social-democrata como negativa para o desenvolvimento do padrão atual. Questões como a falta de emprego para todos que se qualificam, a competitividade entre trabalhadores e a desvinculação do trabalhador das questões coletivas são fatores positivos em sua discussão de formação para empreender.

Dias (2019) sinaliza ainda que Dolabela enumera tais questões como provenientes do senso comum, sem demonstrar a compreensão de que este é produzido coletivamente a partir da tradição que se tornou concepção hegemônica socialmente, e, portanto, deve ser desconstruído. Entretanto ele não realiza tal desconstrução. Concordando com Saviani,³¹ Dias afirma que “nas relações hegemônicas, um discurso enquanto elaboração altamente sistematizada de uma concepção de mundo só se torna efetivo se consegue tornar-se senso comum, nas diferentes camadas que integram a sociedade” (DIAS, 2019, p. 190)

Assim, de acordo com o nosso autor de referência, para Dolabela a promoção da cultura empreendedora nos diversos espaços formativos, e não somente nas escolas,

³¹SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

[...] se torna de suma importância, pois acredita que o empreendedorismo poderia ser a maneira mais eficaz para se resolver a má distribuição de renda, as disparidades regionais e a absorção tanto da força de trabalho emergente quanto dos desempregados oriundos das políticas de privatizações (DIAS, 2019, p. 191).

Dessa forma, seus estudos nos esclarecem acerca de mais um pilar da reforma do ensino médio, a importância do projeto de vida como elemento planejador e replanejador das ações do indivíduo necessárias ao seu sucesso, por meio das duas formas de empreender: criar seu empreendimento (micro e pequenas empresas) e o autoemprego (microempreendedor). Ambas as formas nos remetem a legislações recentes para a regularização das formas mais precarizadas do trabalho: autônomo e individual. Assim, a falácia do “seja dono do seu próprio negócio” responsabiliza o indivíduo por sua sobrevivência em um mundo sem trabalho assalariado,

“os empreendedores seriam a chave para resolver os problemas gerados pelo capitalismo sem que se precise alterar as relações sociais de produção. Os empreendedores, por essa *ideologia* empreendedora, seriam a única forma de justiça social, nos limites do mercado” (DIAS, 2019, p. 192; grifo do autor).

Uma vez que Dolabela defende a formação de uma mentalidade empreendedora, Dias (2019) argumenta que esse processo de formação cultural não se restringirá à educação escolar, mas que o referido autor amplia sua obra para orientar famílias e incentivar a inclusão desse projeto da educação básica ao ensino superior, sendo que este último teria centralidade na sua disseminação. Dolabela dedicou uma de suas obras à orientação do desenvolvimento da mentalidade empreendedora pelas famílias, realizando para isso pesquisa empírica em diversos países que comprovasse que, o quanto antes iniciasse esse processo, mais sucesso se teria na tarefa de educar as novas gerações para tolerar as incertezas, apresentar um comportamento proativo e assumir os riscos, entre outros, necessários à sociabilidade do século XXI.

No campo da educação sistematizada, Dias (2019) comenta que Dolabela sinaliza que os docentes seriam o ponto inicial para o processo de disseminação da cultura empreendedora, devendo ser capacitados para tal.

Por se tratar da formação de uma cultura, a qual implicaria a formação de valores, atitudes e comportamentos, o ensino de empreendedorismo deveria ser priorizado em toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (DOLABELA, 2008b) [...] pois só assim poder-se-iam disseminar os valores empreendedores que apontem para a geração e

distribuição da riqueza, a inovação, a cidadania etc., superando as perspectivas tradicionais que ainda formam para o emprego (especialmente no setor público) e para o medo do risco e do erro (ibid.). (DIAS, 2019, p. 194)

Aspecto interessante verificado na abordagem às obras de Dolabela é o esforço dele em se referir a autores do campo das teorias críticas da educação como estratégia de convencimento dos professores para seu discurso, ressignificando tais autores e suas defesas de uma educação transformadora de forma a condizerem com seu projeto de cultura empreendedora como fator de emancipação dos indivíduos, sendo a principal referência nesse campo o educador Paulo Freire. Ou seja, convencer os professores de que oferecer aos alunos uma formação que o propicie lidar com as adversidades da vida, realizando seus sonhos, “[...] a educação aludida pelo autor, na forma de Pedagogia Empreendedora, seria capaz de trazer os elementos questionadores, na medida em que, desde a sua concepção, preservaria a suposta característica mais humana: o ato inato de empreender” (DIAS, 2019, p. 196).

A ideia de realização de sonhos também se transmuta em um elemento importante para a pedagogia empreendedora, o que, no projeto educacional da contrarreforma do ensino médio, será incluído como o famoso projeto de vida, uma vez que a ligação entre sonhar e projetar sua realização se transfigura em sonhar com aquilo que é possível realizar, por meio de uma criteriosa análise das possibilidades, no melhor padrão da administração científica.

Como um ato educativo, a educação empreendedora partiria do sonho de cada um. Neste sentido, seria capaz de contribuir para que o futuro empreendedor seja alguém que possa gerar formas de distribuir riqueza e promover a “revolução social” já que, se bem desenvolvido, o espírito empreendedor seria dotado de grande rebeldia ante a realidade social. (DIAS, 2019, p. 196)

Assim, Dias (2019) destaca que Dolabela discursa que a pedagogia empreendedora promoveria indivíduos capazes de revolucionar dentro da ordem existente, respondendo às demandas sociais. Podemos perceber mais uma vez o aspecto de adequação à ordem existente, elemento caro às reformas dentro do capitalismo. Dias explica que a crítica de Dolabela à escola tradicional se dá no campo da transmissão dos conhecimentos, uma vez que, para ele, esse modelo escolar promoveria a segurança por meio de conhecimentos imutáveis e que responderiam a questões levantadas. Em defesa de sua pedagogia, a escola deveria preparar os indivíduos para as incertezas por meio de

respostas variáveis a depender do contexto e/ou cenários apresentados. O empreendedor trabalharia sempre com as incertezas, a fim de propor possibilidades de solução para os problemas, tendo em vista a individualidade e as várias possibilidades. Outro aspecto destacado por sua visão seria o elemento “desafio” no interior do processo educacional: o aluno deve ser desafiado a propor soluções.

A perspectiva de uma pedagogia empreendedora como promotora da “construção de um mundo mais justo, eliminando a miséria e reduzindo a distância entre ricos e pobres” (DIAS, 2019, p.198) traz em si contradições a serem desveladas. A principal delas é o fato de o autor que a defende desconsiderar a divisão social em classes e a forma como os indivíduos terão acesso à cultura e à ciência, colocando o problema da desigualdade social no âmbito do individual, assim como sua solução.

Dias (2019) sinaliza ainda que Dolabela utiliza em sua obra *Pedagogia empreendedora* um arcabouço teórico claramente adaptado, no intuito de atrair os professores adeptos de um discurso mais progressista na educação. Entre outros, o principal autor referido seria Paulo Freire, o que em si também se constitui em contradição, já que a teoria crítica da educação traz em si a crítica ao empreendedorismo. Dolabela buscava, com essa estratégia, a aceitação dos professores mediante o (falso) discurso de ser desenvolvida no âmbito do empreendedorismo uma educação para a transformação social e individual.

Segundo Dias (2019), uma vez que concebe o empreendedorismo com uma forma de ser, Dolabela destaca a importância do professor no processo formativo do indivíduo. Nesse sentido, traz em suas principais obras uma metodologia a ser desenvolvida pelos professores que se comprometem com esse projeto pedagógico: “[...] é apresentada ao público docente a importância de se desenvolver a cultura empreendedora dentro da sua instituição, ainda que essa atuação implique mudanças na sua forma de conceber o ensino e até mesmo suas concepções educacionais de homem e de mundo” (DIAS, 2019, p. 202). E sinaliza os pressupostos básicos que o professor deveria ter para que tal pedagogia fosse desenvolvida dentro das diversas disciplinas já existentes, produzindo comportamentos empreendedores:

- a) estar disposto a enfrentar os desafios de trabalhar, pedagogicamente, introduzindo um novo conteúdo e novas formas didáticas de tratá-lo; b) estar disposto ao estabelecimento de vínculos com o mercado, com empresas, empreendedores e todo o ambiente onde o conhecimento pode ser transformado em riqueza. (DIAS, 2019, p. 202)

Com a análise das obras de Dolabela realizada por Dias (2019) podemos perceber a importância que tem no projeto da pedagogia empreendedora desenvolver comportamentos propícios a vivenciar os desafios do século XXI, marcado pelo padrão de acumulação capitalista neoliberal. Dessa forma, educar para as incertezas, para análise de oportunidades, para o desafio e para a assunção dos riscos. Educar as emoções, as atitudes e os comportamentos desde a educação infantil foi se constituindo como aspecto importante para as políticas públicas educacionais. Mais uma vez, prevalece a perspectiva da adaptação do indivíduo ao padrão de acumulação capitalista: reconhecer que não haverá emprego para todos, e assim formá-lo para o autoemprego, dominando suas emoções, praticando o otimismo e tomando para si a responsabilidade de manter-se competente, sendo resiliente, transformando o tempo de vida em tempo de trabalho ininterrupto, propiciado pelo desenvolvimento tecnológico.

Na descrição e análise da pedagogia empreendedora como método didático, Dias (2019) demonstra como essa pedagogia está vinculada ao lema “aprender a aprender” e alinhada ao padrão de acumulação neoliberal, tendo seu aporte teórico no (neo)construtivismo e no (neo)tecnicismo conforme discutido por Ramos (2011b). Podemos perceber sua vinculação à pedagogia das competências, uma vez que utiliza os padrões formativos estabelecidos por esta, acrescentando de forma mais enfática o “educar as emoções”, uma vez que estas são de suma importância para a adaptação ao mundo cada vez mais feroz do neoliberalismo, marcado pela quebra dos direitos trabalhistas, a diminuição dos postos de trabalho e ampliação do tempo de trabalho promovida pelo desenvolvimento comunicacional.

3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A REITERAÇÃO DA ADAPTAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO

Conforme discutido por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a política educacional brasileira da década de 1990 foi sendo configurada de acordo com relatórios e indicações das organizações internacionais Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), do Banco Mundial, da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e do Comitê Regional Intergovernamental, nos quais tem se promovido a produção do consenso³² acerca da falência do modelo educacional até então realizado e da necessidade de novos processos de formação, mais adequados ao crescente desenvolvimento tecnológico, à reestruturação produtiva e ao novo padrão de acumulação flexível.

Nesse contexto de ressignificação da teoria do capital humano, mantém-se o elemento principal de elevar a formação/educação a fator de desenvolvimento econômico, mas se defende que a responsabilidade por esse processo deixe de ser do Estado e passe a ser de cada sujeito, o qual deve buscar seu desenvolvimento constante e, por isso, ao longo da vida (RAMOS, 2011a). A ideia de flexibilidade interconecta-se à de formação, uma vez que o sujeito poderia buscar sua qualificação em qualquer momento para sua realização pessoal e profissional, da mesma forma que passaria a ser sua a responsabilidade por essa busca. De sua realização dependeria seu sucesso ou fracasso. No interior desse processo, podemos perceber a adaptação³³ e a competitividade como dimensões que o sujeito deve desenvolver para permanecer no ciclo (im)produtivo do capital.

A partir do fim da década de 1990, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em consonância com aqueles organismos internacionais, foi criando estratégias para que a pedagogia das competências se tornasse a ideologia fundamental das políticas educacionais dos diversos países, a partir da realização de

³² Gramsci (1980, 1968) construiu a expressão “produção de consenso” para se referir à atuação de intelectuais orgânicos individuais ou coletivos (como é o caso dessas agências) na sociedade civil a fim de obter o “consentimento ativo dos governados”, isto é, a hegemonia. Tais agências, portanto, seriam aparelhos privados de hegemonia.

³³ Vê-se aqui a resposta à pergunta feita por Ramos (2011a). As competências compõem uma pedagogia para a adaptação e não para a autonomia. A menos que a autonomia seja a de buscar meios para se adaptar à constante instabilidade da sociabilidade contemporânea.

avaliações ao fim do considerado ciclo formativo dos jovens, com o objetivo de demonstrar a efetividade dos sistemas educacionais e recomendar políticas para adequação às melhores estratégias de formação. Esse tornou-se o elemento de reforço para a aplicação da pedagogia das competências em nível mundial e culminou com a realização do projeto Definição e Seleção de Competências – DeSeCo, iniciada em 1999.

O projeto DeSeCo teve por objetivo desenvolver as bases teóricas da avaliação de competências e habilidades já desenvolvida empiricamente desde o início da década de 1990, e consolidada no hoje conhecido Pisa – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos.³⁴ Assim, pelo elemento de controle, configurado pela avaliação de resultados, fechou-se o ciclo de produção de consenso e implementação da pedagogia das competências, uma vez que, com a adesão dos países à OCDE, entram para a pauta de discussão a efetividade de seus sistemas educacionais e as recomendações a serem realizadas, produzindo as mudanças na organização, gestão e currículo desses sistemas.

Tais proposituras e fundamentos para avaliação externa dos sistemas educacionais estão baseados no constructo político e ideológico da OCDE e dos organismos internacionais de *Bretton Woods*, a serviço dos modos de produção e reprodução do capital, e consistem em inculcar na sociedade uma ideologia que: i) enaltece o individualismo como valor moral, ii) responsabiliza os próprios jovens e trabalhadores por seu desemprego, iii) adota e difunde os parâmetros privados e empresariais como os únicos a serem seguidos, iv) advoga pelas competências instrumentais em detrimento dos saberes acadêmicos e de cultura geral; v) molda as competências socioemocionais em direção à construção de falsos consensos e coesão social, sob a égide do êxito econômico do capital. (PEREIRA, 2016, p. 149-150; grifos do autor)

Dessa forma, compreender os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da pedagogia das competências, seu ciclo de elaboração e implementação, e sua utilização como referência para a “reforma” do ensino médio estabelecida pela Lei Federal nº 13.415/2017 configurou-se como objeto de estudo deste capítulo.

3.1 A pedagogia das competências e o projeto de sociedade neoliberal

³⁴ Pisa: sigla inglesa para Programme for International Student Assessment.

Retomando-se o estudo desenvolvido por Ramos (2011a) sobre a temática da pedagogia das competências, podemos perceber como ela retornou ao centro das discussões educacionais da atual política pública de educação brasileira.

A autora identifica o construtivismo piagetiano como o aporte psicológico da referida pedagogia e, em acordo com Duarte (2000, apud RAMOS, 2003, p. 94), reconhece que “a epistemologia piagetiana seria perpassada por uma ambiguidade entre, por um lado, uma tendência ao cientificismo positivista e, por outro, uma tendência a um relativismo subjetivista, este último levando ao irracionalismo pós-moderno”.

Pautando-se pelos trabalhos de Doll Jr. (1997) e Von Glasersfeld (1998), Ramos (2003) ressalta que no construtivismo piagetiano “o conhecimento seria um instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio”. (p. 94). Neste ponto, a ideia de adaptação do ser ao social por meio de construções mentais que se processam a partir das interações demonstra como o conhecimento produzido pela humanidade ficaria em segundo plano, uma vez que cada sujeito faria sua construção mental de forma individual e relativa às suas experiências de/na vida. No plano educacional, torna-se mais importante propiciar interações e vivências entre os estudantes a fim de que construam e consolidem comportamentos que permitam sua constante adaptação a situações novas, ou seja, para que desenvolvam competências visando a uma cidadania de “novo tipo”³⁵ e à posterior vida laboral instável.

A interação do sujeito com o mundo material e com os outros homens permitiria a construção de representações extraídas de seu mundo experiencial, que teriam validade somente diante de circunstâncias em que se mostram viáveis para o próprio sujeito. Assim, o conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo a sua validade julgada não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua viabilidade ou utilidade que, muito além de serem históricas, são tidas como contingentes. (RAMOS, 2003, p. 94)

A perspectiva ontológica de produção humana a partir das relações com a natureza e com outros homens para a produção da existência é, dessa forma, substituída

³⁵ A expressão “novo tipo” é de Gramsci, que a cunhou ao se referir às mudanças radicais pela qual as sociedades ocidentais passaram sob a hegemonia do industrialismo. Talvez essa expressão caiba neste momento em que se salta rapidamente da chamada terceira para a quarta revolução industrial. Na relação com a política, esse novo modelo econômico tem evocado um ultraneoliberalismo o qual, no plano microsocial, leva ao ultraindividualismo. Trata-se de um período em que os conceitos de “cidadania” e “democracia” fundados pelo liberalismo clássico são reelaborados. A leitura de *O ódio à democracia*, de Jacques Rancière (2014), talvez nos ajude a entender tais reconfigurações contemporâneas.

pela perspectiva de interação com a natureza e outros indivíduos, que não pressupõe potencialidade e produção teleológica pelo sujeito, mas sua adaptação e desempenho nas situações contingentes da realidade empírica.

A adaptação é uma categoria própria da concepção naturalista de homem, como pressuposto biológico que explicaria os processos de socialização. De acordo com essa concepção, a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos *constroem* seu conhecimento. (RAMOS, 2003, p. 99; grifo da autora)

Aprender a comportar-se nas diversas situações de forma eficiente e adequada demonstra-se mais importante que conhecer e compreender o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade. Essa dimensão subjetiva de relatividade na atuação social ganha destaque ao se pensar em um currículo que proponha a organização em competências como forma de integração curricular.

O fenômeno que se processa atualmente, merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de “psicologização das questões sociais”. (RAMOS, 2003, p. 95)

E o que seria essa “psicologização das questões sociais”? Se para um Estado de bem-estar social, conforme o ideal social-democrata, a adaptação para a vivência democrática era importante e havia uma promessa de inserção social pela via do trabalho qualificado promovido por uma formação escolarizada, para o Estado neoliberal essa adaptação deverá ser para as novas formas de sociabilidade do capital. Por isso, pressupostos como flexibilidade e competências socioemocionais³⁶ ganham destaque na formação desses novos sujeitos, que não têm a promessa de inserção pela formação, mas pela necessidade de competir em um mercado de trabalho e para se manter inserido nele, apenas sendo possível tal tarefa pelo desenvolvimento constante de competências interessantes a esse mercado. Nesse caso, o cenário de

³⁶ Importante estudo sobre este tema foi realizado recentemente por Jonas Emanuel Pinto Magalhães, intitulado “Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente”. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, 2022.

competitividade, meritocracia e individualismo demanda do sujeito um desenvolvimento psicológico que permita a luta constante por seu lugar ao sol ou a depressão de nunca ser capaz de conquistá-lo, por mais que se esforce.

Assim, ao nos depararmos com a síntese de Duarte (2000, apud RAMOS, 2003) sobre os valores que sustentam o lema “aprender a aprender”, tendo seu princípio fundamentado na concepção pedagógica construtivista, podemos perceber a convergência das indicações da Base Nacional Comum Curricular com tais valores. Nessa convergência, identificamos a radicalização do neoliberalismo na recuperação da pedagogia das competências, a qual relacionamos como expressão dos valores da atual “reforma” do ensino médio:

- “Aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo”, como expressão de autonomia;
- “Desenvolvimento de um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos”, como expressão de competência;
- “Aprendizagem impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio estudante”, como expressão da individualidade;
- “Preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, como expressão da flexibilidade.

E como síntese desses quatro valores teríamos a meritocracia e o desempenho – o primeiro como reconhecimento de todo o esforço individual do sujeito, sem considerar suas singularidades pessoais e sociais; e o segundo como plena adaptação à realidade socioeconômica do neoliberalismo.

Ramos (2003) demonstra, assim, o deslocamento do papel do conhecimento no desenvolvimento do sujeito: de objetivação da materialidade construída historicamente pela humanidade em seu processo de desenvolvimento, para a subjetivação da realidade que só pode ser conhecida relativamente por cada indivíduo a partir de suas experiências pessoais. O estatuto científico e epistemológico da modernidade passa a ser substituído pela fluidez e relatividade da pós-modernidade, retomando-se a importância do procedimento que se adota para aprender.

Ambas [tanto o construtivismo radical como o neopragmatismo] o fazem mediante substituições de dois princípios importantes da epistemologia clássica: do modelo baseado na relação sujeito-objeto pelo modelo holístico, ou contextualista, da relação organismo-meio; da concepção do conhecimento como representação que os sujeitos desenvolvem sobre a realidade objetiva pela idéia de conhecimento como adaptação dos

organismos ao meio, dada pela relação de causação. [...] Ambas as teorias desenvolvem uma concepção naturalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento. [...] o] neopragmatismo, como a superação da epistemologia. (RAMOS, 2003, p. 104-105)

Assim, a concepção naturalista de homem coerentemente com a concepção funcionalista de sociedade reconhece as competências como elemento positivo de seleção natural e social do sujeito, ocultando a natureza desigual de individualizar tal seleção e não considerar o pertencimento de classe que se traduz no acesso e nas oportunidades ou na falta deles. Nesse contexto, o princípio da meritocracia ganha destaque socialmente, e todos os casos de exceção à regra funcionalista são utilizados como exemplos de igualdade social. Justifica-se a manutenção dos papéis sociais pela adaptação, o das exceções pela meritocracia, e se produz socialmente o consenso sobre que o que diferencia uns de outros: suas características individuais e seus desempenhos em situações cotidianas, conforme demonstrado por Dias (2019). Ou seja, as condições psíquicas do sujeito seriam mais importantes para seu desempenho que sua qualificação para a função.

Segundo Ramos (2011a), esse seria o principal sinal de deslocamento do conceito de qualificação para o de competências. O conceito de qualificação tem sua fundamentação na sociologia, sendo caracterizado como resposta à ausência de regulações sociais para as relações de trabalho, uma vez que se configurou no estatuto do que seria necessário para a realização de determinada profissão ou ofício. “A qualificação está apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas.” (RAMOS, 2011a, p. 42)

Dessa forma, segundo Schwartz (1995), a qualificação seria constituída por três dimensões: a conceitual, a social e a experimental.

A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-a às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. (SCHWARTZ, 1995 apud RAMOS, 2011a, p. 43)

A dimensão conceitual advinda da formação institucionalizada e certificada ao seu fim seria a primeira etapa de conquista para a inserção do sujeito no mundo do trabalho. Sua realização pode ser vista como um investimento que será recuperado por meio de melhores posições profissionais e salários. A dimensão social seria aquela que promoveria o reconhecimento social e a hierarquização de carreiras profissionais com base nas certificações necessárias para a atuação e nas formas coletivas de organização social. A dimensão experimental seria aquela na qual o sujeito mobiliza seus saberes conceituais e tácitos para atuar nas situações e postos de trabalho. Sua organização se dá de forma individual e subjetiva, uma vez que tais saberes tendem a ser mais bem demonstrados em relação ao tempo de atuação do sujeito. Ou seja, “os saberes tácitos seriam uma forma de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre aprendido através da experiência subjetiva” (RAMOS, 2011a, p. 53).

A dimensão experimental da qualificação talvez seja aquela que tenha sido subvalorizada historicamente em relação à conceitual. A formação certificada por um diploma ou reconhecida pelo título ganhou destaque com a teoria do capital humano, pois esta demonstrava que o investimento em educação seria um diferencial individual e social em um momento histórico no qual a sociabilidade do capital permitia a promessa de inserção profissional para todos que investissem em sua formação.

Em tempos de neoliberalismo e reestruturação produtiva, associados à universalização da educação e à introdução da ciência e da tecnologia no processo produtivo, a necessidade de manter-se empregado ganha espaço, demonstrando que é preciso ter mais que apenas formação (RAMOS, 2011a). E o que seria esse “mais”? Exatamente a forma como o sujeito mobiliza seus conhecimentos conceituais e tácitos, assim como saber lidar com suas emoções, para o melhor desempenho profissional, promovendo eficiência nos processos de trabalho e maiores lucros para as empresas, o que configura o trabalhador competente, ressignificando a teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2010) pela pedagogia das competências (RAMOS, 2011a) e acrescentado a pedagogia empreendedora (DOLABELA, 2003) como forma de educar as emoções para viver a sociabilidade radical do neoliberalismo.

Fechando o ciclo do trabalho no paradigma das competências, teremos a mobilidade da carreira profissional a partir das avaliações do desempenho dos sujeitos em seus postos de trabalho, colocando em segundo plano seu aperfeiçoamento por meio de formações continuadas ou sua experiência pelo tempo no serviço. Já não basta

conquistar novos saberes, é preciso saber como mostrar que sabe utilizá-los nas diversas e imprevisíveis situações, e de modo eficiente para a empresa, ou seja, potencializando os lucros, e de modo harmonioso com os demais membros da equipe de trabalho, ou seja, sabendo como controlar suas emoções.

Porém, segundo Ramos (2011a), a valorização da dimensão experimental não seria negativa, quando realizada de forma dialética com as outras duas dimensões. Assim, ao se valorizar a dimensão subjetiva do trabalhador como maneira pela qual ele articula seus conhecimentos teóricos e práticos para atuar nas situações imprevistas, estar-se-á devolvendo-lhe seu domínio sobre sua atividade produtiva. Ou seja, nas próprias palavras de Ramos (2011a):

A dialética ocorre à medida que os conhecimentos se modificam no contato com os problemas e acontecimentos encontrados em situações concretas, em função das iniciativas conquistadas, das responsabilidades efetivamente exercidas, dos estudos de explicação e de compreensão que foram manejadas para saber plenamente o porquê das ocorrências ou dos casos que falharam nessa situação. (p. 67)

Com a valorização da dimensão experimental da qualificação e seu deslocamento para o desenvolvimento de competências, como melhor maneira de se promover a inserção e/ou reinserção no mercado de trabalho, este também modificado pelo paradigma da pós-modernidade e da acumulação flexível do capital, a formação dos sujeitos como principal elemento da reprodução social também sofreu modificações para que melhor se adequasse ao novo padrão de sujeito a ser formado: o “sujeito neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Por isso Ramos (2011b) afirma:

Enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, por sua multidimensionalidade social e coletiva, apoiando-se especialmente na formação recebida inicialmente, as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador. (RAMOS, 2011b, p. 64)

A reestruturação produtiva com suas bases na flexibilização do trabalho provocada pela crescente introdução da tecnologia, ocasionando a simplificação das funções profissionais, demanda do trabalhador cada vez mais sua atuação comportamental frente às situações desafiadoras que surjam no posto de trabalho. Somada a isso, temos a especialização cada vez maior das máquinas que demandam profissionais de áreas diversas que sejam capazes de trabalhar em conjunto para tais

soluções. Assim, mais que conhecimentos, a necessidade por formas de atuação (comportamentos individuais necessários), podendo estas ser adquiridas em diversos espaços diferentes da escola, as competências valorizadas no trabalhador, é o que Alves (2011) chamou de “captura da subjetividade do trabalhador”.

Nesse universo, a reestruturação do espaço escolar também se torna foco das políticas neoliberais. O discurso de desenvolver competências para a vida traduz-se em comportamentos adequados para a convivência harmônica em uma sociedade concorrencial em todas as dimensões da vida: pessoal, social e profissional.

Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade. (RAMOS, 2011b, p. 65)

A competência como dimensão da constituição individual do ser, elemento de distinção pessoal, social e profissional em um mundo concorrencial de capitalismo neoliberal, transforma-se assim em nova cultura³⁷ a ser disseminada em nível mundial. Nessa perspectiva, “a pedagogia das competências visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna” (RAMOS, 2011b, p. 65).

A autora afirma que há relações na produção dessa nova cultura nos mundos do trabalho e da educação, uma vez que a noção de competência está associada à ideia de capacidade para atuar com eficiência em situações determinadas, logo, é indissociável da ação; neste processo, o que se busca é evidenciar os conhecimentos, habilidades e atitudes que o sujeito mobiliza em sua atuação.

Em todos os casos a competência humana é tomada como fator de produção, acrescentando-se ao conceito de *homo economicus*, maximizador de lucro e riqueza, o conceito de *homem administrativo*, que responde aos desafios do meio e adapta-se às situações de acordo com seus interesses e objetivos. [...] A busca dessa visão sistêmica resultará na apropriação do funcionalismo pela teoria das organizações. (RAMOS, 2011b, p. 66-67; grifos da autora)

³⁷ Entendemos aqui a cultura como processos sociais de produção de consenso entre sujeitos pertencentes a um mesmo grupo social.

Ou seja, as competências são definidas de acordo com a atuação dos sujeitos em seus postos de trabalho, em função de seu desempenho e para manter o equilíbrio do funcionamento da organização na qual está inserido. As situações problema são vistas como desafios a serem solucionados, e pontos positivos para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que possibilita a mobilização dos conhecimentos, habilidades e atitudes, e a demonstração de seu desempenho eficiente em situações adversas. “Então, na verdade, a unidade mínima da análise funcional desloca-se do *posto de trabalho* para a *competência* dos trabalhadores.” (RAMOS, 2011b, p. 67; grifos da autora)

Podemos perceber que a subjetividade se torna um elemento importante para o processo organizacional, e a produção dessas subjetividades, elementos importantes para o processo educacional; assim, compreendemos o espaço que as competências socioemocionais foram ganhando nos discursos das políticas educacionais da última década. Ponto que também pode ser percebido no florescimento de metodologias como pedagogias de projetos e ensino por situações problema, nas quais se enfatiza este aspecto de atuação dos alunos nas situações de aprendizagem promovidas pelos docentes. Outro ponto interessante dessa formação é a ideia de promover no processo educacional o desenvolvimento de uma visão sistêmica da sociedade, das empresas, da atuação profissional individual. Como sugere Ramos (2011b), “[...] a pedagogia das competências é um processo cultural pelo qual se visa não produzir ou transmitir conhecimentos, mas sim formar personalidades flexíveis e adaptáveis às instabilidades e incertezas contemporâneas. É, enfim, a pedagogia da pós-modernidade” (p, 68). Agora aprofundada pela ênfase nas emoções. Radicalizando o conceito de flexibilidade e com o intuito de promover a produção de uma “nova cultura”, destacamos a pedagogia empreendedora, que, segundo Dias (2019), seria a formação de uma mentalidade individual realizadora em tempos de desemprego e desintegração social. A ideia de realizar sonhos nos diversos campos da vida por meio de um rígido planejamento inspirado no modelo de plano de negócios seria nova forma de estar no mundo do trabalho neoliberal: se recriar a cada “dificuldade”, aprofundando no plano individual a responsabilização agora pela criação de seu próprio emprego.

Nessa nova cultura pós-moderna de relativismo radical, fim da história e produção de sentidos individuais, coadunando-se com o capitalismo neoliberal de livre mercado, concorrencial, individualista e meritocrático, a pedagogia das competências, como projeto cultural, dissolve a desigualdade social e a luta de classes em uma

inclusão excludente (KUENZER, 2007), que responsabiliza o sujeito por seu sucesso ou fracasso e “captura” as subjetividades dos trabalhadores (ALVES, 2011).

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista. Ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. (RAMOS, 2011, p. 65)

No próximo tópico discutiremos como as organizações internacionais foram criando mecanismos para a produção dessa nova cultura social e educacional, não por meio da imposição direta, mas se utilizando de estratégias para promover a adesão dos países de forma consensual.

3.2 A relação intrínseca entre a pedagogia das competências e o sistema de avaliações externas da OCDE

Se durante a década de 1990 percebemos um movimento da Unesco e do Banco Mundial, entre outros, para realizar a transição das políticas educacionais do processo formativo de qualificação profissional para o desenvolvimento de competências e habilidades, os anos 2000 serão marcados pela expansão das avaliações externas em larga escala, tendo como ponto de difusão o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos - Pisa.

Esse movimento de transição nas diversas políticas públicas elaboradas pelos Estados foi provocado pela adoção do neoliberalismo via “processos de mundialização do capital, globalização da economia, reestruturação do processo produtivo e de intervenções multilaterais em Estados-nação, com consentimentos e resistências dos governos nacionais” (PEREIRA, 2016, p. 17).

Em sua tese sobre a relação do governo brasileiro e a Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento – OCDE, Pereira (2016) demonstra como essa organização vai construindo o consenso em torno de medidas adotadas para o pleno desenvolvimento econômico defendido pelo neoliberalismo. Com um recorte temporal que vai de 2000 a 2015, o autor realiza uma importante análise sobre a historicidade da

OCDE, desde sua criação como Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE), fundada em 1948, até sua reconfiguração em 2015.

Pereira destaca que a OECE era uma organização que reunia países europeus, mas com financiamento majoritário dos Estados Unidos da América. Sua criação tinha como objetivos:

a) coordenar o auxílio financeiro – Plano Marshall (European Recovery Program) – dos Estados Unidos e do Canadá aos países devastados pela Segunda Guerra (1939-1945); e b) conduzir política e economicamente o processo de reconstrução do continente europeu. (PEREIRA, 2016, p. 54)

Com esses objetivos, a organização que funcionou por 11 anos foi capaz de consolidar entre os países desenvolvidos da Europa o princípio de que a cooperação e a interdependência entre eles promoveriam o desenvolvimento econômico de todos eles. Assim,

Em dezembro de 1959, o Conselho de Ministros da OECE decidiu ampliar o alcance político e operacional das decisões econômicas. Surgia, então, a OCDE, [...] a nova Organização manteve a forma de funcionamento e o conjunto das decisões normativas de sua antecessora e seus membros fundadores foram os mesmos dezoito países que compunham a OECE. Oficialmente, a OCDE foi criada em 30 de setembro de 1961, data da entrada em vigor da sua Convenção. [...] A fundação da OCDE deu-se a partir da visão político-estratégica dos governos dos países-membros de sua antecessora (liderados pelos EUA) de assegurar a manutenção da estabilidade econômica através do processo de integração da ordem econômica mundial ao modelo liberal de economia de mercado. (PEREIRA, 2016, p. 55)

Podemos perceber com clareza o pensamento neoliberal sendo ampliado a nível mundial, primeiro pelo consenso da ideia de interdependência e cooperação entre países, que em essência configurava a submissão ao modelo neoliberal; segundo pela estratégia de extrapolar para o mundo um “modelo” que mostrava sucesso nos países europeus, que desconsiderava nesse movimento as características sociais, econômicas e culturais de cada país e sua nação em espaços geográficos fora da Europa.

O autor afirma que a OCDE é atualmente “um organismo internacional que tem por objetivo auxiliar os países-membros com estudos comparativos e análises internacionais sobre os temas que afetam o desenvolvimento econômico e social dos países ao redor do mundo” (PEREIRA, 2016, p. 54) e pôde atuar dessa forma, por “sua capacidade de unificar a teoria acadêmica com a conjuntura econômica dos países-membros, gerando recomendações de políticas que compunham as necessidades dos

Estados” (PEREIRA, 2016, p. 55). Ou seja, sua legitimação se deu pela estratégia de desenvolvimento de estudos que, em teoria, auxiliavam na tomada de decisões e na elaboração de políticas públicas para as áreas indicadas, e que assim promoveriam o desenvolvimento econômico. Porém, na prática, promoviam a consolidação do modelo neoliberal.

Desde a fundação da OCDE, a adesão dos países a ela se deu por iniciativa do conselho de ministros dos países-membros, e sob a pressão do governo dos EUA pela expansão para os países fora do espaço europeu. Para adesão, o critério é apenas o comprometimento do país ingressante com “uma economia de mercado e uma democracia pluralista”.

Para o seu funcionamento, atua e obtém dados estatísticos, econômicos e sociais dos países-membros, em um processo regular de troca de informações, que gera as condições para que seus intelectuais os transformem em dados comparativos e indicadores sobre diversas temas, dentre elas: economia, estatística, agricultura, comércio, energia, meio ambiente, administração pública, educação, emprego e temas sociais, ciência e tecnologia, políticas industriais, fiscais e financeiras. (PEREIRA, 2016, p. 56)

Por meio da associação dos países-membros, a OCDE utiliza como estratégia a elaboração de relatórios a partir de dados estatísticos, realizando comparações com os países desenvolvidos e suas políticas públicas, para, assim, recomendar os melhores caminhos para cada país alcançar o desenvolvimento econômico, e exerce sua pressão pela necessária aceitação das normas e recomendações realizadas.

Esse processo tem por estratégia política hierarquizar dados e indicadores entre os países-membros e serve de subsídio para as reuniões de trabalho com a participação das representações nacionais. Então, nesse ambiente de coordenação intergovernamental e transnacional, de pressão política e constrangimento institucional, com o intuito de atingir seus objetivos, a Organização atua na implementação de “convergências políticas” em diversas áreas, em especial, a educação. [...] Ao atuar por meio da “revisão por pares”, a Organização desencadeia um processo de avaliação e monitoramento que impõe aos países que não se adequam aos parâmetros uma receita de como atingir objetivos para continuar gozando do prestígio internacional. (PEREIRA, 2016, p. 57)

Pereira (2016) elucida de que forma todo o processo de elaboração de documentos, produção de relatórios com recomendações e revisão por pares é realizado pelos países-membros e parceiros da OCDE. Esse processo minucioso, avaliativo e normativo transveste-se em uma aparência de negociação política, enquanto em sua

essência se configura na imposição e difusão das políticas neoliberais e no enquadramento dos Estados na atual divisão mundial do trabalho.

A OCDE opera por meio de um processo de “construção de consenso através de ‘pressão dos pares’ [que] incentiva os membros a praticarem a transparência, a prestação de explicações e justificativas para a política, e se envolverem em autoavaliação crítica” (OCDE, 1998a, p.102). [...] A hierarquização e a padronização das decisões buscam certo enquadramento de posições, em um processo harmônico, no imediato, porém, no mediato, esses procedimentos buscam constranger os países dissidentes e levá-los a acatar a posição da maioria dos membros. (PEREIRA, 2016, p. 61)

Com base na página eletrônica da organização, Pereira observa que ela era composta em 2016 por 12 departamentos, aos quais se relacionavam cerca de 250 comitês setoriais, grupos de trabalhos e grupos de peritos. Os departamentos eram: Cooperação para o Desenvolvimento; Comércio e Agricultura; Economia; Educação e Habilidades; Serviços de Emprego, Trabalho e Assuntos Sociais; Empreendedorismo, Pequenas e Médias Empresas e Desenvolvimento Local; Meio Ambiente; Financeiro e Assuntos Empresariais; Política e Administração Tributária; Governança Pública e Desenvolvimento Territorial; Direção da Ciência, Tecnologia e Indústria e Estatística.

Nesses espaços,

[...] a OCDE atua e age na construção de princípios, critérios e normas a serem implementados em decorrência do projeto hegemônico-conservador que representa. Seu funcionamento está comprometido político-ideologicamente com uma economia de mercado livre, que pressupõe intervenção em todas as áreas da sociedade consoante com demandas que emanam das prioridades de reprodução do capital, em um contexto de globalização econômica (PEREIRA, 2016, p. 64).

O Departamento de Educação e Habilidades da OCDE atuava em quatro eixos: primeira infância e escolas; habilidades além da escola; inovação na educação e pesquisa; e conhecimento de gestão. Nesses eixos, são realizados estudos a partir da coleta de dados e informações dos países-membros e parceiros com o objetivo de produzir estatísticas e indicadores que representam um panorama geral da educação mundial.

Pereira (2016) informa que utilizou como fonte para a apreensão da historicidade do Departamento de Educação e Habilidades o livro *Education 1960-1990: The OECD Perspective* [Educação 1960-1990: A perspectiva da OCDE], de George S.

Papadopoulos.³⁸ E que a partir dos documentos, relatórios e programas divulgados elaborou a seguinte divisão temporal:

A 1ª fase, de 1948 a 1960, da OECE à criação da OCDE, foi quando tiveram início as atividades educacionais. Segundo Pereira (2016), as primeiras atividades eram direcionadas por dois focos: um era diagnosticar em todos os níveis de ensino os problemas educacionais existentes, e o outro era o desenvolvimento para os países membros e associados de programas e ações de cooperação técnica, com finalidade de resolver esses problemas. Desse período, há

[...] programas que perduram até os dias atuais, entre eles, o que analisa e monitora os sistemas educacionais, conhecido como Análises nacionais – iniciado em 1958/59 –, cujo objetivo é revisar os sistemas educacionais e adaptá-los aos padrões que o desenvolvimento exige. E outro que realiza o mapeamento do pessoal técnico científico que resultou no programa *Previendo necessidades de mão de obra na era da ciência* – iniciado no começo da década de 1950, com primeiros resultados divulgados em 1957 –, que tinha como recomendação central obter dados e indicadores educacionais dos países. (PEREIRA, 2016, p 79)

Esses dois programas, segundo o autor, foram os embriões do processo de avaliação em larga escala que seria criado pela OCDE nos anos posteriores, em razão de seus objetivos declarados, pelos contextos e finalidades de realização.

Desse modo, nessa primeira fase, a OECE/OCDE mapeia e realiza diagnósticos dos sistemas educacionais e induz a formulação de programas e projetos para reformas nos sistemas. Isto inclui a revisão dos currículos das escolas, e da formação do pessoal docente, com vistas a ampliar o capital humano dos países-membros e parceiros, como requisito central para o crescimento econômico e o progresso social. (PEREIRA, 2016, p 80)

A 2ª fase, de 1961 a 1980, foi o momento da criação do departamento de educação como estratégia prática dos intelectuais orgânicos para produção da política educacional. Esse segundo período foi marcado pelo início da realização de conferências sobre a educação, cujo elemento central de discussão foi o vínculo do desenvolvimento econômico dos países ao seu desenvolvimento educacional, ou seja, era a teoria do capital humano sendo disseminada.

³⁸ “Ingressou na OECE ainda em 1960 e foi o mentor intelectual das ações da Organização na área educacional durante 40 anos. Dirigiu o Departamento de Educação, conduzindo os programas educacionais. Foi consultor no processo de reformas educacionais da Europa Central e Oriental e participou da elaboração do relatório Jacques Delors, da Unesco, que preconizou os desafios da educação no século XXI.” (PEREIRA, 2016, p. 77)

Das ações depreendidas, três tiveram continuidade no cenário da educação europeia e deram as bases para as propostas futuras da OCDE, são elas: o *Projeto Regional Mediterrâneo* (MRP), o *Programa de estatísticas educacionais e técnicas de análise quantitativa* e o *Programa de bolsas*. (PEREIRA, 2016, p. 82; grifos do autor)

O primeiro projeto apresentava o objetivo de “elaborar relatórios nacionais que identificassem as necessidades educacionais dos próximos quinze anos (1961 a 1975) e colocar em prática propostas a respeito dos recursos necessários para satisfazê-las” (PEREIRA, 2016, p. 82). O segundo projeto “tinha como objetivo medir os sistemas educacionais tendo por referência os padrões de matrículas, em todos os níveis de ensino, que seriam necessários para o crescimento econômico” e “focalizar a educação com as demandas do mercado de trabalho, ligando aquela aos sistemas de economia e de mão de obra” (PEREIRA, 2016, p. 83-84). E com o último a Organização almejava, pelo consenso, elevar “sua aprendizagem e ao mesmo tempo torná[-los] membros úteis dos grupos nacionais” (PEREIRA, 2016, p. 85). Ou seja, ao recrutar estudantes das áreas de sociologia, economia, estatística e educação para estágios nas equipes de elaboração dos projetos, a OCDE promovia formação de acordo com sua concepção para essas áreas, tornando os estudantes aptos a promover os ideais da organização em seus países de origem. “Ao atrair profissionais para formação, a OCDE, em aparência, queria contribuir para o desenvolvimento dos jovens, mas, na essência, pretendia transformá-los em intelectuais orgânicos a serviço de um projeto hegemônico-conservador.” (PEREIRA, 2016, p. 85)

No fim da década de 1960, com as manifestações dos estudantes em Paris em 1968, os intelectuais da OCDE perceberam que apenas realizar análises sobre as perspectivas técnicas e econômicas dos países-membros e participantes restringia-se a um campo de atuação que não promovia o consenso social. Assim, contraditoriamente ao seu objetivo central, assumiu que seria necessário dar atenção também às questões sociais, de forma a mobilizar a sociedade civil para aceitação de seus interesses. “A organização aperfeiçoa suas formas de atuação, não anula as anteriores, mas amplia sua capacidade de fazer os países alinharem-se aos seus desígnios.” (PEREIRA, 2016, p. 87)

Nessa transição, conforme Pereira (2016), a Conferência de Paris constituiu-se em um marco da política da OCDE, consolidando sua atuação na educação e preconizando a aplicação de proposições políticas nas décadas de 1970 e 1980. A seguir

reproduzimos as proposições traduzidas por Pereira (2016) a partir de Papadoulou (1994).

I) Na próxima década, os objetivos do crescimento educacional deviam ser examinados em sua inter-relação com os objetivos mais gerais da sociedade e da economia.

II) Os objetivos para o crescimento educacional nos anos 1970 deviam ser mais explícitos e, quando possível, os indicadores que mediriam a performance do sistema educacional, tanto em relação com os objetivos educacionais em si, quanto com a contribuição da educação para os objetivos sociais e econômicos mais amplos, deviam ser estabelecidos.

III) O estabelecimento de tais objetivos e indicadores auxiliará na alocação eficaz de recursos para o setor educacional, e auxiliará os países membros a fazer escolhas entre os caminhos alternativos agora abertos para o crescimento e a mudança continuada dos sistemas educacionais.

IV) Ele também auxiliará no uso e no gerenciamento mais eficaz dos reais recursos financeiros que estão agora se tornando uma necessidade fundamental para o setor educacional, devido à grande proporção do total de recursos nacionais agora desfrutados pelo setor educacional dos países-membros da OCDE.

V) Ele também fornecerá um ponto de partida indispensável para o desenvolvimento das mudanças qualitativas necessárias, que devem ser uma prioridade na próxima década, levando a processos de aprendizagem mais eficazes nas escolas e nas universidades, e para o estabelecimento de prioridades para o trabalho de pesquisa e desenvolvimento de forma a melhorar tais processos.

VI) Tais mudanças qualitativas podem ser enormemente facilitadas por uma organização eficiente do processo de planejamento e inovação, pelo qual os governos devem ser claramente responsáveis, de acordo com suas circunstâncias nacionais, mas que também devem envolver a total participação de todas as partes relacionadas. (PEREIRA, 2016, p. 88)

Tais proposições muito se aproximam do consenso que se vem buscando construir atualmente no Brasil em torno da BNCC e da reforma do ensino médio, no qual a inovação é elevada a um patamar de destaque para ser efetivada nos processos educacionais da atualidade, as formas de financiamento tendem a ser incentivadas como parcerias público-privadas, e o gerenciamento de todo o processo educacional deve se tornar mais eficiente em relação aos indicadores de avaliação.

Entre os programas desenvolvidos pela OCDE na década de 1970, Pereira (2016, p. 89; grifos do autor) destaca o "*Foco na escola e no processo de ensino e aprendizagem* (1970), pois constitui a base fundante para o Pisa", objeto de seu estudo. Para Pereira (2016),

Um dos objetivos do programa era a transferência internacional entre os países-membros de experiências de ensino e aprendizagem consideradas inovadoras, de materiais desenvolvidos pelos países e de inovação educacional.

Outro objetivo recai sobre a reformulação dos currículos escolares, que deviam acompanhar as mudanças sociais em curso, adaptando-os às demandas oriundas do processo de inovação tecnológica que acontecia.

[...] As características assumidas pela OCDE nesse programa consistiam em traduzir as demandas oriundas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – que começam a emergir a partir de meados da década de 1970 – no currículo escolar, buscando, primeiramente, convencer os educadores sobre a necessidade de utilização de novos métodos e técnicas na relação ensino e aprendizagem, “para introduzir no ensino secundário especializado uma variedade de opções e cursos, maior flexibilidade e currículos mais comuns” (Papadopoulos, 1994, p. 99, tradução nossa). (PEREIRA, 2016, p. 89).

Ainda que esse programa não tenha logrado êxito e apoio dos países membros, pela dificuldade de se definirem níveis de importância aos conhecimentos produzidos, ele foi responsável pela criação do Programa Internacional de Ciências da Aprendizagem (1975-1977) – Pisa, que seria o embrião, inclusive utilizando-se a mesma sigla, para o Pisa atual.

Assim,

[...] essa fase se caracterizou por criar o departamento de educação como ferramenta dos intelectuais orgânicos para formulação da política educacional, afim de abrir trilha para que a OCDE pudesse atuar de forma naturalizada nos sistemas educacionais dos países-membros e parceiros. Seja em seminários conjuntos, reuniões e, principalmente, nos programas, esses, sim, veículos para difundir as ideias dominantes. (PEREIRA, 2016, p. 90)

A 3ª fase, de 1980 a 2000, foi marcada pela ampliação e consolidação na área educacional da atuação política da OCDE, além da aceleração dos processos de verificação de conteúdos e produção de dados comparativos, com a finalidade de criar um projeto de padronização internacional da educação, por meio da concepção de indicadores educacionais e no recolhimento de informações dos sistemas educativos dos países-membros e associados (PEREIRA, 2016). A criação do programa de Indicadores de Sistemas Educacionais (INES) foi uma exigência dos EUA, em 1984, uma vez que o país era membro permanente da OCDE e seu maior financiador, e tendo em vista que houve resistências dos países-membros. Seu objetivo inicial era a criação de indicadores e avaliação dos sistemas que permitissem a geração de resultados que orientassem reformas visando à melhoria da qualidade educacional.

O que se deseja ao comparar sistemas educacionais de países distintos, com histórias, culturas e desenvolvimentos diversos, é estabelecer uma agenda de reformas estruturais que possa enquadrar a educação básica pública às exigências de um mundo em constante transformação, pautando-a pelos interesses econômicos do capital. (PEREIRA, 2016, p. 93)

Podemos perceber que, desde o início da sua atuação no campo das políticas públicas educacionais, o objetivo da OCDE era de adequação dos processos educacionais dos diversos países aos seus ideais de livre mercado e economia globalizada, associando o desenvolvimento econômico à formação de capital humano necessário ao processo de reestruturação produtiva pós-Segunda Guerra Mundial. Outro ponto importante foi sua atuação em alinhamento à atuação do Banco Mundial e à da Unesco, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, em que essas instituições propalavam por meio de seus documentos a ideia de necessidade de mudanças na educação, tornando-a mais adequada à vida, promovendo a transição da qualificação profissional, associada à tradição escolástica, para o desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da vida, o que seria uma inovação do processo educacional e que assim atenderia à constante formação requisitada pelo processo produtivo.

No percurso histórico, a OCDE, a Unesco e o Banco Mundial – guardadas suas particularidades – atuam em relação à política educacional de forma articulada, dando sustentação ao projeto econômico hegemônico-conservador internacional. Essas instituições apoiam-se em condicionalidades cruzadas e em sua capacidade política de ultrapassar as fronteiras nacionais e colocar a educação a serviço do capital, por intermédio de indicadores que servem para criar certa padronização que corresponda aos interesses mercadológicos. (PEREIRA, 2016, p. 92)

Neste caminho, torna-se claro para nós como a disseminação de uma pedagogia das competências (RAMOS, 2011a) via documentos oficiais dos organismos internacionais recebeu reforço e foi consolidada pela via das avaliações externas em larga escala. Estas, ao estabelecer indicadores das competências e habilidades que seriam verificadas, provocam as modificações desejadas por tais organismos para adequação do processo educacional nos diversos países, construindo uma padronização internacional das políticas educacionais necessárias ao sucesso dos sistemas em tais avaliações. Por meio dos indicadores também são determinadas as metas que cada país deve alcançar em relação a seu desenvolvimento interno e em relação aos demais países, reforçando-se a concepção de eficiência dos recursos e eficácia dos processos na educação, associadas à responsabilização dos atores envolvidos – gestores escolares, docentes e alunos – e propagadas pelas três referidas organizações.

Sua concepção educacional [da OCDE] está ancorada nos fundamentos da sociedade do conhecimento e da teoria do capital humano, traduzidos na

lógica de competências e habilidades, corroborando com as exigências de um novo processo de acumulação flexível do modo de produção capitalista e fazendo que os indivíduos busquem competir, ao longo de suas vidas, com o intuito de conseguir uma colocação no disputado mercado de trabalho onde não há postos para todos. (PEREIRA, 2016, p. 135)

Essa consolidação de uma padronização de políticas educacionais promovida pela comparabilidade entre os sistemas instituída pela aplicação do Pisa configura-se na quarta fase de atuação da OCDE, que, segundo Pereira (2016), se estabelece dos anos 2000 até a atualidade. Dessa forma, sua produção de documentos, relatórios e análises, somada ao seu procedimento de “revisão por pares” de cada realidade nacional, para fins de realizar orientações e recomendações, estimula a competitividade nos diversos níveis (desde entre países, até entre escolas e alunos) e o individualismo, características requeridas pela acumulação flexível.

O conjunto de programas e agências da OCDE, a aplicação dos inquéritos e a aferição dos sistemas educacionais buscam, concretamente, subsumir a educação pública à lógica das competências e habilidades necessárias para o sucesso do capital.

Portanto, pode-se afirmar que: a) as proposições da OCDE assumem relevância porque combinam conceitos já formulados por outros organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial e a Unesco, e difundem outros, como a sociedade do conhecimento e a ressignificação da teoria do capital humano, com o intento de promover a “boa governança” e a economia de mercado, b) seus programas e projetos, analisados dentro de uma estrutura de totalidade, buscam conformar um projeto global para a educação pública, referenciado nos padrões de eficiência e eficácia oriundos do setor privado e consignados no conceito da nova gestão pública, c) para isso, preconizam a centralidade das políticas de verificação/avaliação externa de tipo burocrático (*accountability*), como mecanismos de controle, regulação, vigilância e punição para aqueles que não atingem os resultados esperados, d) há um processo de dominação dissimulado em programas que buscam instituir o lugar dos países na divisão internacional do trabalho. (PEREIRA, 2016, p. 136)

No processo de reestruturação produtiva, configurada pela transição do fordismo-taylorismo para o toyotismo, e constituindo o que Harvey (1994) chamou de “a condição pós-moderna”, padrão de acumulação flexível do capital, em que passam a vigor termos centrais que expressam produção de consenso, tais como “sociedade do conhecimento”, “sociedade do futuro”, “globalização”, “internacionalização”, entre outros, a pedagogia das competências (RAMOS, 2011a) surge como ressignificação da teoria do capital humano, uma vez que, não havendo no novo padrão de acumulação a garantia da empregabilidade pela via da qualificação/formação e nem o reconhecimento social de uma profissão pela via da certificação, tornou-se necessária uma nova

promessa de futuro para os sujeitos, construída pela responsabilização individual de manter-se empregado. E para isso disseminou-se a ideia de que, por meio do desenvolvimento pessoal de habilidades, esses sujeitos tornam-se competentes e empregáveis, e a sociedade do conhecimento se desenvolve exponencialmente. Para manter-se empregado, é necessário também o desenvolvimento constante e ao longo da vida de novas habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, traduzido pelo lema “aprender a aprender”. Assim, pelo campo das competências e habilidades, o saber fazer e o aprender a fazer sempre algo novo tornam-se o diferencial do sujeito no mercado.

Em contradição com essa aparência de modernidade formativa expressa pela pedagogia das competências, podemos perceber sua essência retrógrada de reduzir a formação humana omnilateral a formas procedimentais de execução de tarefas. Se na perspectiva tradicional tínhamos a prevalência da teoria e de métodos de memorização descolados da realidade, na perspectiva pós-moderna temos a preponderância da prática e de seus métodos procedimentais de saber fazer, sendo necessário um conhecimento mínimo adequado à realização da tarefa proposta. Nessa óptica ganham também espaço as habilidades socioemocionais, pois cresce a valorização do saber portar-se nas diversas situações de competição, concorrência e sob estresse no restrito mercado de trabalho existente.

Dessa forma, o mercado de trabalho atual, como flexível que é, requer de seus colaboradores, pois assim se transfigura a relação empregador *versus* empregado (ou seja, de exploração) em uma relação de colaboração entre sujeitos iguais, que também eles sejam flexíveis em sua atuação profissional e capazes de ser sempre mais eficientes e eficazes, apesar das dificuldades de relacionamento com seus colegas colaboradores que uma relação de competição produz diariamente. Essa perspectiva também naturaliza a substituição de pessoal, responsabilizando individualmente cada sujeito por sua não adaptação ao posto ou ao grupo de trabalho.

A filosofia do individualismo ganha força na lógica das competências e habilidades no seio do processo de reestruturação produtiva do capital, à medida que as crises cíclicas impostas pelo próprio sistema de produção e reprodução contraem os postos de trabalho e enxugam a máquina pública, a fim de retirar mais lucros ao grande capital, sobretudo, o financeiro. O resultado dessa equação consiste na falsa promessa da empregabilidade mediante a aquisição das destrezas necessárias aos mercados e na criação de mecanismos de competitividade entre os trabalhadores. (PEREIRA, 2016, p. 141)

Pereira (2016) demonstra o entrelaçamento de ações do Banco Mundial, Unesco e OCDE na produção de documentos e conferências para discussão dos fundamentos conceituais de uma nova formação educacional necessária ao padrão de acumulação flexível, sinalizando que esse esforço realizou-se por toda a década de 1990, na direção de construir-se o consenso sociocultural de uma nova concepção de educação, promovida pelo desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho desde a educação básica. Aliás, a educação básica tem sido o foco de atuação principal dessas organizações.

Na década de 1990, as políticas públicas de modo geral estavam focadas na reforma do Estado e na aproximação de seu funcionamento aos padrões empresariais, ocasionando reflexos em todas as áreas de sua administração; assim, a aproximação das empresas às escolas foi defendida como possibilidade de maior sucesso de ambas.

Ao advogar que o envolvimento das empresas na vida escolar pode servir como um catalisador para reformas nos sistemas educativos, a OCDE apresenta os fundamentos iniciais da política de competências e prescreve três grandes áreas nas quais as parcerias desempenham um papel ativo: i) melhorar a transição da escola para a vida ativa, incluindo a assinatura de “acordos” entre empresas e escolas, ii) adaptar a educação profissional em certas indústrias, incluindo alongamento do tempo gasto na aquisição de experiência prática, e iii) apoiar as escolas secundárias para que possam adquirir certas habilidades necessárias em empresas modernas, tais como a capacidade de resolver problemas, tomar a iniciativa e trabalhar em equipe (OCDE, 1992) (PEREIRA, 2016, p. 146).

Podemos observar que, no início da década de 1990, havia uma preocupação da OCDE em aproximar escolas e empresas, sob o discurso da melhor forma de se conhecer as necessidades do mercado de trabalho e se buscar o desenvolvimento das competências e habilidades por ele demandadas. Ao fim da década, sua preocupação direciona-se para as questões psicossociais de relacionamento inter e intrapessoais, a fim de uma melhor adequação do sujeito à flexibilidade do mercado de trabalho. Dessa forma, a produção do documento *Definição e seleção de competências – DeSeCo* buscou discutir exatamente quais seriam as competências chave a serem desenvolvidas no processo formativo que possibilitassem ao sujeito sua adequação social e afetiva a um novo momento da acumulação flexível do capital.

Ainda na década de 1990, criou-se o projeto *Definição e Seleção de Competências – DeSeCo*, com o intuito de retomar e reformar a lógica das competências e habilidades que demanda do mundo trabalho subsumido ao capital. Esse movimento teve como objetivo ampliar instrumentos para

obtenção de hegemonia político-social para implementar programas que pudessem identificar nichos de investimento para o capital e ampliar suas condições de reprodução. A estratégia político-ideológica que daí sobressai, em 1997, constitui a criação do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos – Pisa, que se tornou, então, um instrumento de verificação internacional da aprendizagem de estudantes. (PEREIRA, 2016, p. 5-6)

É importante ressaltarmos que esse documento fecha o ciclo da pedagogia das competências, uma vez que retroalimenta o sistema. O ciclo de elaboração curricular a partir das análises realizadas respalda-se nas competências chave a serem desenvolvidas e no controle de seu desenvolvimento pela via da avaliação.

Esse documento buscou também dar nova roupagem ao desenvolvimento das competências, uma vez que defendia que, em lugar de uma lista ampla de competências e habilidades a serem desenvolvidas na educação básica, deveriam ser desenvolvidas competências chave necessárias à sociedade do conhecimento que a globalização e as novas tecnologias impõem às novas gerações. Não por acaso as áreas de leitura e escrita, operações matemáticas e raciocínio lógico, e ciências naturais são as privilegiadas pelo Pisa e demais avaliações externas em larga escala. Outro aspecto do documento é a responsabilização do sujeito por sua formação e desenvolvimento, uma vez que, a partir das competências chave, ele poderá exercitar o “aprender a aprender”, promovendo sua formação ao longo da vida a partir de suas escolhas, demandas e possibilidades individuais, desresponsabilizando o Estado pela promoção de uma sólida formação humana, o que por tabela se reflete num “melhor” uso do financiamento público da educação.

A política centrada na lógica das competências e habilidades, associada a valores individualistas, estimula a competitividade e a produtividade, intentando romper as relações sociais e coletivas entre os trabalhadores no processo de reconhecimento de sua identidade e solidariedade de classe. Ademais, ao conduzir à seleção de conteúdos práticos e úteis aos mercados, em detrimento da apreensão do conhecimento construído coletiva e historicamente pela humanidade, rompe a possibilidade do trabalho como princípio educativo, articulado à atividade teórico-prática, e impõe aos trabalhadores um tipo de padrão educacional desvinculado do conhecimento acerca das determinações materiais que o sustentam. (PEREIRA, 2016, p. 147)

No próximo tópico discutiremos as formas como o DeSeCo define “novas” competências para o processo educacional dos países, buscando a uniformidade das políticas públicas educacionais e sua imposição pela via das avaliações externas, o que

produz não só novas subjetividades, mas também o consenso social sobre o que e como a escola deve ensinar.

3.3 A novidade na pedagogia das competências

Sacristán (2011) observa que, a partir do relatório “*A nation at risk*” produzido pela National Commission on Excellence in Education nos Estados Unidos, foi iniciado o debate sobre as deficiências do sistema educacional norte-americano, ultrapassando seus limites e tornando-se referência para o pensamento e as políticas conservadoras das décadas de 1980 e 1990. Ainda segundo esse autor, “[...] seus promotores consideravam que a causa da falta de eficiência em um sistema escolar tão caro era a ausência de um controle rigoroso sobre a função dessa educação financiada” (SACRISTÁN, 2011, p. 19). E assim, como esse relatório atribuía a baixa qualidade do sistema educacional à negligência com o que era elementar nos currículos, recomendava-se o retorno aos métodos e conteúdos tradicionais e a realização de testes externos para avaliação dos programas de formação. Podemos perceber que temos os elementos centrais para as reformas educacionais ocorridas em diversos países a partir das referidas décadas, cuja base foi o deslocamento para a pedagogia das competências.

Uma primeira transição observável, conforme Sacristán (2011) demonstra, foram as publicações internacionais sobre a temática educacional. Entre as décadas de 1970 e 1990, a Unesco foi a principal organização internacional a publicar relatórios sobre a situação educacional, suas necessidades, dificuldades e indicações para mudanças. Tais publicações “propiciam uma visão globalizada dos diagnósticos sobre os sistemas e favorecem a homogeneidade das possíveis soluções, sem considerar que as realidades são muito diversas” (SACRISTÁN, 2011, p. 18). Porém, a partir dos anos 2000, o protagonismo da Unesco nesse campo sofreu arrefecimento, dando lugar às publicações do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com a última tendo a centralidade de sua produção nas avaliações externas dos sistemas educacionais, consubstanciadas no Pisa (*Program International for Student Assessment*).

Conforme Pereira (2016),

[...] o Pisa é uma aferição de caráter comparativo internacional, que busca informações sobre os rendimentos dos estudantes da educação básica. Tem sido aplicado num intervalo de três anos e seus resultados têm por finalidade

gerar indicadores sobre o desempenho dos estudantes em três áreas consideradas centrais no processo educativo: leitura/escrita, matemática e ciências. Da análise desses resultados são gerados relatórios e recomendações para os países, com o intuito de “contribuir” para a evolução dos sistemas de ensino a partir dos pressupostos e fundamentos políticos da lógica das competências e habilidades. O programa afere uma amostra de alunos dos países participantes, com idade de 15 anos. (PEREIRA, 2016, p. 157)

Os resultados observáveis por meio das avaliações do Pisa, por mais que indiquem os níveis e as deficiências das áreas de conhecimentos avaliadas (leitura, matemática e ciências) em cada país, segundo o Sacristán (2011), não são capazes de demonstrar as especificidades de cada sistema educacional que produziu essas deficiências ou esses níveis de proficiência. Assim, é produzida deliberadamente uma estratificação do sucesso educacional dos países, uma vez que se divulgam os resultados sempre em formas de gráficos representativos do posicionamento de cada um em relação às metas próprias e às escalas de desempenho em ordem crescente ou decrescente dos níveis atingidos. “A informação proporcionada pelos relatórios Pisa tem uma funcionalidade que delimita e limita seu poder de uso para conhecer e melhorar seu sistema educacional e suas práticas.” (SACRISTÁN, 2011, p. 21)

Dessa forma, o poder de intervenção que a análise dos relatórios do Pisa proporciona a cada país restringe-se ao controle e gestão dos processos educativos, interferindo pouco nas práticas didáticas dos docentes e nos padrões socioeconômicos dos alunos.

A pretensão de avaliar com mais rigor converte o que pode ser avaliado em referência para decidir o que pode e deve ser aprendido, para estruturar o currículo e orientar a educação. [...] A origem da proposta é a busca de uma relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação externa dos rendimentos empiricamente demonstráveis, unicamente dos estudantes. (SACRISTÁN, 2011, p. 22)

As avaliações externas promovidas pela OCDE tiveram em 2003 sua forma mais elaborada, com a publicação do relatório *Definição e seleção de competências – DeSeCo* – apresentando como primeira condição de escolha de competências a produção de “benefícios econômicos tangíveis” configurando um capital humano rentável.

O esquema de trabalho de DeSeCo servirá como guia para a OCDE, com a finalidade de planejar e desenvolver uma estratégia coerente e de longo prazo, para realizar as avaliações e elaborar os indicadores de competências-chave de jovens e adultos. (...) Mas a busca de indicadores para avaliar

resultados, se passa a considerá-los, denominados agora *competências*, como metas dos currículos, que se espera, se tornem guias práticos; o que coube às políticas educacionais, aos profissionais da educação e a outros agentes. (...) Estamos diante de uma proposta que tem a pretensão de tornar as competências básicas norma universal a ser seguida, em todos os países e idades (*life, long learning*). Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado. [grifo do autor] (SACRISTÁN, 2011, p. 23)

Podemos perceber a total convergência entre a tese de Pereira (2016) e a análise que Sacristán (2011) realiza quanto ao propósito político-ideológico de globalização das políticas educacionais pela via da aplicação de avaliações externas das competências básicas a serem desenvolvidas, refletindo nas formas de gestão da educação, principalmente pública, dos países participantes do Pisa.

Sacristán (2011) expressa ainda a contradição do processo de escolha do termo “competência”, uma vez que este, no discurso, traduz-se na busca por tornar o processo formativo mais complexo para uma “sociedade do conhecimento”, mas, para executar tal proposta, o Pisa se restringe a competências chave que possam ser avaliadas. “Aparece a contradição entre querer ganhar complexidade geral, sem abandonar os pressupostos positivistas de que ‘só vale o que pode ser medido’.” (SACRISTÁN, 2011, p. 24)

O que o autor sinaliza é que as competências individuais desenvolvidas no processo formativo nem sempre podem ser verificadas de forma quantitativa, pois o processo é dinâmico. A tentativa de uniformizar o processo descaracteriza o que podemos entender como desenvolvimento de competências, reduzindo-as a comportamentos desejáveis, perspectiva também sinalizada por Ramos (2011a). “O novo enfoque [da DeSeCo] converteu a *competência* em algo pretensamente esclarecedor do que queremos obter e a coloca como guia dos sistemas ou programas educacionais, da organização e das práticas didáticas” (SACRISTÁN, 2011, p. 28; grifo do autor)

Quando Sacristán (2011) historiciza o processo de transição para a utilização de competências na União Europeia, justifica que essa transição ocorreu pela necessidade de se uniformizar a formação nos diversos países que a compunham, e que esse processo seria muito mais complicado de ser realizado, se fosse feito a partir de conteúdos padronizados, uma vez que interferiria na cultura de cada país. Assim, estabelecer competências padrão facilitou o processo, tendo em vista que desempenhos

esperados poderiam ser desenvolvidos em qualquer cultura. Porém, a partir das análises realizadas por Pereira (2016) sobre o processo de universalização político-ideológica realizado pela OCDE para as políticas educacionais, podemos perceber que não houve motivos diferentes entre eles, pelo contrário, o objetivo sempre foi a universalização de um modelo globalizado para a educação mundial em acordo com as premissas neoliberais.

Dessa forma, o estabelecimento da formação e da avaliação por competências foi capaz de uniformizar a concepção de educação, segundo “o entendimento de que a *competência* signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão de mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes” (SACRISTÁN, 2011, p. 36; grifo do autor). Com esse intuito,

Para o grupo DeSeCo (Rychen e Tiana, 2004, p.21), a competência é um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluindo a ética e os valores), bem como o contexto. É a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas para enfrentar uma determinada situação; ou como a considera o próprio projeto DeSeCo (2006, p. 44) mais recentemente como “a habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou situação, mobilizando os recursos psicológicos necessários (de caráter cognitivo e metacognitivo)”. As competências básicas são aquelas que capacitam os indivíduos para participar, de modo ativo, em múltiplos contextos ou âmbitos sociais. (SACRISTÁN, 2011, p. 37, grifos do autor)

Podemos entender que o processo de adequação social se amplia neste movimento consubstanciado pelo projeto DeSeCo, uma vez que não basta a formação de competências adequadas à atuação profissional, mas para a própria atuação profissional o indivíduo precisa de competências socioemocionais para saber lidar com a competitividade, o individualismo e a eficiência que lhe serão demandados pela acumulação flexível e globalizada imposta pelo neoliberalismo. Assim, faz todo o sentido a formação como “a fábrica do sujeito neoliberal” expresso por Dardot e Laval (2016).

Sacristán (2011) defende que o conceito de competências adotado pelo projeto DeSeCo tornou-se funcional aos propósitos de construção de um discurso global sobre a educação, pois são definidas como a capacidade de ser desenvolvida de atuar em diversas situações, contextos ou demandas, mobilizando conhecimentos, atitudes e valores; são flexíveis e adaptáveis o suficiente para serem usadas com êxito nos mais variados contextos, tendo “diferentes âmbitos de projeção prática”.

Assim, do primeiro simpósio dedicado ao projeto DeSeCo, realizado em 1999, resultou o primeiro documento oficial, publicado em 2001. Neste foi estabelecida a primeira proposta de competências básicas a serem desenvolvidas, agrupadas em três categorias:

- a. Interagir no seio de grupos socialmente heterogêneos.
 1. Habilidade para se relacionar de modo adequado com os outros.
 2. Habilidade para cooperar.
 3. Habilidade para manejar e resolver conflitos.
- b. Agir de modo autônomo.
 4. Habilidade para agir dentro de um marco geral.
 5. Habilidade para idealizar e para levar a cabo planos e projetos pessoais.
- c. Utilizar os recursos ou instrumentos de modo interativo.
 6. Habilidade para usar a linguagem, símbolos e textos de forma interativa.
 7. Habilidade para usar o conhecimento e a informação de forma interativa.
 8. Usar a tecnologia de maneira interativa. (SACRISTÁN, 2011, p. 42)

A partir dessa definição, o autor nos traz duas questões para a discussão: como definir competências básicas a serem desenvolvidas por todos, sem considerar que, se o são para todos, logo se convertem em um direito à educação; e, ao se definir essas como básicas, deixa-se de considerar outras que também deveriam estar entre elas, logo nos demonstra uma concepção de educação e para qual sociedade. O primeiro ponto remete-nos ainda à utilização do termo “Direitos de Aprendizagem”, utilizado no Plano Nacional de Educação brasileiro (2014), que parece convergir com as definições do primeiro documento DeSeCo, e a justificativa presente na Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, na qual se sinaliza que Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Competências e Habilidades seriam apenas duas formas diferentes de dizer a mesma coisa, ou seja, aquilo que os estudantes deveriam desenvolver. (BRASIL, 2018).

Para Sacristán (2011), as competências consideradas básicas pelo referido projeto demonstram a complexidade para serem desenvolvidas nos sujeitos. “São constituídas por conglomerados de aspectos não apenas cognitivos, mas também atitudinais, de motivação e de valores. São conjunções de condições integradas dos sujeitos que permanecem como qualidades ou características latentes das pessoas.” (SACRISTÁN, 2011, p. 46) Desta complexidade provém o desafio para o trabalho docente: como desenvolver tais competências nos estudantes, uma vez que elas não foram desenvolvidas pelos professores?

Ou seja, por não ter um ponto de referência para o desenvolvimento, permitindo que seja realizada uma infinidade de experiências pedagógicas para tal, enfraquece o

fazer pedagógico docente, que permanece em um caráter sempre experimental, dada a dificuldade de saber o que provocará o desenvolvimento individual de cada estudante. Estruturar programas com base em comportamentos desejáveis desestabiliza a ação pedagógica docente, que passa a buscar sempre por um leque de possibilidades práticas (“receitas de bolo”) para sua atuação profissional, enfraquecendo também a possibilidade de se desenvolver um ensino com base na indissociabilidade entre teoria e prática.

Essa constatação sugere, por um lado, a hipótese da dificuldade de se tornar hegemônico o ensino por competências no Brasil, ainda que este tenha seu fundamento epistemológico no positivismo e sua validação no utilitarismo; ao ser promovido com base em comportamentos desejáveis, torna a ação pedagógica do professor mais complexa. O mesmo não acontecia no tecnicismo, uma vez que sua ênfase se dava na elaboração dos programas, transmitia aos docentes certa segurança de que sabendo fazer um bom planejamento, os estudantes aprenderiam. Por outro lado, sinaliza para a descaracterização do trabalho docente, que, pela natureza e especificidade da educação (SAVIANI, 2008), deveria centrar-se na transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade.

Porém, considerando essa dificuldade como uma contradição do processo, podemos observar que o que ocorreu na prática dos docentes no Brasil foi a adaptação das competências às referências que os docentes possuíam, ou seja, os docentes associaram a competência aos objetivos específicos de outrora e permaneceram estabelecendo seus planejamentos a partir de “conteúdos programáticos” já cristalizados para cada ano de ensino. Assim, percebemos que houve a conversão da pedagogia das competências a um neotecnicismo e um neopragmatismo (RAMOS, 2011b).

No próximo capítulo, discutiremos as influências e aproximações entre a política educacional brasileira do período de 1990 a 2016 e as recomendações da OCDE em nível internacional para os países membros e os associados referentes à organização curricular. E de que forma a partir de 2016 essas recomendações se configuraram na “reforma” do ensino médio e na Base Nacional Comum Curricular homologada em dezembro de 2018.

4 O ALINHAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BRASILEIRO ÀS ORIENTAÇÕES DA OCDE

Considerando as orientações impositivas das organizações internacionais na educação brasileira, especificamente aquelas advindas das produções documentais da OCDE, Pereira (2016) elaborou análises sobre as formas como essas orientações incidiram nas políticas voltadas para a educação pública, especialmente quanto às temáticas da gestão educacional e das avaliações externas em larga escala, produzidas pelo governo brasileiro entre 2000 e 2015.

O autor demonstra a relação cíclica que o Pisa estabeleceu com a pedagogia das competências, como elemento de reforço e imposição da sua implantação nos diversos países, ainda que a realidade e a cultura destes sejam diferentes. Destaca ainda que a pedagogia das competências é o fundamento teórico da OCDE para padronizar, nos diversos países, as elaborações políticas adequadas à reestruturação produtiva na forma de acumulação flexível do capital. Dessa forma, sintetiza esse processo:

Durante o primeiro movimento (1990-2010), criaram-se, a partir da emulação dos discursos e práticas em torno da lógica de competências e habilidades, as possibilidades para a realização de um exame internacional, a fim de aferir as destrezas dos estudantes que estão em processo de transição entre a vida escolar e a vida laboral. Isso atesta que o objetivo posto para a escola e a educação públicas pela OCDE é a formação de um cidadão produtivo e flexível, que possa se adaptar às exigências do mundo do trabalho em tempos de globalização econômica.

Já o segundo movimento, a partir de 2010, foi desenvolvido como se fosse um *detour*, em que as características que justificaram a criação do Pisa passaram, a partir daí, a ser justificadas pelos resultados do programa. Há um ciclo determinado que engendra a política educacional da OCDE e que encontra em outros organismos internacionais um ponto de apoio. Nesse ciclo, 1) cria-se a necessidade de competências e habilidades para o mundo do trabalho; 2) defende-se que a escola seja a instituição a ensinar tais destrezas a partir dos parâmetros empresariais; 3) inaugura-se um programa de aferição de tais competências e habilidades por meio do Pisa; 4) difundem-se os resultados para estandardizar os sistemas que seguem as orientações da OCDE e os que não as seguem; 5) os que não as seguem são pressionados a partir dos países que são considerados exemplares; 6) para que as pressões funcionem, o movimento é invertido, ou seja, utilizam-se os resultados para reforçar a lógica das competências e habilidades. (PEREIRA, 2016, p. 193)

Nesses termos, a política de avaliação externa em larga escala realizada pela OCDE a partir de 2000, tendo a participação do Brasil em todas as suas edições, teria

induzido nas políticas educacionais nacionais para a educação pública maior controle sobre a gestão escolar, regulação do trabalho pedagógico e responsabilização das escolas, professores e alunos pelos resultados (PEREIRA, 2016). Assim, a partir da análise desse autor, podemos perceber que a implementação da pedagogia das competências com foco no desempenho foi ampliada, promovendo a elaboração curricular em torno de suas matrizes de referência ou descritores das competências a serem avaliadas.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dois movimentos ficaram perceptíveis: por um lado, os PCNs consolidavam as orientações das conferências internacionais de educação – Jomtien (1990) e Dakar (2000) –, que preconizaram as necessidades básicas de aprendizagem sob a lógica das competências e habilidades, e, por outro, a LDB alçava a avaliação a política de Estado. (PEREIRA, 2016, p. 224)

Durante o governo do Partido dos Trabalhadores (a partir de 2003), percebemos um arrefecimento da pedagogia das competências com foco na elaboração curricular, por meio da aprovação das diretrizes curriculares para todos os níveis da educação básica e da educação profissional, deixando em segundo plano os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no final da década de 1990. Ainda assim podemos perceber a permanência do alinhamento às políticas neoliberais para a educação, por meio das orientações e recomendações para a difusão das avaliações externas em larga escala a serem desenvolvidas por municípios e estados.

Ou seja, se pela via da produção do consenso no interior das escolas, pelo convencimento dos docentes dos supostos aspectos positivos e inovadores da pedagogia das competências, não foi possível implementá-la, logo, pela via da coerção se submeteriam os docentes a se adaptarem à “nova” ideologia para que assim os alunos obtivessem sucesso em tais avaliações, o que significaria eficiência e eficácia para a unidade escolar e seus docentes. Não podemos deixar de destacar que em muitos municípios e estados esse sucesso da escola significaria ainda ganhos extras para os profissionais que nela atuam.

Na análise que faz do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, e do Decreto nº 6.094/2007, sobre a implementação do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, Pereira (2016) destaca o caráter intrínseco de responsabilização da sociedade que deveria ser exercido pela via da mobilização, ocultando a essência de privatização indireta da educação pela via da participação de organizações sociais que

auxiliariam na promoção do sucesso a ser alcançado pelas escolas que não tenham obtido bom resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³⁹.

De fato, o Pisa fotografa uma parte do real, uma amostra, um momento fixo, mas os dados em si não traduzem os processos formativos de aprendizagens vivenciados nas escolas públicas. Ainda assim, segundo o MEC, [...] a avaliação do aluno individualmente considerado tem como objetivo a *verificação da aquisição de competências e habilidades* que preparam uma subjetividade, na relação dialógica com outra, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos. (Brasil/MEC, 2007, p.19, grifos nossos)

Percebe-se que o Ministério da Educação, sob o comando de Fernando Haddad, assume, em 2007, que a centralidade nos processos de avaliação do rendimento estudantil focalizaria a aquisição de competências e habilidades, considerando que tais destrezas preparariam o aluno para as disputas e concorrências no trabalho e na vida. (PEREIRA, 2016, p. 232)

Podemos perceber, então, como a política de avaliação, não apenas fecha o ciclo de implementação da pedagogia das competências, como a coloca como elemento central a ser avaliado, logo, a ser desenvolvido nos processos formativos formais, ainda que se defenda que possam ser desenvolvidas em outros espaços. Reforça a ampliação da fragmentação da escolaridade, uma vez que entende que esses diversos espaços são formativos, igualando-os à escola, e ressaltando que a formação pode acontecer em diversos momentos da vida.

Reconhecemos que vários são os espaços sociais formativos do sujeito, porém concordamos com Saviani (2013) em que a escola tem natureza e especificidade próprias, e que por isso a formação proporcionada deva ser sólida, integral e *omnilateral*, para que assim promova no sujeito a compreensão da dialética entre o todo e suas partes, ou seja, entre o fenômeno e suas mediações.

Essa política também implica consequências para os princípios e práticas de gestão democrática, isso porque a gestão pública gerencialista que sustenta o Ideb apresenta valores como mérito, eficácia, desempenho, competitividade e competências técnicas, na perspectiva do ideário neoliberal e dos interesses de mercado. Nesse sentido, as políticas de verificação/avaliação externa em larga escala, sob esse modelo de gestão, carregam a ideologia das competências e habilidades para introjetar tanto nas elites conservadoras, empresários, governos e partidos políticos, quanto nos trabalhadores e

³⁹ “Apresentado como um indicador objetivo da qualidade da educação básica pública no país, o Ideb se constitui a partir dos resultados da Prova Brasil e da Aneb, combinando as taxas de aprovação e reprovação do fluxo escolar que são aferidas pelo EducaCenso – sistema alimentado pelas escolas e secretarias de Educação, a fim de compor o Censo da educação básica.” (PEREIRA, 2016, p. 231)

estudantes o “sucesso” da política de competências, no contexto dos processos de produção e reprodução do capital. (PEREIRA, 2016, p. 237)

Nesse contexto, Pereira (2016) destaca indiretamente que a reforma do ensino médio entra em gestação desde o volume dos *Estudos Econômicos* de 2013 da OCDE, como podemos ver na citação a seguir:

Maior flexibilidade na aquisição de qualificações, nomeadamente através da organização do ano escolar ou semestre na adoção de um sistema de crédito, poderia atrair mais estudantes (Barros et al., 2012). Ela também iria oferecer uma maior escolha de aulas no ensino secundário (nosso ensino médio), onde o programa é muito tradicional e formal (Schwartzman, 2010). Um programa de reforma iria introduzir componentes mais profissionais para os menos inclinados a assuntos acadêmicos. (Bassi et al. 2012) (OCDE/Estudos, 2013, p.109 apud PEREIRA, 2016, p. 243).

Não sem motivo, no *site* do Observatório do PNE, acessado em 2016 por Farias (2016), como já citado neste trabalho, o histórico para o ensino médio sinalizava a necessidade de flexibilidade na formação e redução da formação básica, por ser uma sobrecarga para os estudantes.

Ao mesmo tempo, Dias (2019) demonstra como internamente, por meio da organização do empresariado, foi ganhando espaço ideológico a pedagogia empreendedora. Por essa lógica, a formação para o autoemprego constitui-se em compensação da extinção de postos de trabalho formais, a criação de novas (micro e pequenas) empresas para a horizontalização e ampliação dos lucros das grandes empresas, e, por fim, a transferência da responsabilização para o âmbito individual pelo sucesso ou fracasso de cada sujeito.

Podemos observar na leitura atenta e analítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que, desde a primeira resolução homologada após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, elabora-se uma fundamentação acerca da necessidade de mudanças na educação, de superação de organização tradicional em disciplinas, e do movimento de focar o processo de aprendizagem do aluno, o que culmina com a promoção do seu protagonismo em sua formação, por meio da possibilidade de escolha e projeto de seu itinerário formativo.

Essa fundamentação indica a organização curricular baseada em competências e habilidades, como aquela capaz de solucionar essas questões. Nesse mesmo movimento, podemos constatar a indicação ao Ministério da Educação para a criação de um sistema

de avaliação com base nas competências a serem avaliadas. Essas duas pontas da padronização mundial das políticas educacionais sinalizadas por Pereira (2016) podem ser percebidas em todas as DCNs desde a LDB. Ainda que a pedagogia das competências tenha apresentado arrefecimento entre 2004 e 2016, a avaliação externa foi ampliando sua abrangência no mesmo período.

4.1 DCNs da década de 1990: ruptura e transição?

As diretrizes curriculares para o ensino médio estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, enunciam que se constituem no “conjunto de definições doutrinárias sobre os princípios, fundamentos e procedimentos” para a organização da unidade escolar em suas dimensões pedagógica e curricular, “tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho”.

Dessa forma, para a organização curricular estabelecem os seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Nestes, podemos perceber a importância que passa a receber, na política educacional nacional, os aspectos comportamentais, atitudinais e afetivos na formação do cidadão-indivíduo.

Para a estética da sensibilidade, destacam a necessidade de desenvolvimento das características individuais de criatividade, curiosidade e afetividade que favoreça a formação de identidades “capazes de suportar a inquietação” e “conviver com o incerto e o imprevisível”, o que por si já anunciava as implicações subjetivas das mudanças do padrão de acumulação capitalista e o futuro do trabalho/emprego, no sentido da flexibilidade.

Para a política da igualdade, destacam a importância de “identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais”, assim como a necessidade de “protagonismo e responsabilidade no âmbito público e privado”, anunciando a responsabilização do indivíduo na busca por suas oportunidades.

Para a ética da identidade, já salientavam a formação para as dimensões profissional, social, civil e pessoal, quebrando com os espaços-tempos entre elas. Destacam a temporalidade do agora por meio da preparação de “identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo” e “praticando um humanismo contemporâneo”.

Nas finalidades do ensino médio, estabelecem a perspectiva do “aprender a aprender” como forma de prosseguimento dos estudos e adaptação flexível “a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento”. Ou seja, não ocultam que o mundo do trabalho neoliberal apresenta instabilidades que demandam autorresponsabilização individual para manter-se nele.

Para o domínio da ciência e da tecnologia, reafirmam o advento do neoliberalismo destacando que a formação deveria produzir o indivíduo “capaz de relacionar a teoria com a prática”, desconsiderando sua indissociabilidade, e o “desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, novamente reforçando as incertezas da vida laboral.

Para o cumprimento de tais finalidades e outras que enunciam, a organização curricular deveria considerar os conteúdos e as linguagens como instrumentos para a formação de competências cognitivas e sociais, a adoção de metodologias de ensino que privilegiem o desempenho dos alunos em ato, e a necessidade de reconhecer o trabalho direcionado à afetividade do aluno, uma vez que essas são provocadas nas situações e aprendizagem.

Como princípios pedagógicos, estabelecem a tríade identidade-diversidade-autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização. Para a tríade, o documento sinaliza a diversificação de programas curriculares, de tempos e espaços, e fortalecimento da comunidade em torno para fins de construção de identidade institucional e descentralização administrativa, e, para fins de controle, defendem a criação de mecanismos de avaliação da aprendizagem, dos processos e dos produtos para responsabilização pelos resultados. É interessante destacar que, sob esse princípio, foram indicadas as parcerias público-privadas e a oferta no currículo de programas alternativos que possibilitem a escolha dos estudantes, aspectos retomados na atualidade.

Para a interdisciplinaridade, destacam o diálogo permanente e o caráter de complementaridade entre as disciplinas para a compreensão da realidade e o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do indivíduo; mais uma vez apresentam destaque para a afetividade e para a inserção flexível no mundo do trabalho enquanto aspecto a ser desenvolvido pelo indivíduo.

Para contextualização, enfatizam a necessidade de promover situações de experimentação e familiares ao aluno para fins de aprendizagem, reconhecendo como sendo essa a relação entre teoria e prática.

Definem a divisão da base nacional comum dos currículos em três áreas de conhecimento e as respectivas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em que podemos perceber o caráter instrumental que as linguagens recebem e o reforço do uso da língua e das tecnologias de informação e comunicação, deixando de lado o aspecto de desenvolvimento da fruição e da cultura que o estudo das diversas linguagens permite; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, em que a perspectiva de aquisição de metodologia para aplicação prática fica bastante evidente; por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias, na qual podemos perceber o caráter de compreensão dos fenômenos sociais e culturais para que propicie o planejamento como método para o protagonismo individual e atuação social no sentido da adaptação a realidade socioeconômica.

Algumas questões que podemos identificar na definição dessas diretrizes foram: o inciso III do artigo 11, fica definido o mínimo de 75% das 2.400 horas estabelecidas por lei para o cumprimento da base nacional comum, ou seja, as 1.800 horas; no parágrafo 2º do artigo 12, fica definida a possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, desde que mantida a independência entre eles e a adição de suas cargas horárias.

Nessas primeiras diretrizes curriculares estabelecidas após a promulgação da LDB nº 9.394/96 e do Decreto Federal nº 2.208/97, podemos analisar como foram estabelecidas diretrizes promotoras da implantação das competências e habilidades, sendo inclusive escritas quais deveriam ser desenvolvidas em cada área de conhecimento e a forma como estas deveriam propiciar a adaptação do indivíduo: à diversidade identitária, relacionando-se com tolerância e respeito; às incertezas do mundo do trabalho, desenvolvendo a flexibilidade e a aprendizagem ao longo da vida, que podemos traduzir em quando o mercado demanda novas qualificações; e ao trabalho com e para a afetividade do indivíduo para desenvolver comportamentos, valores e atitudes que permitam sua convivência harmônica em sociedade.

Neste primeiro momento de definições formativas, não houve diretrizes que sinalizassem para o desenvolvimento do pensamento empreendedor, mas já se destacava como relevante a promoção da formação baseada nos métodos gerenciais (planejamento, organização, gestão e trabalho em equipe) e na atuação prática nas situações de vida individual e social (indagação, análise, problematização e protagonismo).

Na análise da Resolução CNE/CEB nº 4, de 7 de outubro de 1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, podemos perceber que não houve um discurso tão enfático em relação à implementação da pedagogia das competências. Isso pode ser atribuído à perspectiva de que a educação profissional por si só estaria mais direcionada para a formação por competências laborais.

Comparando as resoluções para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio percebemos diferenciação nas definições do que seriam as diretrizes. Para o primeiro documento seriam definições doutrinárias “sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar”, enquanto para o segundo seria um conjunto articulado “de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico”. Partindo dessa diferença, questionamos por que para o ensino médio se produziu uma definição doutrinária enquanto para a educação profissional se recomendou um conjunto articulado? Inferimos que essa diferença se deu exatamente na perspectiva de que a doutrina já estaria estabelecida nas DCNs do ensino médio e que, na educação profissional, seria suficiente uma regulamentação de caráter operacional.

Podemos destacar nas diretrizes para a educação profissional os princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização, mas seu texto não entra em detalhes quanto a esses princípios; a formação é sinalizada na perspectiva de relação de complementaridade.

O artigo 6 destaca a formação por competências como capacidade para o desempenho em atividades laborais, ou seja, capacidade de atuação prática. O que chama a atenção é a ordem dos elementos necessários para esse ato que começa pelos valores em lugar do conhecimento. Teria sido um destaque para o aspecto comportamental da competência? Ou seria um indicativo de que no futuro o comportamento do trabalhador seria mais importante que o conhecimento adquirido previamente? Na atualidade percebemos que a resposta é positiva para ambos os questionamentos.

No geral, a referida resolução organizou-se muito mais no aspecto prático e organizacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares que no aspecto filosófico e pedagógico. Em seu artigo 11, ela fala em reconhecimento de

“conhecimentos e experiências” e não em competências, o que por um lado pode sinalizar para um momento de transição entre os modelos conteudista e o por competências, mas por outro pode sinalizar que a pedagogia das competências para a educação profissional não estava em grande evidência para os formuladores, ainda que eles fossem sensíveis a essa lógica formativa. Ainda que mencione a organização curricular em competências básicas, profissionais gerais e específicas da habilitação, não explicita a necessidade dessa organização no plano de curso, sendo que a exigência das competências só apareceu no artigo 14, parágrafo quarto, na definição de que nos históricos elas deveriam ser explicitadas. E no artigo 16 enuncia a criação de um “sistema nacional de certificação profissional baseado em competências”. Foi esse último a indicação de que em um futuro próximo a organização por competências seriam necessárias?

Por fim e em anexo à resolução, temos a definição das 20 áreas profissionais, suas respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e carga horária mínima, sugerindo-se que as competências profissionais específicas seriam definidas pela escola de acordo com o perfil profissional. Nesse aspecto, é importante perceber o rompimento com a organização curricular anterior prevista pelo Parecer CFE n.º 45, de 12 de janeiro de 1972, que era por disciplinas de acordo com o curso.

Até o momento, fizemos uma análise do texto das resoluções e, daqui em diante, alinharemos essa análise à que faremos do texto dos pareceres que serviram de base para as referidas legislações.

O Parecer CNE/CEB n.º 15/98, que serviu de base para a Resolução da DCNEM, traz em sua introdução um breve histórico do processo e dos atores envolvidos na produção da resolução e do parecer. Em seu item “Obrigatoriedade legal e consenso político”, é realizada uma discussão sobre os princípios norteadores presentes em cada legislação, afirmando-se que a LDB definiria princípios e fundamentos mais genéricos e as DCNs os mais pedagógicos; assim, a primeira teria um caráter mais permanente, enquanto a segunda deveria sofrer revisões com mais frequência. O parecer destaca ainda o papel do CNE como conciliador (ou negociador) dos diversos segmentos envolvidos com a educação nacional.

Em seu segundo, realiza-se uma discussão sobre as históricas desigualdades sociais refletidas na dualidade educacional, reconhecendo-se que o fundamento da dualidade é social e que no ensino médio ele se torna mais aparente,

[...] no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade da mesma (BRASIL, 1998a, p. 11).

Porém esse reconhecimento se coloca como argumento para a necessidade de mudanças na educação do século XXI, a fim de se promover a superação dessa realidade. Mais uma vez, percebemos no discurso a circularidade entre determinante e determinado (FRIGOTTO, 2010), como se a simples mudança na educação fosse capaz de promover as mudanças sociais necessárias. Subjacente a esse discurso, nasce (ou cresce) a ideia da meritocracia e a responsabilização individual pelo sucesso (ou fracasso).

No item “As bases legais do ensino médio brasileiro”, o parecer se refere aos artigos da LDB que tratam do ensino médio, definindo-o como etapa final da educação básica e caracterizando-o como consolidação dessa preparação básica para o trabalho, o que definiria a superação do histórico caráter dual que esse ensino apresenta. Essa preparação, por ser básica, deveria estar de acordo com a capacidade de aprender ao longo da vida, e o trabalho deveria perpassar todas as disciplinas, e não ser uma disciplina específica, configurando-se como contexto para a aprendizagem.

Destaca ainda o parecer, no item sobre as mudanças aceleradas no ensino médio, a importância do princípio da convivência para a atuação profissional do indivíduo, sinalizando que as demandas da “atualidade” no mundo seriam a desespecialização profissional e uma maior integração tanto nos currículos quanto nas instituições, às quais se somaria em finais da década de 1990, a potencialização do desenvolvimento humano, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da personalidade de forma mais equilibrada. Fundamenta-se no *Livro branco sobre a educação e a formação – ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*, da União Europeia, no qual o pensamento empresarial deixa claro que

[...] a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social (Livro Branco apud (BRASIL, 1998a, p. 17, grifos do autor).

Podemos perceber que já nesse momento havia uma grande preocupação com a formação da personalidade, consubstanciada no aspecto dos valores e das atitudes que os indivíduos deveriam desenvolver para uma boa atuação profissional. “A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola.” (BRASIL, 1998a, p. 17) Outro ponto que o parecer deixa claro é sua elaboração em acordo com os documentos internacionais orientadores para as políticas educacionais, conforme já destacado nos capítulos anteriores.

Todas essas premissas presentes na LDB e a serem seguidas para a organização escolar são destacadas pelo referido parecer como uma convocação ao desafio de organizar um ensino médio capaz de responder às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, o que seria possível por meio da flexibilidade de ofertas e diversidade de programas curriculares, permitindo a formação básica para o trabalho e a qualificação ao longo da vida, incluindo nestas os aspectos atitudinais e comportamentais necessários às novas demandas.

É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do ensino médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade. (BRASIL, 1998a, p. 19)

O parecer define que a organização administrativa e a convivência cotidiana das escolas de ensino médio deverão estar pautadas por valores estéticos, éticos e políticos fundamentados na Constituição de 1988 e na LDB n. 9.394/96. Nessa perspectiva, seria a estética da sensibilidade que deveria estimular “a *criatividade*, o *espírito inventivo*, a *curiosidade pelo inusitado*, a *afetividade*, para facilitar a constituição de identidades capazes de *suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente*” (BRASIL, 1998a, p. 20; grifos no documento original); a política da igualdade, que teria como principal finalidade o “*respeito ao bem comum com protagonismo [...] [expresso] por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público*” (BRASIL, 1998a, p. 23; grifos no documento original); e a ética da identidade, que teria a “finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a ‘igreja’ e o

‘Estado’” (BRASIL, 1998a, p. 24). E aqui podemos nos remeter ao que Dardot e Laval (2016) sinalizavam sobre o sujeito plural e a separação das esferas da vida.

Podemos perceber que os três valores ou princípios axiológicos para o ensino médio direcionam-se muito mais para o aspecto comportamental e/ou atitudinal que para a tradicional função da escola de transmitir conhecimentos (SAVIANI, 2008), demonstrando a transição da função da escola que se fazia necessária ao padrão de acumulação neoliberal. Sob a égide desses, requer-se a “captura da subjetividade” do trabalhador, adaptada por meio de uma formação que desenvolva o sujeito sensível para atuar em ato e capaz de viver em um mundo do trabalho flexível, a igualdade por meio da aceitação da diversidade que permita o protagonismo em suas escolhas, e o reconhecimento de sua identidade para uma melhor adequação da divisão social e do trabalho. Em síntese, seria preciso educar a personalidade para sobreviver em um mundo de incertezas, tendo a psicologia um papel preponderante nessa formação a fim de evitar que o individualismo, a meritocracia e a competição, valores que o capitalismo e o livre mercado impõe, provoquem a barbárie social.

Âmbito privilegiado do *aprender a ser* como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, a ética da identidade tem como fim mais importante a *autonomia*. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece. (BRASIL, 1998a, p. 25; grifo do documento original).

Ao relacionar os quatro pilares da educação do século XXI, presentes no Relatório Delors, com os valores inspiradores da LDB, o parecer sinaliza a formação para autonomia como finalidade mais importante, demonstrando que a formação deve atender aos ideais de futuro que se configurava: diminuição dos empregos, flexibilidade na atuação e a responsabilização por meio do projeto de vida individual, elementos que são caros à atual política educacional da “reforma” do ensino médio configurada a partir da Medida Provisória nº 746/2016.

Como elementos constituintes de uma formação de qualidade no ensino médio, o parecer destaca:

Identidade, diversidade, autonomia – segundo o parecer, esses três princípios formam uma tríade que, quando aplicada em todos os âmbitos da organização escolar, seria capaz de promover uma formação de qualidade. Assim, na organização administrativa, quando a escola é capaz de reconhecer sua diversidade e por meio da

participação de todos os envolvidos, construindo uma identidade que atenda à sua diversidade, exercitando sua autonomia, ela transforma a realidade local ofertando uma educação que atende aos anseios de sua comunidade escolar, sendo assim considerada de qualidade. Ou seja:

Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola. (BRASIL, 1998a, p. 28)

Porém, para que o exercício da autonomia seja eficiente e eficaz, o parecer destaca a necessidade de verificação do desempenho das unidades, por meio da utilização da avaliação dos resultados expressa pelas avaliações externas, que se iniciou na década de 1990.

Será indispensável portanto que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos cujo ensino e aprendizagem, se bem-sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. (BRASIL, 1998a, p. 28)

Talvez, no momento em que esse parecer foi aprovado, os educadores não pudessem prever com tamanha nitidez as formas como seriam impostas as mudanças por ele preconizadas: a organização curricular por competências e a avaliação de desempenho. Mas o parágrafo anterior exprime com clareza e objetividade as finalidades da política pública de educação que se implementava. Materializava-se o processo de avaliações externas.

Um ponto interessante a observarmos nesse parecer é a valorização do papel do professor, ainda que nos limites da pedagogia das competências e do lema “aprender a aprender”. O texto destaca a autonomia do professor em sua sala de aula e como principal elemento para a formação dos indivíduos.

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. [...] O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e inspirado pela política da igualdade desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e

tratamento adequado às suas características pessoais. (BRASIL, 1998a, p. 30-31)

Claro que, considerados os devidos mecanismos de avaliação e responsabilização, se nos apresenta a dúvida: seria de fato uma valorização? Ou o pontapé inicial do processo de controle da atividade docente?

Um currículo voltado para as competências básicas – de acordo com o parecer, o ensino médio seria a etapa conflituosa da vida do jovem, uma vez que este passa pelo dilema entre a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho, reconhecendo que, para muitos jovens, este último seria a possibilidade de realizar o primeiro. E assim, de forma coerente, a LDB estabelece o ensino médio como etapa final da educação básica, visando à consolidação desta e à preparação básica para o trabalho, não se confundindo com a educação profissional, uma vez que esta última seria uma finalidade que poderia ser realizada desde que não substituísse a primeira. Essa preparação básica para o trabalho ocorreria nos termos do trabalho como atividade humana sustentada por uma base de conhecimentos científicos. Conforme sinalizado acima, o trabalho seria contexto para a aprendizagem, diferenciando-se do seu sentido ontológico, como atividade produtiva do homem. “O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações.” (BRASIL, 1998a, p. 34)

O parecer reconhece que o padrão de acumulação do capital caminhava para a radicalização da flexibilidade, o que tornaria o “futuro” incerto, e que, para a sobrevivência nesse modo de organização da vida, os indivíduos deveriam ser formados para adequação à nova realidade:

[...] o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral. (BRASIL, 1998a, p. 33)

O parecer estabelece a relação entre teoria e prática como uma relação contextual e de utilidade, pois sinaliza que a formação deveria utilizar-se do contexto da

prática como elemento motivador para o aprendizado, promovendo uma aprendizagem mais significativa para o aluno.

Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais. (BRASIL, 1998a, p. 34-35)

A primeira parte da sentença, por um lado, busca demonstrar um conhecimento da teoria crítica da educação, na qual se reconhece que teoria e prática têm uma relação indissociável, sendo uma o momento necessário para outra, ou seja, teoria e prática se “retroalimentam” para a produção do conhecimento científico e cultural. Por outro lado, nos marcos das reformas realizadas durante a década de 1990, percebemos como o parecer sinaliza essa relação como um momento experiencial da formação do indivíduo, que o permita reconhecer as teorias aplicadas na prática, promovendo a aplicabilidade do conhecimento como critério para a seleção curricular.

Não estamos aqui para defender que o ensino e o reconhecimento dessa relação de aplicabilidade não sejam importantes, e até motivacionais e significativos para a aprendizagem, principalmente para a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio. Porém o que buscamos sinalizar é que este não dever ser elevado à condição de critério para seleção do conhecimento a ser ensinado. O patrimônio científico e cultural produzido pela humanidade deve ser considerado em sua relação ontocriativa do homem, ou seja, teoria e prática são momentos indissociáveis da produção do conhecimento, pois é pelo trabalho que o homem produz a sua subsistência, e é nessa interação com a natureza e com outros homens que ele produz seus conhecimentos científicos e culturais. Torna-se necessário um projeto formativo que permita quebrar esse padrão de utilidade do conhecimento que se reverencia na sua aplicabilidade, para buscar-se reconstruir a relação de produção do conhecimento, calcada na atividade produtiva do homem.

O parecer utiliza a crítica ao ensino enciclopédico, tradicional e abstrato como combustível para a defesa do ensino por competências e para a consideração da afetividade para aprendizagem, “a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL, 1998a, p. 36) Nesta perspectiva, a

formação para aprender o que é útil à vida, seja a produtiva, seja a pessoal, é mais importante que o patrimônio produzido pela humanidade, desconsiderando-se que novos conhecimentos são produzidos a partir dos já existentes em uma relação de superação.

O discurso presente no referido parecer busca produzir o consenso de que o ensino realizado promove as desigualdades individuais e sociais, por ser enciclopédico e não mostrar ao indivíduo sua aplicabilidade imediata, sinalizando que o “remédio” para esse problema seria ensinar ao indivíduo que ele tem a capacidade de aprender a vida inteira (o que não negamos) e que, por isso, pode buscar o conhecimento quando for necessário para sua vida.

Interdisciplinaridade – o parecer realiza uma crítica à fragmentação curricular, mas defende a não dissolução das disciplinas. Seu discurso sugere que as várias disciplinas estabelecem uma relação de proximidade ou distanciamento que permitem olhar para os fatos/problemas por diversas perspectivas, permitindo desenvolver uma visão sistêmica. O problema dessa defesa é colocar a interdisciplinaridade como uma estratégia prática. “De fato será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio.” (BRASIL, 1998a, p. 37) Outro ponto a ser destacado é a contradição de se organizar o currículo em áreas de conhecimento que permitiriam maior integração a partir das competências a serem desenvolvidas, porém permanecendo com as disciplinas no interior das áreas.

Contextualização – conforme já sinalizado, no parecer o contexto também se constitui em uma estratégia de conferir mais significado à aprendizagem do aluno, ou seja:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa em primeiro lugar assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. [...] A contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. (BRASIL, 1998a, p. 41)

Dessa forma, o parecer destaca que os dois contextos principais estabelecidos pela LDB são o trabalho e a cidadania. O primeiro por ser uma das principais atividades humanas, porém destacado apenas em seu sentido econômico, e o segundo em seu

aspecto de convivência humana cotidiana, mais uma vez evocando a importância da afetividade para a formação.

É interessante a relação que o parecer estabelece entre contextualização e conhecimento espontâneo, sugerindo que a contextualização facilitaria a compreensão e a reorganização do conhecimento por meio da reflexão teórica sobre este, ao mesmo tempo que tornaria a aprendizagem mais interessante para o aluno que teria seus conhecimentos prévios reconhecidos. O problema dessa defesa mais uma vez se refere ao aspecto utilitário que o conhecimento assume e à importância que recebe o aspecto afetivo na aprendizagem, recorrendo-se, inclusive, a teorias sociointeracionistas para fundamentar seus argumentos, numa leitura equivocada da obra de Vigotski, descolada de suas bases epistemológicas e sócio-históricas, como destacou Duarte (2012).

A importância da escola – o parecer apenas destaca o papel da escola, que, seguindo as premissas apresentadas no documento, seria o de promover uma formação de qualidade principalmente para aqueles que, por suas condições sociais e culturais, teriam mais restrições no acesso à sistematização dos conhecimentos e ao uso da linguagem.

A escola é a agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens de modo a que seja aprendido. Ao professor – pela linguagem que fala ou que manipula nos recursos didáticos – cabe uma função insubstituível no domínio mais avançado do conhecimento que o aluno vai constituindo. Estes, por sua vez, estimulam o próprio desenvolvimento a patamares superiores. (BRASIL, 1998a, p. 48)

Base nacional comum e parte diversificada – esse é um item de interessante análise ainda hoje sobre o que foi escrito para a produção de consenso nos fins da década de 1990. Realizando uma comparação com a reforma do ensino médio de 2016, podemos perceber o germen de vários pontos que terão grande importância para essa legislação. Segundo o parecer, a relação entre essas duas partes que constituem o currículo deve ser de integração, sendo a parte diversificada o elemento flexível do currículo, que poderia ser constituído de acordo com as características “regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Sendo assim, seria a que imprimiria a identidade institucional da unidade escolar. Nesse aspecto, o parecer destaca a possibilidade de as unidades escolares identificarem suas “vocações” como resposta “à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico” (BRASIL, 1998a, p. 49). Apesar de ficar clara a disposição do ensino médio de não

realizar habilitação profissional nesse momento histórico, aqui parece haver um bom indício do que viriam a ser os itinerários formativos consagrados pela “reforma” do ensino médio, que deverão estar de acordo também com as “vocações” das unidades escolares.

O parecer recomenda que, sempre que possível, haja uma organização que possibilite aos alunos escolher quais “estudos, projetos, cursos ou atividades da parte diversificada” gostariam de realizar, como um incentivo para que os indivíduos construam seu próprio currículo, constituindo-se em opções curriculares para os alunos de acordo com os critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino.

A última observação seria a respeito do mínimo que a base nacional comum deveria ocupar da carga horária do ensino médio, que seria 75% das 2.400 horas, ou seja, as atuais 1.800 horas estipuladas na reforma do ensino médio.

Essas observações foram retomadas na atualidade pela radicalização do neoliberalismo, porém suas indicações já existiam desde a reforma dos anos 1990 operada em todos os níveis da educação.

Formação geral e preparação básica para o trabalho – nesse item destaca-se a importante diferenciação entre preparação básica para o trabalho e habilitação profissional, afirmando-se que a primeira perpassa toda a base nacional comum e parte diversificada, uma vez que estas teriam uma relação de integração com uma carga horária fixa de 2.400 horas, enquanto a habilitação profissional teria carga horária em função da área e perfil profissional. Estabelece-se que 25% do ensino médio poderia ser aproveitado para a habilitação profissional, porém esse seria o período destinado às disciplinas fundamentais para o desenvolvimento da habilitação. Por fim, esclarece-se que, mesmo quando uma unidade vier a oferecer o ensino médio e a habilitação profissional, esses não devem se confundir; ao contrário, deve haver uma preponderância da consolidação da educação básica, sendo a carga horária da habilitação profissional acrescida à da formação geral.

No tópico dedicado à organização curricular e à proposta pedagógica, o parecer esclarece que o que será apresentado é um currículo proposto, sendo tarefa dos sistemas de ensino e das unidades escolares produzir suas propostas pedagógicas e, assim, estabelecer o currículo a ser posto em ação pelos docentes, transformando-se em currículo ensinado. Nesse ínterim, ressalta a importância da flexibilidade e da autonomia como forma de atender às peculiaridades locais de cada comunidade escolar, dada a extensão do território brasileiro, o que se materializa com a indicação das

competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio do consenso construído intrinsecamente quanto a quais conhecimentos, valores e atitudes cada unidade utilizaria para desenvolvê-las, assim como os métodos necessários.

Sobre as áreas de conhecimentos, o parecer realiza uma breve descrição de cada uma delas, justificando os agrupamentos disciplinares realizados, elaborando maior destaque para a incorporação das tecnologias como aplicação prática dos conhecimentos das diversas disciplinas, por serem “o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998a, p. 59). São destacados também no texto os itens a seguir, considerados de prerrogativa da unidade escolar e a serem definidos na proposta pedagógica, expressão da flexibilidade curricular e da autonomia da escola:

- as proporções de cada área no conjunto do currículo;
- os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas;
- os conteúdos e competências a serem incluídos na parte diversificada, os quais poderão ser selecionados em uma ou mais áreas, reagrupados e organizados de acordo com critérios que satisfaçam as necessidades da clientela e da região.

Considerando que o parecer destaca a avaliação de desempenho das unidades por meio de avaliações externas realizadas pelos alunos, essa flexibilização e essa autonomia se traduzem em responsabilização institucional pela conquista das metas.

Sobre a implementação das diretrizes, há ênfase desse parecer em ser um momento de ruptura com o modelo profissionalizante anterior e transição para uma nova forma de concepção, valor e práticas a serem desenvolvidas no ensino médio. Dessa forma, mais que serem produzidos documentos curriculares, as diretrizes reconhecem a produção desses documentos como momentos de aprendizado para toda a comunidade escolar. “O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa.” (BRASIL, 1998a, p. 65)

Assim, o documento sinaliza os dois eixos norteadores aos quais os legisladores e executores estaduais deverão se ater: flexibilidade e avaliação, conforme já descrito anteriormente; e o desafio de realizar o aperfeiçoamento dos docentes, considerados elementos primordiais para a implementação das mudanças necessárias, convocando-se a atuação das universidades nesse aspecto.

É interessante perceber, ao longo da leitura do referido parecer, que, apesar de se criticar organização curricular enciclopédica, argumentando-se que a organização por competências seria a melhor maneira de formar o indivíduo para atuar no mundo do trabalho [neoliberal] e exercer sua cidadania, permanece certa subordinação das competências aos conteúdos, sendo estes mencionados em diversos momentos. Isso talvez se explique por ainda ser aquele o primeiro momento de uma transição induzida na organização escolar, acolhendo-se assim o que já seria senso comum para os professores, a organização por conteúdos, ao mesmo tempo que os conduzem à aceitação do novo modelo como o mais moderno no campo teórico.

Na leitura do Parecer CNE/CEB nº16/99, que serviu de base para a Resolução da DCNEP, podemos constatar em seu tópico sobre educação e trabalho o discurso crítico da dualidade educacional em sua historicidade, porém, com um olhar um pouco mais afinado, percebemos o indicativo da importância de se formar para competências na frase “apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com *competências* em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução” (BRASIL, 1999a, p. 3; grifo nosso).

No texto foram identificadas como positivas as mudanças no mundo do trabalho em razão do desenvolvimento tecnológico, sendo por isso necessárias “novas competências” ao trabalhador, tendo a formação profissional a tarefa de formação, acrescida pela perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Foram sinalizadas como positivas também a separação do ensino médio da educação profissional e sua definição como etapa final da educação básica; nessa defesa também estaria o fim da histórica dualidade educacional. Sabemos que, no plano discursivo, realmente seria um avanço legislativo, mas, conhecendo a historicidade social brasileira, na qual os filhos da classe trabalhadora ingressam precocemente no mundo do trabalho, essa separação constituiu-se em negação ao direito de educação, pois muitos nem mesmo o ensino médio concluiriam, ingressando no mercado, quando possível, apenas com o ensino fundamental e o curso de qualificação profissional.

No esforço de implementar a pedagogia das competências na educação básica, o referido parecer destaca como prioridade para a política de educação nacional “capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais” (BRASIL, 1999a, p. 12).

A ideia de uma formação profissional centrada em competências por área parece reforçar a premissa de trabalhadores polivalentes e, assim, adequados ao novo padrão organizacional de gestão das empresas baseado no desenvolvimento tecnológico, que já não demanda trabalhadores especializados, mas aqueles capazes de transitar por diversas funções. A perspectiva de mobilidade e flexibilidade tornou-se premissa para a organização da educação profissional.

Em relação aos princípios estéticos, políticos e éticos, que nesse parecer são sinalizados como valores, o texto expressa que a estética da sensibilidade deverá ser associada à prática, ao saber fazer com responsabilidade, respeito e qualidade, assim como sinaliza a utilização de situações práticas e/ou cotidianas que auxiliem no desenvolvimento de tais valores. Associa a necessidade desse princípio às mudanças do mundo do trabalho e na vida social ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico.

A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, [...] aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções [...], a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça-chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais. (BRASIL, 1999a, p. 19-20)

É interessante notarmos que o atendimento dessas mudanças gera a necessidade de modificações no processo avaliativo dos alunos, que deveria ser mais direcionado para o desempenho, ou seja, “influencia decisivamente na mudança de paradigmas de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes, conduzindo o docente a avaliar seus alunos como um cliente exigente, que cobra do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar” (BRASIL, 1999a, p. 20) Podemos perceber desde as diretrizes curriculares da década de 1990 os dois pontos de ênfase de mudanças demandadas pelo padrão de acumulação neoliberal: organização curricular por competências e avaliação por desempenho apresentado.

O princípio da política de igualdade foi relacionado à garantia dos direitos à educação e ao trabalho, de forma a assegurar o desenvolvimento de competências laborais para a inserção econômica do sujeito. Nesse parecer já consta a indicação da relação do trabalho com os interesses, trajetórias e projetos de vida dos alunos, a ser

realizada por meio do trabalho em grupos, em alusão às equipes nas empresas e ao protagonismo individual. Enuncia-se, ainda, a promessa do desaparecimento da divisão social do trabalho, uma vez que a diferenciação entre execução e gestão do trabalho seria gradualmente superada.

Na defesa do bom trabalho com os princípios anteriores, o parecer destaca que o princípio da ética da identidade seria o coroamento do trabalho, tendo em vista que promoveria o desenvolvimento da autonomia para o gerenciamento de suas vidas profissionais, e para sua atuação nas empresas, mediante o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e resolver problemas na produção. Está também subjacente o caráter de formação socioafetiva do trabalhador, que se manifesta na atualidade nas competências socioemocionais.

A ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, contra os favoritismos de qualquer espécie, e da importância da recompensa pelo trabalho bem feito que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna. (BRASIL, 1999a, p. 23)

O referido parecer elenca como princípios específicos da educação profissional:

Competências para a laborabilidade – esse aspecto define que as “novas” formas de formação para o trabalho devem associar o saber (conhecimento) ao saber fazer (habilidade), e ambos ao saber ser (atitude), a conjunção desses três saberes constitui o que ele define como “competência”. Essa nova forma de organização seria a mais adequada às demandas do mundo do trabalho, que exigiriam trabalhadores mais qualificados, capazes de desempenhar suas funções de forma mais eficiente e eficaz. Destaca que essa formação deve permitir ao trabalhador manter-se em “atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis” (BRASIL, 1999a, p. 25). Ou seja, deixa claro que essa formação não significa a certeza de um emprego ou trabalho.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização – nessa tríade o parecer estabelece as relações a serem construídas pela organização curricular; dessa forma, destaca que a flexibilidade influenciaria as duas outras para tornar os currículos mais adequados à realidade. Assim, a interdisciplinaridade seriam as múltiplas relações entre as disciplinas que, por meio da contextualização, possibilitaria uma melhor compreensão da realidade laboral.

Identidade dos perfis profissionais – nesse aspecto declara a necessidade de construção do perfil profissional em consonância com as mudanças do mercado e permitindo que o indivíduo transite por diversas ocupações, sendo assim possível formar para a polivalência profissional. Essa perspectiva formativa permitiria ainda que o indivíduo estruturasse suas futuras qualificações, uma vez que já teria adquirido as competências gerais da área.

Atualização permanente dos cursos e currículos – nesse aspecto apenas destaca a importância da atualização em consonância com as demandas locais e regionais. Informa que a atualização das competências profissionais gerais seria realizada pelo CNE a partir de proposta do MEC, com a participação dos diversos interessados.

Autonomia da escola – nesse tópico ficou estabelecido o projeto pedagógico da escola como o respectivo documento de identidade, devendo ter a participação de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores e incluindo empresas e trabalhadores locais. Nesse âmbito, destaca a necessária prestação de contas do desempenho administrativo da unidade escolar e da aprendizagem de seus alunos, sinalizando para a criação de um sistema nacional de avaliação.

Podemos perceber ao longo do parecer que este é um momento de flexibilização da formação a fim de permitir que o indivíduo se qualifique ao longo da vida e de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Em seu texto fica clara a precedência que a formação por competências confere a essa flexibilização, uma vez que tal formação permitiria a certificação de todo o conhecimento e experiência que o indivíduo adquire tanto de forma sistematizada na escola quanto aqueles adquiridos em outros espaços, incluindo o do trabalho.

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. (BRASIL, 1999a, p. 25)

Notemos que se reconhece que os filhos da classe trabalhadora precisam trabalhar e se inserem precocemente no mundo do trabalho, motivo pelo qual seria um avanço a garantia do direito de ter as competências adquiridas dessa forma reconhecidas

e certificadas como equivalentes às aquelas adquiridas nos cursos escolares, as quais lhe foram negadas socialmente. Qual a positividade desse processo? Para os que sempre tiveram muitos de seus direitos sociais negados, é positivo que finalmente reconheçam suas necessidades e tentem lhes ajudar certificando suas competências, mas essa ideologia camufla a negação do direito à educação em idade própria, assim apresentando o caráter compensatório de tais políticas educacionais.

Outro ponto destacado como positivo é a flexibilidade da organização escolar em cursos de qualificação profissional, que, somados, poderiam constituir-se em um curso técnico ou parte formativa deste. De acordo com o parecer, isso permitiria que o aluno organizasse seus itinerários formativos, podendo desenvolver competências diversas dentro de uma mesma área profissional ou aproveitar cursos realizados em um prazo de cinco anos para a conclusão de uma habilitação profissional.

A palavra “empreendedora” aparece no texto do parecer apenas duas vezes, em seu penúltimo parágrafo, sendo destacada como uma das características do profissional competente para atuar no mercado de trabalho “atual”.

4.2 DCNs dos anos 2000: o que mudou?

O início dos anos 2000 foi marcado pela vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores para a Presidência da República, o que tornou possível se acreditar em mudanças nas políticas de reforma do Estado e da Educação. Dessa forma, o Decreto Federal nº 2.208/1997, que marcou a total separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, foi substituído pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, o qual permitiu que a educação profissional técnica de nível médio fosse oferecida na forma integrada além das já existentes: concomitante e subsequente. Essa mudança, por um lado, representou para os setores progressistas a possibilidade de disputar politicamente uma nova concepção de educação para a classe trabalhadora; por outro, significou a não ruptura com o modelo anteriormente implementado, uma vez que permaneceram as formas de oferta anteriormente regulamentadas, ou mesmo a reprodução do modelo instituído pela Lei n. 5.692/1971, conforme discutido por Farias (2016).

Como se tratou de apenas abrir a possibilidade de ser ofertada a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, demanda realizada principalmente pela Rede Federal de Escolas Técnicas, que, ainda sob a legislação da

profissionalização compulsória, foi capaz de oferecer uma formação de excelência nesse âmbito, as diretrizes curriculares então publicadas sofreram apenas alterações para adequarem-se a essa nova forma de oferta, sendo realizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

As atualizações realizadas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005 foram: a forma de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, que, a partir de então, poderiam ser integrados, concomitantes e subsequentes; a nomenclatura dos cursos e programas de educação profissional, que passaram a ser formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação; a definição da carga horária mínima dos cursos integrados em função do cumprimento de ambas as funções dos cursos: consolidação da educação básica e habilitação profissional; os projetos pedagógicos dos cursos integrados deveriam ter sua aprovação realizada pelos respectivos órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino; que os diplomas da forma de oferta integrada teriam validade tanto para a continuidade de estudos quanto para a certificação da habilitação profissional; e, por fim, reafirma a validade das diretrizes curriculares anteriores com as devidas alterações realizadas.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que deu origem à resolução acima referida, sinaliza as mudanças ocasionadas pela exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004, destacando a possibilidade de uma nova forma de oferta, a integrada, porém, sob o mesmo paradigma legislativo da articulação entre o ensino médio e a educação profissional, mantendo suas especificidades: o primeiro de consolidação da educação básica e preparação básica para o trabalho, e a segunda de habilitação profissional. Ou seja, define que não seria necessária a elaboração de novas diretrizes curriculares, uma vez que as anteriores ainda teriam validade por estarem de acordo com as definições realizadas na LDB nº 9.394/96 e seus respectivos capítulos em separado para o ensino médio e para a educação profissional.

Sendo assim, os cursos ofertados na forma integrada deveriam atender a ambos os objetivos, tendo sua carga horária ampliada. Porém não poderiam se constituir em um somatório ou justaposição de cursos, mas em um projeto pedagógico elaborado de forma a conduzir o aluno para uma formação única, buscando assim distanciar a nova forma de oferta daquela oferecida sob a égide da Lei 5.692/1971.

O parecer elabora uma interessante lista das divergências entre os dois decretos, a saber o 2.208/97 e o 5.154/2004, que nos permite analisar o que de fato mudou na

perspectiva do CNE: a organização dos níveis de ensino da educação profissional; a organização curricular da Educação profissional técnica de nível médio de independente do ensino médio para articulada ao mesmo; o fim do limite de 25% da carga horária do ensino médio para aproveitamento na habilitação profissional; o fim da organização curricular plena para a habilitação profissional de nível técnico; a organização da habilitação profissional em módulos que permitissem a certificação de uma qualificação promovendo o percurso formativo em itinerários formativos e a formação dos professores para atuar na educação profissional técnica de nível médio. Dessa lista, conclui-se que apenas seria necessário atualizar, nas diretrizes curriculares já existentes, as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e suas respectivas formas de oferta, e a definição do ensino médio como formação básica para adquirir a habilitação profissional de nível técnico.

O parecer prevê a autonomia para os sistemas de ensino e das unidades escolares poderem escolher que forma de oferta desejam realizar em acordo com seus recursos materiais e definida em seu projeto pedagógico, ressaltando que, quando a opção for pela forma integrada, deverá ser assegurado o cumprimento de ambas as finalidades, do ensino médio e da habilitação profissional, realizadas em um curso único, com matrícula única e projeto pedagógico que promova a relação entre teoria e prática sem dicotomias, e impossibilitando as certificações independentes, ou seja, o aluno deverá concluir todo o curso para receber seu certificado/diploma.

Reforçando a importância de conclusão de todo o curso quando se optar pela forma de oferta integrada, o parecer conclui que

Se há previsão de alunos que desejarão isso [conclusão do ensino médio para fins de continuidade de estudos], em um curso planejado para durar quatro anos, é melhor oferecer-lhes um curso médio comum, pois, assim, não estarão ocupando vaga indevida e excluindo os que querem se habilitar profissionalmente. (BRASIL, 2004a, p. 6-7)

Essa frase nos remete ao embasamento ideológico do Decreto Federal nº 2.208/97, uma vez que relembra indiretamente o discurso das opções em relação ao custo dos cursos, como se todos os adolescentes no início do ensino médio tivessem plenamente desenvolvidas suas capacidades de escolha, e fossem maduros o suficiente para realizar uma escolha profissional.

Sobre o aproveitamento de estudos, o parecer indica a possibilidade de reconhecimento de conhecimentos relacionados à habilitação profissional, mas isso não

acontece em relação ao ensino médio, uma vez que “todo o Ensino Médio deve ser ‘aproveitado’ na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão” (BRASIL, 2004a, p. 7). Dessa forma, não pode haver redução da carga horária mínima determinada para uma ou outra finalidade, mas apenas para a forma de oferta integrada é admitido que a integração de ambas facilite o desenvolvimento das competências cognitivas e profissionais, o que permitiria uma pequena diminuição no somatório das cargas horárias de ambos os cursos, permitindo-se a variação de 3.000 a 3.200 horas em função da carga horária mínima da habilitação profissional.

Em relação às competências a serem desenvolvidas durante o curso, o parecer apenas as menciona nas etapas a serem seguidas pelas escolas para organização curricular e elaboração dos planos de curso técnico. Elas são indicadas em consonância com as bases teóricas e pedagógicas das diretrizes curriculares da década de 1990.

Podemos perceber que as mudanças legais realizadas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 foram pequenas em relação aos princípios epistemológicos e pedagógicos construídos nos fins da década de 1990, sob a implementação da reforma do Estado brasileiro em atendimento ao padrão de acumulação do capital que era “imposto” mundialmente. Assim, as diretrizes curriculares não apresentaram nenhuma mudança considerável, sendo apenas atualizadas para considerar a forma de oferta integrada. Naquele momento histórico, a correlação de forças na elaboração do novo decreto não possibilitou maiores avanços legislativos em prol da classe trabalhadora; o máximo conquistado foi a possibilidade de disputa pela concepção de educação, conforme bem destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a). Cabe destacar que apesar de parecer pouco avanço na materialidade real, essa mudança demarcou a relação de forças construída para os embates posteriores que resultaram das Diretrizes Curriculares Nacionais (SILVA, 2017) elaboradas a partir de 2010.

Nesse caminho de disputa por uma nova concepção de formação humana, a primeira década do novo século foi marcada pela elaboração de documentos relacionados aos desafios e possibilidades da implementação da formação integrada. Entre eles podemos relacionar os livros *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004); *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a), *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico* (FRIGOTTO; CIAVATTA (2005); o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada

ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a); e o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007b).

As contradições promovidas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, quando se consideram a perspectiva de uma nova concepção de educação para a classe trabalhadora e a manutenção dos princípios neoliberais presentes no Decreto Federal nº 2.208/97, foram analisadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) no artigo “A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido”, publicado na revista *Educação e Sociedade* em outubro de 2005. Nesse texto, os autores sustentam que o Governo Federal e o Ministério da Educação não assumiram o protagonismo na construção de uma nova política de educação, deixando a cargo do Conselho Nacional de Educação a condução desse processo, que, não por acaso, uma vez que foram os mesmos conselheiros que coordenaram o processo de elaboração das primeiras diretrizes, reforçou a manutenção dessas diretrizes, com apenas algumas alterações para permitir a nova forma de oferta de ensino. Como observam os referidos autores, fazendo referência a uma expressão de Florestan Fernandes, o que se promoveu foi a “modernização do arcaico”.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2005 acrescentou um artigo estabelecendo a carga horária mínima de 1.200 horas para a formação básica nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2006 estabeleceu a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio e a garantia da transversalidade dos componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental.

O Parecer CNE/CP nº 11/2009 analisa a proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio, elaborada pela Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC para ser implantada em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino.

A proposta do MEC fora apresentada verbalmente pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária da Câmara de Educação Básica, do mês de fevereiro do corrente ano, ocasião na qual entregou versão preliminar da proposta, a qual foi, de imediato, debatida pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica com os técnicos da Secretaria de Educação Básica do MEC, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e da

O parecer destaca ainda que na justificativa da proposta foi demonstrada a complexidade da etapa do ensino médio para atender aos princípios e finalidades expressos pela LDB 9.394/96 enquanto consolidação de uma formação comum que propicie o exercício da cidadania e que forneça meios para que o sujeito possa progredir tanto no mundo do trabalho quanto em estudos posteriores.

E salienta que a proposta enfatiza a necessária superação do dualismo propedêutico-profissionalizante, a fim de constituir a identidade unitária do ensino médio assumindo formas diversas e contextualizadas. Reside aqui, a nosso ver, a primeira contradição da proposta do ensino médio inovador, ou seria a primeira ressignificação dos conceitos no processo de correlação de forças? O documento traz o entendimento de que “a base unitária implica articular as dimensões *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos” (BRASIL, 2009a, p. 2; grifo do documento original). Mas diz que isso deveria ser realizado a partir da compreensão da necessidade de adoção de formas de organização curricular diversas, a fim de garantir uma formação que atenda aos diferentes anseios dos jovens brasileiros, ou seja, permitindo que eles possam realizar escolhas que lhes permitam “participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho” (BRASIL, 2009a, p. 2).

Nessa perspectiva, a flexibilização das formas de oferta curriculares que permitiriam o exercício da autonomia dos jovens para realizar suas escolhas curriculares seria possível em razão da identidade unitária do ensino médio, identidade essa promovida por uma formação comum em nível nacional, que inovaria ao permitir que 20% desse currículo fosse “escolhido” pelos sujeitos em acordo com seus anseios e necessidades formativas, o que, por fim, significaria um aumento da permanência e sucesso desses sujeitos nessa etapa de ensino. A questão que se coloca é exatamente a compreensão da historicidade dos termos “formação unitária”, das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura e do trabalho enquanto princípio educativo na sua gênese filosófica; assim como de que forma eles foram colocados em discussão para as políticas públicas educacionais: por meio do Decreto Federal nº 5.154/2004, que possibilitou a forma de oferta integrada. Ao longo do parecer, esta aparece como a forma que não deveria ser universalizada por se tratar da profissionalização no ensino

médio, o que não atenderia a 90% do público desta etapa, segundo o respectivo parecer. Cabe destacar que os dados estatísticos considerados não informam que esse público é atendido pelas matrículas das redes estaduais de ensino do país, e que estas não têm a tradição de oferta de educação profissional técnica de nível médio.

Segundo o parecer, a proposta é inovadora por fomentar mudanças na etapa do ensino médio, que, mesmo após 12 anos de LDB, não promoveu a superação da sua dualidade histórica, não garantiu a universalização da etapa e não foi capaz de promover uma aprendizagem com sentido/significativa que se traduzisse na permanência dos estudantes. A interdisciplinaridade seria a forma de articulação entre as disciplinas e as atividades integradoras.

A nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de *articulação interdisciplinar*. Nesse sentido, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com *atividades integradoras*, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o *trabalho*, a *ciência*, a *tecnologia* e a *cultura*, tendo o trabalho como princípio educativo. (BRASIL, 2009a, p. 3; grifos do documento original)

O parecer sugere também que a proposta de inovação deveria ser materializada pelo projeto político-pedagógico da unidade escolar, como expressão de sua autonomia institucional, apresentando indicativos listados em seu texto. Com relação a esses indicativos, gostaríamos de ressaltar alguns pontos interessantes: a utilização de atividades integradoras; a adoção de metodologia da problematização; o desenvolvimento de aprendizagem criativa; a ênfase na capacidade de letramento; a adoção de atividades práticas experimentais; a utilização de ambientes de aprendizagem; o estímulo à capacidade de aprender; a promoção de convívio humano e interativo; a avaliação da aprendizagem com foco em saberes, competências, habilidades e atitudes. Esses pontos nos permitem identificar essa proposta de inovação curricular como uma prévia do que viria a ser a “reforma” no ensino médio de 2016, fechando com o estabelecimento de um mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes entre seus referenciais curriculares.

Dificilmente, com qualquer modelo, o Ensino Médio cumprirá suas finalidades se não construir currículos inovadores e flexíveis que permitam itinerários diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. Assim, considerando os quatro eixos estruturantes do currículo do Ensino Médio, por exemplo, os

estabelecimentos de ensino podem conceber currículos que contemplem diversas ênfases, seja do ensino das ciências, seja das artes, ou dos códigos e linguagens ou da matemática. (BRASIL, 2009a, p. 12)

Nesse parecer percebemos também a sinalização para que a organização curricular permita “desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras” (BRASIL, 2009a, p. 16), sendo claramente assumidos para o currículo os aspectos comportamentais e o espírito empreendedor como tarefas da escola.

4.3 DCNs da década de 2010: a expressão da correlação de forças entre as classes?

Durante os anos 2000, houve várias modificações no texto da LDB nº 9.394/96, o que torna importante estabelecer a compreensão dessas modificações para a Educação Básica Nacional. Para tanto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação assumiu a tarefa de elaborar as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e elaboradas por meio do Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Ambos os documentos ressaltam com insistência a questão da qualidade na educação em suas diversas dimensões, a fim de promover a qualidade social da escola. E destacam como função social da escola as dimensões do cuidar e do educar a fim de promover a centralidade do processo no educando.

A dimensão do cuidar e o educar aparecem em quatro artigos da resolução: no artigo 6º, no qual é identificada sua necessidade; no artigo 19, no qual o cuidar e o educar são considerados como concepção norteadora do projeto político-pedagógico; no parágrafo único do artigo 23, indicando que acolher no ensino fundamental também seria cuidar e educar; e no artigo 56, o cuidar e educar são identificados como tarefas para os programas de formação para os profissionais da educação.

No parecer, o cuidar e o educar aparecem como conceitos referenciais indissociáveis para a dimensão articuladora da integração das diretrizes para as etapas e modalidades da educação básica, sendo assim definidos:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de

considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos - crianças, adolescentes, jovens e adultos - com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, 2010a, p. 12)

Tais conceitos são discutidos no texto como mobilizadores de valores e responsabilidade com o outro, ou seja, dimensões da vida humana em suas relações sociais, porém o texto reconhece essas dimensões em sua perspectiva de comportamentos sociais a serem assumidos para a convivência harmoniosa entre os seres humanos. Apesar de indicar essas dimensões com uma formação humana integral, promotora da transformação e emancipação, o faz na forma de adaptação à vida social, uma vez que a reconhece como necessária para a constituição da cidadania do sujeito e realizada por meio da assimilação de comportamentos desejados. Ou, em suas palavras, “a relação entre cuidar e educar se concebe mediante *internalização* consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar” (BRASIL, 2010a, p. 12; grifo nosso).

Quanto ao aspecto da qualidade social, a resolução dedica o item “Acesso e permanência para a conquista da qualidade social” à sinalização de quais ações seriam necessárias para a construção de um padrão mínimo de qualidade da escola. Nesse item são indicados a definição de qualidade social, os requisitos para que o aluno seja colocado como centro do processo de aprendizagem, os aspectos que devem ser considerados para o planejamento das ações da escola e a exigência de padrão mínimo de insumos.

A discussão sobre a qualidade em várias dimensões da educação para a promoção da qualidade social pode ser considerada como central na resolução e no parecer, aparecendo em vários momentos dos dois textos. No item específico da resolução, é interessante destacar a indicação do Ideb como fundamental para o planejamento das ações; ou seja, identifica a avaliação externa como elemento para estabelecer o padrão mínimo de qualidade da educação.

Sobre a organização curricular, essa resolução já indicava as possibilidades de ampliação da jornada escolar e a possibilidade de jornada integral em acordo com a realidade dos sistemas de ensino. Na conceituação de currículo, este é definido como conjunto de valores e práticas que promovam a formação de identidades socioculturais, sendo reforçada a ideia de organização de experiências de aprendizagem; ou seja, o

currículo é caracterizado como espaço experiencial de situações que promovam a formação do cidadão adequado à sociabilidade dos novos tempos.

[...] educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (BRASIL, 2010a, p. 20).

Para isso, deveria ser contextualizado, visando atender aos interesses e as necessidades dos estudantes; e os componentes curriculares deveriam ser organizados de modo flexível e variável. A ideia de organização curricular em eixos temáticos, o estímulo à utilização da tecnologia e a constituição de redes de aprendizagem aparecem como formas de estimular o gosto do aluno pela aprendizagem (o que nos remete ao “aprender a aprender”) e o professor a colocar o foco na aprendizagem. Outros pontos colocados são as relações disciplinares, destacando que a interdisciplinaridade seria a abordagem epistemológica, enquanto a transversalidade seria a abordagem didático-pedagógica, promovendo-se a contextualização dos conhecimentos e as relações de interdependência e complementaridade entre eles.

Um ponto que merece destaque é a utilização ao longo do parecer do conceito de saber, o qual foi definido como “conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento” (BRASIL, 2010a, p. 20). Isso nos remete a pensar que saber seria o conhecimento adquirido fora do âmbito escolar, ou seja, seriam conhecimentos experienciais do sujeito.

No item sobre a base nacional comum e a parte diversificada estabelece-se o entendimento de que deve haver complementaridade entre elas, sendo a primeira definida em seus componentes curriculares, enquanto a segunda seria definida pelos sistemas de ensino em seus projetos pedagógicos de acordo com a realidade local/regional na qual a escola está inserida. Ponto que merece destaque é o artigo 17, que define o mínimo de 20% da carga horária anual deveria ser dedicada a projetos interdisciplinares eletivos, devendo estes serem desenvolvidos de forma dinâmica, criativa e flexível; ou seja, novamente podemos perceber os germens do que viria a ser a proposta dos itinerários formativos da atual “reforma” do ensino médio.

Sobre as etapas e modalidades da educação básica, nos deteremos na discussão do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, por ser o objeto de estudo deste trabalho. Em seu artigo 26, o texto da Resolução nos traz os princípios e finalidades desta etapa: consolidação dos conhecimentos adquiridos e seu aprofundamento a fim de possibilitar a continuidade dos estudos; preparação básica para a cidadania e para o trabalho, sendo esse o princípio educativo para desenvolver a capacidade do sujeito de continuar aprendendo e assim poder enfrentar as “novas condições de ocupação e aperfeiçoamento”, quais sejam, a instabilidade do mercado neoliberal de trabalho; a formação ética e estética do sujeito que promova a convivência social, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, valores necessários ao ideal de sujeito produtivo para o padrão de acumulação flexível, e que segundo o parecer fazem parte da formação da personalidade do educando; e por fim, a relação teoria e prática como expressão da aplicabilidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Enuncia-se no parágrafo 1º do mesmo artigo que o ensino médio deve ter uma base unitária sobre a qual poderiam se assentar diversas possibilidades formativas para o sujeito. Cabe destacarmos a ressignificação de termos importantes da teoria materialista histórico-dialética – o trabalho enquanto princípio educativo e formação unitária –, os quais foram utilizados na disputa pela concepção que o ensino médio deveria ter desde a constituinte de 1988 e recuperados pela exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004.

Segundo o parecer, o ensino médio deve promover uma “formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana”, porém reconhecendo as singularidades e interesses dos jovens; para isso, “os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações” (BRASIL, 2010a, p. 35). Ou seja, utiliza-se do discurso crítico, de base materialista, para justificar a flexibilidade na formação a fim de promover o consentimento social de que nem todos desejam estudar um currículo fundamentado no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, e que por isso devem ser oportunizadas escolhas individuais de acordo com o interesse e as necessidades do sujeito.

Em relação à educação profissional técnica de nível médio, tanto a resolução quanto o parecer não trouxeram grandes modificações comparado ao que já havia sido implementado pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e o Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 procuraram dar entendimento e disciplinar as alterações realizadas na LDB nº 9.394/96 por meio de leis publicadas ao longo dos 13 anos anteriores. Nesse entendimento, podemos observar que a qualidade foi um ponto de importante incorporação à política pública de educação, estando associada à implementação do sistema de avaliação externa e aos indicadores de desenvolvimento da educação básica como formas de verificação do desempenho dos sistemas de ensino e consequente responsabilização social. Dessa forma, podemos perceber novamente o fechamento do ciclo de implantação da pedagogia das competências sinalizado por Pereira (2016).

A Lei Federal nº 11.741/2008 alterou os dispositivos da Lei nº 9.394/96 relacionados à educação profissional técnica de nível médio, à educação de jovens e adultos e à educação profissional e tecnológica, com base no Decreto Federal nº 5.154/2004, o que provocou a necessidade de novas diretrizes curriculares nacionais. Assim, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 as estabeleceram para a etapa do ensino médio da educação básica, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 as estabeleceram para a educação profissional técnica de nível médio.

É interessante salientar que, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, a indicação de que foi apresentado ainda em 2010 um texto preliminar da Comissão Especial do CNE, ao qual houve discordância por meio de um texto produzido no âmbito da Setec/MEC, após debate entre especialistas dos GTs de Trabalho e Educação e de Educação de Jovens e Adultos da ANPED, representantes do Conif e pró-reitores de ensino da rede federal de educação profissional e tecnológica, por haver divergências com os conceitos e concepções relacionados à educação profissional que foram assumidos pelo MEC desde 2003.

Na leitura da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 percebemos a reiteração das finalidades da etapa definida pela LDB nº 9.394/96 e a definição das bases para organização curricular de todas as formas de oferta de ensino em seu artigo 5º. Podemos identificar mudanças nessas bases no sentido de incorporação da base conceitual construída para a integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino

médio, expressa no Documento Base,⁴⁰ tais como a integração da educação com as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia e sua conceituação; e a indissociabilidade entre educação e prática social.

Em relação à organização curricular, a resolução permanece com as áreas de conhecimento, porém não menciona as tecnologias e estabelece a matemática como uma área isolada, diferenciando esses dois pontos em relação às diretrizes anteriores. Reforça que as áreas de conhecimento não seriam o fim dos componentes curriculares específicos, mas que permitiria estabelecer as relações entre os seus saberes. Dessa forma, estabelece os componentes curriculares obrigatórios que compõem cada área de conhecimento e os conhecimentos transversais a todas as áreas obrigatórias previstos em legislação.

Em seu artigo 13, define que a proposta curricular elaborada com base na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, deve considerar: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como elementos integradores dos conhecimentos e seus contextualizadores; o trabalho como princípio educativo como elemento que permite compreender a historicidade do processo produtivo da ciência e da tecnologia como ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; a pesquisa como princípio pedagógico, como elemento possibilitador do protagonismo do sujeito; os direitos humanos como princípio norteador, como promovedor do respeito esses direitos e à convivência humana; a sustentabilidade socioambiental como elemento que permite compreender a necessidade do equilíbrio e respeito nas relações do homem com o meio ambiente.

Na perspectiva da organização escolar, mantêm-se as cargas horárias já especificadas anteriormente, sendo interessante perceber como suas principais indicações são em relação à possibilidade de flexibilidade a ser adotada no tratamento dos componentes curriculares, os quais podem ser: organizados em diversas formas, tais como módulos, projetos interdisciplinares, entre outros; constituir-se em um conjunto necessário de saberes, por meio de uma seleção criteriosa a fim de equilibrar sua distribuição ao longo do curso; diversificados em itinerários formativos opcionais a fim de atender aos interesses e aspirações dos sujeitos; e, por fim, que a transversalidade dos

⁴⁰ BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento Base. Brasília, 2007.

conhecimentos deva ser assegurada pela interdisciplinaridade e contextualização, elementos que serão reiterados na “reforma” do ensino médio.

Para o projeto político-pedagógico, enquanto produção coletiva da comunidade escolar, e assim expressão de autonomia institucional e gestão democrática que possibilite a construção da identidade da escola, a resolução estabelece o que deve ser considerado em sua elaboração. Trazemos aqueles que nos parecem traduzir a contradição entre a elaboração teórica do parecer e a especificação da resolução: a organização de atividades integradoras entre áreas de conhecimento e dimensões da vida; a problematização como um instrumento didático; a aprendizagem significativa dos conhecimentos; a prática de um humanismo contemporâneo traduzido por uma convivência solidária; teoria e prática articuladas como trabalho intelectual e práticas experimentais; autonomia como capacidade de aprender permanentemente; participação social e protagonismo dos estudantes.

Para os sistemas de ensino, a resolução coloca em seu artigo 17 o que eles devem realizar a fim de buscar a melhor adequação às necessidades dos estudantes e do meio social; ou seja, fica muito claro que seu papel é promover a adequação das unidades escolares ao padrão de acumulação flexível, uma vez que essa é a nova cultura social. Dessa forma, são elencadas várias ações a serem promovidas para que as unidades escolares cumpram seu papel, entre as quais destacamos: fomentar a diversificação e flexibilização por meio da construção dos itinerários formativos opcionais aos estudantes; instituir sistemas de avaliação externos à escola, ou seja, flexibilizar o currículo com a devida avaliação do desempenho dos alunos e conceituação pública da escola.

Pontos que indicam a trajetória que iria assumir o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação são os artigos 20, no qual foi definida a tarefa de elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes, e artigo 21, que define as funções de avaliação sistêmica, certificadora e classificatória que o Enem deveria assumir.

Pela leitura do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, percebemos que ele passou por um longo período de discussão no Conselho e em audiências públicas. Conforme consta da introdução do documento, suas versões receberam muitas contribuições dos diversos sujeitos envolvidos. Nessa introdução são comentados os problemas e desafios que a educação nacional enfrenta nessa etapa de formação, a diversidade das juventudes, as

pesquisas e textos produzidos sobre o assunto em nível nacional e internacional, e o período de mudanças nas políticas públicas para a educação nacional.

Conceitua educação como “forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade” (BRASIL, 2011, p. 6) e a estabelece como direito necessário para que o sujeito exerça sua cidadania e atuação social. Nessa perspectiva, vários foram os documentos a estabelecer esse direito e as formas de ofertá-lo com qualidade desde a Constituição de 1988. Destes, o parecer destaca as metas do Plano Nacional de Educação e as estratégias previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação elaborados na década anterior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concretizado por Estados e Municípios, por meio da estruturação da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), conduz à revisão das políticas públicas de educação e potencializa a articulação de programas e ações educacionais de governo. (BRASIL, 2011, p. 3)

A questão que se coloca nesse ponto é a associação ao Movimento Todos pela Educação, conforme discutido por Motta e Andrade (2019), esse movimento foi constituído por empresários de grupos educacionais privados.

Em relação à qualidade, após breve histórico do conceito, o parecer apresenta o conceito de qualidade social: “Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.” (BRASIL, 2011, p. 8) E como demonstração da relevância do conceito, busca respaldo em documentos elaborados pela Unesco.⁴¹

Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. (BRASIL, 2011, p. 8)

⁴¹ UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: Unesco, Orealc, 2008.

Essas ideias podem ser resumidas nos já comentados conceitos de flexibilidade da oferta, autonomia nas escolhas e atendimento aos interesses individuais. Nesses termos, se pretendia assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso dos jovens no ensino médio, contribuindo para o fim das desigualdades educacionais. Conforme o próprio texto confirma adiante, “a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (BRASIL, 2011, p. 9). Os requisitos a serem atendidos para se alcançar a referida qualidade social são aqueles indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

No item sobre o ensino médio no Brasil, o parecer traz um breve histórico da legislação nacional para essa etapa da educação, destacando como as desigualdades educacionais se tornam mais aparentes, entre outros fatores por haver um distanciamento entre os conteúdos e o contexto dos estudantes, realizando assim uma crítica à organização curricular praticada pelos sistemas de ensino e à atuação dos docentes. Dessa forma, ressalta a necessidade de mudanças que propiciem a superação desses pontos.

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2011, p. 12)

A perspectiva que relaciona a evasão no ensino médio ao desinteresse do jovem pela escola buscar produzir o consenso em torno da ideia de que, mudando-se a forma oferta, os jovens permanecerão estudando, como se a evasão escolar ocorresse apenas pelo fato de o jovem não gostar do que é oferecido. Apesar de considerar que há outros motivos socioeconômicos que levam os jovens a abandonar os estudos, insistem no discurso de que flexibilizando-se a oferta e adequando-a aos interesses e necessidades dos jovens, isso promoverá a permanência e conclusão dos cursos.

Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola. (BRASIL, 2011, p. 12)

No item “Os sujeitos/estudantes do ensino médio”, analisam-se quatro possibilidades de público-alvo de acordo com características, valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades: as juventudes, os estudantes do ensino médio noturno, os estudantes de educação de jovens e adultos, os estudantes indígenas, do campo e quilombolas, e os estudantes da educação especial. Realizando uma análise das implicações socioeconômicas e culturais de cada grupo, o parecer indica uma mesma estratégia: atendimento à diversidade de sujeitos por meio da flexibilização da organização curricular, respeitando-se os marcos legais existentes.

No item “Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social”, foi discutida a compreensão sobre o que cada um deles deveria receber para a organização curricular do ensino médio. Em “Trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, foi recuperada a perspectiva ontológica do trabalho para o homem, e como na relação dele de domínio da natureza e de convivência com outros homens são produzidas a ciência, a cultura e a tecnologia, constituindo-se assim as dimensões da formação humana; essa parte do parecer foi a que mais assimilou conceitos da teoria marxista. Em “Trabalho como princípio educativo”, são discutidos os dois sentidos que ele assume: ontológico e histórico, o primeiro relacionado ao ato criativo como primeira mediação do homem com a realidade material e social, o segundo como necessidade histórica de prover sua existência. Assim, no texto do parecer, o primeiro seria relacionado à base unitária na organização curricular, enquanto o segundo seria relacionado à parte específica, configurando-se como contexto para a formação. Em “Pesquisa como princípio pedagógico”, o texto discute como as mudanças tecnológicas da informação demandam mudanças na maneira como a escola lida com o conhecimento e sugere que as formas de trabalho docente deveriam acompanhar tais mudanças, estando agora mais a serviço do desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida, conforme interesses e necessidades do sujeito. Dessa forma, por princípio pedagógico o parecer entende metodologia capaz de desenvolver no estudante o espírito criativo, a iniciativa e o protagonismo em face das situações que se apresentam, podendo ser potencializado quando realizado por meio de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes.

Em “Direitos humanos como princípio norteador”, o texto do parecer apresenta documentos produzidos por organizações internacionais sobre sua importância na formação desde a infância a fim de promover uma convivência social harmoniosa.

Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações. (BRASIL, 2011, p. 23)

Podemos perceber a indicação da formação comportamental do sujeito quando o texto menciona o desenvolvimento de “capacidade de ações e reflexões próprias”, ou seja, é importante formar sujeitos que saibam se comportar em sociedade com respeito e empatia, o que promoveria o fim da violação de direitos. Nessa perspectiva, podemos identificar a importância da formação de competências socioemocionais, ou como bem analisou Sacristán (2011) sobre as competências básicas presentes na DeSeCo – 2001.

Em “Sustentabilidade ambiental como meta universal”, foi destacado pelo parecer o esforço internacional por meio da Organização das Nações Unidas para promover a elaboração de políticas ambientais em cada Estado-nação, e nacionalmente as políticas elaboradas pelo Estado brasileiro nesse sentido, com ênfase na educação ambiental como política pública.

É interessante destacar que no item acima talvez mais transpareça a correlação de forças na elaboração de um texto que expressa uma política pública, uma vez que os cinco pressupostos representam as várias frações de classe: os dois primeiros nos trazem com bastante clareza a teoria marxista e seus reflexos para a formação dos sujeitos, os dois últimos são a tradução para a política nacional das indicações realizadas pelos organismos internacionais, e podemos entender que “a pesquisa como princípio pedagógico” resulta ou demonstra o consenso possível entre as frações, uma vez que como método de ensino, considerando-se a dimensão ético-política da formação integrada, pode produzir uma formação que considere a relação do todo e suas partes por meio das mediações entre eles, porém, esvaziado desse conteúdo, configura-se apenas como uma pedagogia de projetos, conforme sinalizado por Duarte (2016).⁴²

No item “Desafios do Ensino Médio”, o texto do parecer, reconhecendo que a escola é o lugar de acesso ao conhecimento sistematizado, indica que permitir esse acesso com qualidade para todos, ainda que não fosse assegurado, possibilitaria a transformação social.

⁴² Apresentação de Newton Duarte na mesa 2, intitulada “A luta humana pela liberdade na obra de Dermeval Saviani e em clássicos do marxismo”, que compôs o Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ocorrido em Vitória-ES, UFES, 2016.

[...] embora [a escola] não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. [...] A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. [...] pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica. (BRASIL, 2011, p. 25).

Mais uma vez percebemos uma costura entre posições das frações de classe, uma vez que o parecer reconhece a especificidade da escola, conforme Saviani (2008), mas o faz para a defesa da utilização de práticas experimentais e de metodologias ativas na escola, formas de ensino-aprendizagem criticadas por esse autor. O documento finaliza com a crítica às práticas existentes na escola, justificando a flexibilização como forma de atender à diversidade dos sujeitos.

Para o enfrentamento dos desafios apresentados, o parecer apresenta os seguintes subitens: Função do ensino médio no marco legal; Identidade e diversificação no ensino médio; Ensino médio e profissionalização; Formação e condição docente; Gestão democrática; e Avaliação do ensino médio. Nos três primeiros tópicos, o parecer elabora um resumo do que já foi colocado anteriormente, trazendo no primeiro os marcos presentes nas legislações pertinentes; no segundo, identificando a diversidade de sujeitos que acessam essa etapa de ensino e a importância de atender a essa diversidade por meio da flexibilização da oferta; e, no último, as formas de oferta possíveis, entre elas a profissionalização realizada pelo integrado, mas não podendo a ela se restringir. Novamente, podemos perceber a correlação de forças ou a produção de consenso que se utiliza da teoria crítica para justificar o discurso da flexibilização da oferta para atender aos interesses e necessidades dos alunos.

Sobre o subitem de formação e condição docente, o texto do parecer destaca as necessárias modificações na formação para que os docentes saibam como trabalhar na sociedade atual, marcada pelas mudanças tecnológicas. “Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.” (BRASIL, 2011, p. 30) Assim, o parecer enumera as legislações pertinentes à promoção da formação requerida e indica o desafio que é realizá-la em sua relação indissociável com a valorização docente por meio de remuneração digna e melhorias nas condições de trabalho. No

subitem “Gestão democrática”, o parecer trata da relação entre a gestão e a promoção da qualidade social da educação, pois gestores comprometidos com essa perspectiva envolveriam toda a comunidade escolar nos processos de elaboração, implementação e avaliação dos projetos desenvolvidos, cuja centralidade deve ser sempre o estudante. Por fim, no subitem “Avaliação do ensino médio”, o parecer defende a necessidade de acompanhamento do processo formativo nos três níveis: da aprendizagem, realizado internamente em cada escola; institucional interna, realizada no âmbito das redes de ensino; e das redes de ensino, realizado pelo Estado. Em todos os níveis, o parecer define que o processo avaliativo seja para fins de identificação dos desafios, dificuldades e avanços. Para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o parecer define suas três funções:

- I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II – avaliação certificatória, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos construídos no processo de escolarização ou os conhecimentos tácitos construídos ao longo da vida;
- III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior. (BRASIL, 2011, p. 35)

O projeto político-pedagógico é tratado em subitem próprio do item “Projeto político-pedagógico e organização curricular”, em que são recuperados os princípios, as finalidades e os elementos constitutivos definidos no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

O projeto, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos, as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (BRASIL, 2011, p. 37)

Os elementos específicos do projeto político-pedagógico das unidades que ofertam ensino médio são descritos no parecer da mesma forma que na resolução, conforme já discutimos acima. Assim, o texto não nos trouxe elementos diferentes ou explicativos do que foi estabelecido anteriormente; tais elementos foram melhor elucidados no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que trata das diretrizes curriculares gerais para a educação básica.

No subitem “Currículo e trabalho pedagógico”, o entendimento de currículo é o de “seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e

pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula” (BRASIL, 2011, p. 39). Nesta óptica, destaca o aspecto de interação das relações presentes no currículo, demonstrando suas duas dimensões: a prescritiva, que seria o documento formal; e a não explícita, que seriam as relações entre os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, podendo ser formais e informais. Segundo o parecer, essas duas dimensões gerariam uma terceira que seria o currículo real, vivo ou em ação.

A organização do trabalho pedagógico, segundo o parecer, é composta pelo planejamento educacional, o currículo e a avaliação, “circunscritos fortemente a esse caráter de não neutralidade, de ação intencional condicionada pela subjetividade dos envolvidos [...]. Desse modo, o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade, e não se submete plenamente ao controle” (BRASIL, 2011, p. 39). Assim, o parecer destaca a elaboração coletiva como característica essencial para o trabalho pedagógico e para a gestão democrática.

Apesar do destaque para o trabalho pedagógico ser realizado de forma coletiva, do papel do conhecimento no currículo e do reconhecimento das especificidades sociais da etapa do ensino médio, o texto do parecer reconhece ser “compreendido esse [currículo] como o conjunto de experiências escolares que se desdobram a partir do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 40). Assim, podemos perceber a caracterização do currículo real como o espaço das experiências para o trabalho com os conhecimentos, a fim de estabelecer um conjunto de saberes necessários e significativos para o sujeito; a preocupação com a quantidade de componentes curriculares; a utilização de metodologias de ensino inovadoras; e, por meio da promoção de acesso do sujeito, desenvolver a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar (re)construir conhecimentos. Ou seja, mais uma vez as indicações são para a flexibilização do currículo por meio da diversidade de ofertas de experiências, para o desenvolvimento do aprender a aprender, para o atendimento aos interesses e necessidades dos sujeitos, para o posicionamento do professor como um facilitador da aprendizagem, e para o reconhecimento da diversidade de espaços de referências da produção do conhecimento.

No subitem “Organização curricular no Ensino Médio”, reconhecendo o caráter intencional e de não neutralidade da ação educativa, o parecer se inicia com a discussão sobre a relação entre a totalidade e as partes que a compõem para a explicação do real,

tomando por base o teórico Karel Kosik, para sinalizar de que forma a relação com o conhecimento deverá constituir o currículo. Assim, os “professores são instigados a buscar relações entre a ciência com a qual trabalham e o seu sentido, enquanto força propulsora do desenvolvimento da sociedade em geral e do cidadão de cuja formação está participando” (BRASIL, 2011, p. 43).

Dessa forma, sinaliza a diferenciação entre a produção do conhecimento em seu campo científico e a sua transformação em conhecimento escolar por meio do seu processo de seleção e organização didática. Nesse processo, os conhecimentos são isolados em suas áreas disciplinares, ocorrendo a fragmentação. Como forma de recuperar as conexões entre elas e expressar sua complexidade, o parecer sinaliza a existência de metodologias e estratégias na perspectiva mais globalizante, tais como: “aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras” (BRASIL, 2011, p. 43). Porém destaca a dificuldade de se utilizar apenas elas, uma vez que no ensino médio também é requerido o aprofundamento das áreas disciplinares da produção científica; assim, para tentar minimizar essa relação, o parecer apresenta as metodologias mistas, com base em Santomé (1998), como possibilidade de organização curricular,

[...] com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares). Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (BRASIL, 2011, p. 44)

Para embasar essa possibilidade, o parecer recupera as indicações para atividades integradoras e interdisciplinares expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) por meio dos conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade. E sinaliza para que tais atividades “sejam concebidas a partir do trabalho como primeira mediação entre o homem e a natureza e de suas relações com a sociedade e com cada uma das outras dimensões curriculares reiteradamente

mencionadas” (BRASIL, 2011, p. 44-45), estando coerente com os dois primeiros “pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social”.

Nos subitens “Base nacional comum e a parte diversificada: integralidade” e “Formas de oferta e de organização do Ensino Médio”, o texto do parecer recupera o estabelecido na legislação já existente. O primeiro reitera a flexibilização da parte diversificada, como o discurso da autonomia institucional, a composição da base nacional comum em áreas de conhecimentos, define a denominação de componentes curriculares como possibilidade de organização dos conteúdos sistematizados selecionados para o currículo, reforçando a flexibilização, e estabelece a diversificação como forma de atender aos interesses e necessidades dos estudantes.

Ponto interessante nesse subitem é o indicativo de serem elaboradas as “expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais, por sua vez, devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM” (BRASIL, 2011, p. 48).

No segundo subitem são indicadas a diversificação da organização temporal, a carga horária total e suas possibilidades de flexibilização, e a organização dos componentes curriculares. Como elemento novo, estabelece-se que devem ser ofertados na organização curricular tempos e espaços que possibilitem itinerários formativos opcionais diversificados.

No último tópico, “Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e o compromisso com o sucesso dos estudantes”, o parecer reforça os pontos já destacados anteriormente para ressaltar a importância do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, organizado pelos entes federados a fim de articular o sistema nacional de educação.

É esse regime de colaboração mútua que deve contribuir para que as escolas, as redes e os sistemas de ensino possam desenvolver um Ensino Médio organicamente articulado e sequente em relação às demais etapas da Educação Básica, a partir de soluções adequadas para questões centrais como financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos; formação inicial e continuada de docentes, profissionais técnico-administrativos e de gestores; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes. (BRASIL, 2011, p. 51)

Por fim, é interessante destacar a indicação da elaboração por parte do MEC das expectativas de aprendizagem e a forma como devem ser compreendidas: como um direito do estudante, o que nos permite reconhecer o conceito de direitos e objetivos da aprendizagem, presentes no Plano Nacional de Educação e no texto da BNCC. “As expectativas de aprendizagem, que não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, devem vir a ser

encaradas como direito dos estudantes, portanto, com resultados correspondentes exigíveis por eles.” (BRASIL, 2011, p. 51)

Passaremos agora a leitura do parecer e da resolução referentes à educação profissional técnica de nível médio. Pela leitura da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, podemos perceber logo no início as diferentes concepções que recebe o termo “diretriz”: na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 para o ensino médio, são definidos os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais; já na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, são definidos os princípios e critérios a serem observados pelos sistemas e instituições de ensino.

No artigo 3º, parágrafo 2º, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, estabelece-se que “os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais”. Podemos perceber a flexibilidade e a utilidade como caracterização para a educação profissional. Confluindo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, a ideia de integração é bastante cara a ambas as DCNs, sendo o ensino médio organizado por áreas de conhecimento e a educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. Em ambos os casos, defende-se que esta não diluiria as especificidades, mas seria uma importante estratégia de estabelecer relações entre os conhecimentos.

O princípio do aprender a aprender e o da aprendizagem ao longo da vida demonstram-se no texto do parágrafo terceiro do artigo 3º quando se indica que itinerário formativo seria o conjunto das etapas a compor o curso técnico ofertado, que, por sua vez, possibilitaria o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais, seguindo a mesma lógica do expresso pelo Decreto Federal nº 2.208/1997. No parágrafo quinto do mesmo artigo, define-se que os documentos base para o planejamento dos cursos são os Catálogos Nacionais de Cursos e a Classificação Brasileira de Ocupações.

O capítulo dos Princípios norteadores reitera o já apresentado nas DCNs gerais e para o ensino médio, com a adição de alguns direcionados à educação profissional, entre os quais destacamos:

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2012c, p. 3)

Podemos perceber nesses incisos que há uma indicação de observância dos arranjos produtivos locais, do novo paradigma do mundo do trabalho baseado na polivalência, na flexibilização da oferta em atendimento aos interesses e necessidades do sujeito, e a permanência das competências como elemento organizador.

As formas de oferta permaneceram as mesmas, sendo reiteradas aquelas presentes nas DCNs gerais. A resolução destaca que a organização curricular se dá por meio dos eixos tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, devendo ser considerados para a estruturação dos cursos: a matriz tecnológica; o núcleo politécnico comum; os conhecimentos e as habilidades nas áreas de conhecimentos; a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos; e a atualização permanente dos cursos e currículos.

O artigo 17 estabelece que no planejamento curricular devem ser explicitados os conhecimentos, os saberes e as competências profissionais e pessoais. O que nos chama a atenção é a indicação de competências pessoais a serem desenvolvidas pela formação escolar, ou seja, assume-se a necessidade de formação socioafetiva do trabalhador. No artigo 18 são identificados os critérios para o planejamento e organização curricular; entre os relacionados ao mercado de trabalho em atendimento às suas demandas; novamente aparece o desenvolvimento dos conhecimentos, dos saberes e das competências profissionais e pessoais, reforçando a formação comportamental do trabalhador.

Os artigos seguintes reforçam a indicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos como subsídio para o planejamento e a organização curricular, devendo o MEC mantê-lo atualizado; fazem também a indicação dos itens mínimos que os planos de curso deverão ter; orientam quanto à realização do estágio supervisionado observando legislação própria; orientam quanto às etapas de planejamento para a realização da organização curricular; estabelecem as obrigações com a organização, a manutenção e o preenchimento do Sistema Nacional de Informações da Educação

Profissional e Tecnológica (Sistec); e, por fim, abordam as possibilidades de continuidade de formação para os técnicos de nível médio.

Quanto à duração dos cursos, a resolução reitera o já estabelecido anteriormente para todas as formas de oferta. A novidade é o estabelecimento da possibilidade de ser ofertada 20% da carga horária do curso técnico a distância.

Sobre a avaliação e aproveitamento, a resolução reitera os princípios expressos anteriormente de prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo ser contínua e cumulativa. Destaca a valorização da experiência extraescolar por meio do reconhecimento desses saberes para fins de continuidade dos estudos ou certificação profissional. E orienta sobre os critérios a serem adotados no processo para a certificação para o exercício profissional e sua validação em território nacional.

Em seu artigo 39, o documento institui a avaliação da educação profissional em nível nacional com divulgação do resultado, objetivando promover maior articulação com as demandas socioeconômico-ambientais, a expansão da oferta de cursos, a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social e o cumprimento das responsabilidades sociais das instituições.

Em seu artigo 40, a resolução estabelece a formação docente para atuação na educação profissional técnica de nível médio, reconhecendo como necessária a formação pedagógica realizada por meio de licenciaturas ou cursos específicos e a possibilidade de certificação de saberes para aqueles que atuem há mais de 10 anos na educação profissional sem essa formação.

Pela leitura do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, percebemos logo no início que uma das justificativas para a elaboração de novas DCNs para a educação profissional seriam as mudanças no mundo do trabalho pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente relacionadas à microeletrônica. Não se menciona o toyotismo, mas é sugerido que o padrão de gestão do trabalho taylorista-fordista já não está adequado a essas mudanças, e que a formação do trabalhador precisaria desenvolver conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos que atendam a essa nova realidade social.

Para responder à questão “Por que novas Diretrizes?”, o parecer, além de apresentar a fundamentação legal e as mudanças no mundo do trabalho, destaca a transição do modelo de formação especialista para o de formação polivalente, utilizando como justificativa a superação da dualidade educacional.

Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços. (BRASIL, 2012b, p. 6)

Em relação à dualidade educacional, sua existência é atribuída ao não entendimento social de que à educação profissional caberia atender (ou garantir) os direitos universais à educação e ao trabalho. Ainda que o texto sinalize para as questões históricas da escravidão brasileira, que estariam no cerne do problema, não realiza a devida crítica à divisão social do trabalho, à luta de classes e à conquista que significou no início do século XX a oferta de alguma formação para a classe trabalhadora.

Ressaltando as mudanças ocorridas por meio do desenvolvimento tecnológico a partir das décadas de 1970 e 1980, o que indicaria a necessidade do mercado de trabalho por profissionais polivalentes e capazes de atuar em situações novas e com mudanças constantes. Ou seja, “além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012b, p. 7), seriam requeridas competências para a formação profissional. Podemos perceber que tais competências demandam também aspectos comportamentais e da personalidade do sujeito. Destaca-se a ação de valorizar, de fazer juízo de valor sobre algo, para a qual o sujeito deveria cultivar critérios pessoais e afetivos sobre o que significa cultura, trabalho, relações, sociais entre outras coisas. Assim, de forma implícita, o parecer indica a formação da subjetividade do trabalhador.

É importante destacar também que, na justificativa para as mudanças no padrão de formação profissional, o parecer aponta a necessidade de polivalência do trabalhador. Porém, quando assinala a importância do compromisso de oferta da formação profissional, o documento invoca o termo “politécnico”. Seria resignificação/cooptação do termo? Ou apenas demonstração da correlação de forças e tentativa de produzir consenso?

O texto manifesta o discurso de que “é inaceitável um modelo de desenvolvimento econômico centrado na dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais, bem como no estímulo à competição, na promoção do individualismo e

destruição dos valores essenciais das culturas populares” (BRASIL, 2012b, p. 8). Porém esse discurso é incompatível com o padrão de acumulação flexível imposto pela realidade social que o próprio parecer destaca, marcado pelo desenvolvimento tecnológico, pelas mudanças no mundo do trabalho provocadas pela implantação do toyotismo, pela imprevisibilidade de trabalho para todos pela via da certificação e a precarização para aqueles que o conseguem. “O emprego está deixando de ser o eixo seguro em torno do qual se fixam identidades e projetos de vida, reduzindo-se a importância do trabalho formal tradicional, embora este ainda mantenha especial relevância.” (BRASIL, 2012b, p. 9)

Assim, reconhecendo as incertezas do “novo” mundo do trabalho, o parecer evoca uma formação que possibilite reconhecer e atuar em face das incertezas como a melhor forma de atender às expectativas dos sujeitos, de promover o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que permita sua atuação com iniciativa, criatividade e perspicácia para identificar necessidades e oportunidades de melhorias em sua trajetória de vida. Com isso, chega-se à defesa da flexibilização da oferta de formação, da diversificação para atender aos interesses e necessidades do sujeito e à sua responsabilização de acordo com o lema “aprender ao longo da vida” ou “aprender a aprender”.

Nessa perspectiva, os termos “educação integrada, inclusiva, sustentável e solidária” traduzem a adaptação do sujeito às incertezas do mundo do trabalho de forma a provê-lo de instrumentos práticos que permitam a sua inserção precarizada nesse mundo, por meio de iniciativas de organização do trabalho de forma autônoma, porém sob a roupagem dos termos “iniciativa individual”, “empreendedor”, “superador de crises”, entre outros muito utilizados para esses trabalhadores que assumem a precarização das formas de trabalho e a perda dos direitos trabalhistas como regra para sua sobrevivência. O próprio parecer demonstra sua total confluência para as determinações internacionais sobre a temática,

Em síntese, a nova recomendação da OIT enfatiza que a Educação Básica, reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos, deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho. O objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual, de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga *por si próprio* formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional. (BRASIL, 2012b, p. 11; grifos nossos)

Assim, o parecer indica a devida relação entre a educação profissional e o mundo do trabalho, em que cada sujeito é responsável por suas escolhas e realização. Nessa linha, sinaliza a importância de serem consideradas as demandas do mundo do trabalho, a adoção das metodologias ativas como melhor forma de contextualização da aprendizagem, o que, por sua vez, situaria os objetivos de aprendizagem no ambiente real de trabalho. Novamente, neste parecer, podemos identificar a utilização dos conceitos de “direitos e objetivos de aprendizagem”, que posteriormente serão objeto de confusão e esclarecimento para a elaboração da BNCC. O documento define o entendimento de ensino integrado como aquele que relaciona teoria e prática por meio da contextualização, e indica a aprendizagem permanente como capacidade de aprender a aprender.

Fica clara que a relação atual do sujeito com o mundo trabalho requer, conforme destacado por Alves (2011), a “captura” da subjetividade: “[...] o que se vislumbra nesse novo ambiente profissional é um trabalho executado basicamente em equipe e orientado para a solução de problemas cada vez mais complexos, oferecendo-lhes respostas cada vez mais flexíveis, criativas e inusitadas” (BRASIL, 2012b, p. 12). Ou seja, para atuar no mercado de trabalho do século XXI, o sujeito deve saber se relacionar em grupo, equilibrando aspectos como individualismo e competitividade, além de iniciativa e criatividade para solucionar problemas.

O parecer recupera os conceitos e princípios da educação profissional técnica de nível médio das Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sinaliza para o estudo das demandas do mercado de trabalho local/regional e exalta o estabelecimento de parcerias entre unidades escolares e empresas para oferta de cursos, enfatizando as formas como essas parcerias podem ser estabelecidas.

Não é admissível haver espaços produtivos privilegiados de empresas e organizações que fiquem ociosos em determinados turnos, sem que possam vir a ser utilizados pelas Instituições Educacionais para tornar mais eficaz o desenvolvimento profissional, garantindo mais eficiência e eficácia em cursos destinados à Educação Profissional Técnica e Tecnológica, que até deixam de ser oferecidos pela falta de laboratórios e ambientes especiais nas escolas. (BRASIL, 2012b, p. 19)

As modalidades de educação especial, indígena, quilombola e do campo são previstas no parecer em integração à educação profissional, tendo em vista o atendimento das especificidades desses grupos, com a organização curricular orientada

a ser realizada de forma coletiva, utilizando-se a flexibilidade para atender a suas demandas sociais, econômicas e culturais, considerando-se as legislações próprias.

No item destinado à organização curricular, o parecer retoma o trabalho enquanto princípio educativo e a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia para que seja desenvolvida uma formação integrada. Curioso identificar que no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 foi discutida a formação integral sob os princípios acima mencionados; já no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 aparece a discussão de uma concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, denominada “formação integrada”, com bases teóricas no materialismo histórico-dialético: na omnilateralidade do trabalho, em seu princípio educativo e nas dimensões indissociáveis da vida. Este último destaca a importância de o trabalho pedagógico ser desenvolvido a partir do processo de análise e compreensão das mediações entre as partes que compõem a totalidade.

Reconhecendo a técnica e a tecnologia como a extensão das forças produtivas do homem e a cultura como as normas de comportamento produzidas pelo homem em suas relações sociais em determinado espaço-tempo, o parecer reforça a organização do Catálogo Nacional de Cursos Técnico por eixos tecnológicos, alegando que, dessa maneira, os cursos seriam divididos de acordo com a lógica dos conhecimentos e das inovações tecnológicas.

Ainda nesse item, o documento reforça a prerrogativa e responsabilidade das unidades escolares na elaboração de seus planos de cursos, restringindo-se a fazer indicações de critérios a serem considerados no planejamento, estruturação e organização dos cursos e currículos. Recupera das DCNs gerais para a educação básica a indicação da utilização de metodologia de problematização por meio de situações de ensino e aprendizagem que desenvolvam a curiosidade e o desejo de pesquisar e experimentar tais situações; assim, esse seria o entendimento da pesquisa como princípio pedagógico. Enfim, orienta as etapas a serem seguidas para a elaboração dos planos de cursos e os itens que os compõem. É interessante destacar a flexibilidade da organização curricular, podendo ser feita por componentes disciplinares, projetos, núcleos temáticos ou outros formatos; e a indicação da Política Nacional de Educação Ambiental como elemento propulsor do desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável.

O parecer destaca com entusiasmo a possibilidade de certificação de conhecimentos, habilidades e experiências dos sujeitos, ainda que eles não tenham sido desenvolvidos por meio da escolarização. Enaltece essa flexibilização como inovação

prevista no artigo 41 da LDB, permitindo que saberes e experiências adquiridos pelo trabalhador sejam considerados.

No tópico “Planejamento Curricular”, o parecer reconhece os objetivos do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, bem como as formas de articulação instituídas pela legislação. Situa a educação profissional como estratégia para que o sujeito tenha acesso ao desenvolvimento científico e tecnológico, de forma a atender a suas necessidades e às da sociedade. Porém utiliza essa justificativa para o desenvolvimento de competências e autonomia intelectual que permita ao sujeito ter a capacidade de identificar problemas e situações em seu trabalho e atuar para encontrar as possíveis soluções, tomar decisões em tempo adequado. Subentendem-se as capacidades ou disposições naturais de iniciativa, criatividade e polivalência nessa atuação.

Para tanto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser concebida como *oportunidade* para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na *permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico*, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de *exercer sua cidadania* com dignidade e justiça social. (BRASIL, 2012b, p. 38; grifos nossos)

Na citação acima, destacamos pontos interessantes para análise: o primeiro é a concepção de que a educação profissional seria uma “oportunidade de formação humana integral”. De acordo com os pareceres até o momento analisados, a educação básica deveria se constituir como uma formação humana integral, de maneira a atingir a defendida qualidade social. Logo, percebemos a incoerência de indicar-se como oportunidade de se fazer o que já estaria estabelecido como direito. Marx e Engels (p. 86) já preconizava que a “combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”; logo, a integração entre educação profissional e ensino médio ensejaria a travessia para uma formação politécnica,⁴³

43 Gostaríamos de destacar que há pelo menos quatro momentos históricos concretos para se discutir essas questões, a saber: a) Marx e Engels falam da união entre ensino e produção na sociedade capitalista inglesa do século XIX, considerando que as crianças da classe trabalhadora faziam parte do sistema fabril de trabalho. Os autores celebravam as leis que limitavam o trabalho infantil e a vinculação deste, necessariamente, ao ensino; b) Gramsci, na Itália fascista da década de 1930, defende o trabalho como princípio educativo, mas não com a vinculação à profissionalização precoce e em ramos distintos do

conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a). Assim, para que houvesse coerência, o enunciado deveria ser no sentido de que essa seria uma oportunidade para que fosse cumprida plenamente sua função de desenvolver a formação integral dos estudantes, sob “a combinação de trabalho produtivo com instrução” (MARX, 2012, p. 48).

O segundo ponto é a permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico na perspectiva neoliberal, ou seja, a formação deixa de ser prevista em articulação com o mundo do trabalho, para se articular com o desenvolvimento econômico do capital, indicando que formação já não significa garantia de emprego, e que o sujeito se torna responsável por seu próprio desenvolvimento para se manter produtivo e não mais empregado.

Por último, e reforçando o segundo, essa formação deve propiciar ao sujeito exercer sua cidadania, o que parece significar que cidadania seria a atuação de forma produtiva na sociedade, sabendo conviver com as adversidades de forma harmônica, fechando assim o ciclo de formação dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer e a fazer, com base na formação sistematizada, não significa adquirir conhecimentos, mas aprender a buscá-los (foco no método o que se constitui em uma ressignificação da pesquisa como princípio pedagógico), aprender a mobilizá-los para atuar; aprender a ser e a conviver em um mundo do trabalho cada vez mais desregulamentado, competitivo e individual de forma a atuar evitando ou resolvendo conflitos interpessoais em conformidade com a ideia de convivência social harmônica.

Nesse tópico, são recuperadas as definições das formas de oferta, da carga horária prevista e das formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, e entre esta e a educação de jovens e adultos. É sinalizado que a carga horária é contabilizada em horas a fim de possibilitar a flexibilidade de sua oferta, podendo esta ser realizada de forma mais concentrada ou diluída na organização curricular e atender às necessidades do público-alvo. Indica-se a possibilidade de prever, no planejamento curricular, itinerários formativos, compreendidos como

sistemas educativo, tal como fazia a reforma Gentile. Este pensamento é que foi defendido no Brasil na elaboração do primeiro projeto de LDB em 1988; c) a discussão dos pedagogos socialistas, já em uma sociedade revolucionária, de que o princípio educativo do trabalho se faz pela introdução do “trabalho socialmente útil” (SHULGUIN, 2013) na escola, mas esse seria o trabalho produtor de valores de uso, diferentemente do trabalho no capitalismo que produz valores de troca (mercadoria); d) a defesa dos intelectuais brasileiros de esquerda, que se basearam na proposta de Marx e Engels, pela qual se pode admitir a profissionalização relativamente precoce (no ensino médio), como travessia para a escola politécnica e unitária defendida por Gramsci, visando à transformação da sociedade.

módulos ou etapas com certificação de ocupações presentes no mercado de trabalho e que quando reunidos constituiriam uma habilitação profissional técnica de nível médio, cuja ênfase mais uma vez se dá na flexibilização como forma de atender aos interesses e necessidades do sujeito e possibilitando o aproveitamento de estudos. “Seu concluinte faz jus a certificado de Qualificação Profissional Técnica, para fins de exercício profissional e de continuidade de estudos até a obtenção do diploma de técnico.” (BRASIL, 2012b, p. 43)

Encontramos, ainda, a definição de que a formação inicial e continuada ou a qualificação profissional seriam cursos com a finalidade de promover a qualificação para o trabalho sem a exigência de uma escolaridade específica, e que dessa maneira atenderiam à maior parte das necessidades da população brasileira. “É a mais flexível, tanto em relação aos objetivos, currículos e programas, quanto à clientela a ser atendida e à oferta programática.” (BRASIL, 2012b, p. 44) Ou seja, podemos considerar a formação mais aligeirada e que qualifica para as funções mais elementares de trabalho, sob a aparência de cursos que permitem a qualificação e inserção ou reinserção rápida do sujeito no mercado de trabalho, seja pelo emprego formal, seja pela atitude empreendedora.

A justificativa “positiva” para a oferta desses cursos é muitas vezes promover a geração de renda para a população em maior dificuldade social. Com o objetivo de aumentar as oportunidades educacionais dos trabalhadores brasileiros, o parecer destaca a instituição de dois programas: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Cabe ressaltar que esses programas têm natureza e intencionalidade distintas: enquanto o primeiro se constitui em possibilidade de formação integrada para aqueles que não tiveram acesso a formação em idade própria; o segundo é em um programa “guarda-chuva”, com o objetivo de abarcar os diversos programas e projetos que visam à formação para o mercado de trabalho.

No tópico sobre o “Desenvolvimento de saberes profissionais”, o parecer destaca as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, que requerem mudanças também nos padrões formativos da educação sistematizada, a fim de promover a dupla garantia dos direitos à educação e ao trabalho. Assim, o documento diagnostica que:

Essa nova situação determina a emergência de um novo modelo de Educação Profissional centrado na aprendizagem por eixo tecnológico, na compreensão do trabalho como princípio educativo e na vivência da cultura do trabalho.

Torna-se cada vez mais essencial que o técnico de nível médio tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir seus próprios itinerários de profissionalização, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. (BRASIL, 2012b, p. 45)

Neste ponto podemos verificar a tradução do trabalho como princípio educativo em trabalho como atendimento às demandas socioeconômicas do novo padrão de acumulação capitalista, e a vivência da cultura do trabalho como os comportamentos necessários para a convivência harmoniosa, ou seja, fica clara no documento uma ressignificação pelo conservadorismo de conceitos caros ao pensamento crítico. Os aspectos de liberdade de escolha, autonomia e protagonismo ficam claros na indicação de se permitir a construção dos próprios itinerários.

Nessa perspectiva, o parecer sinaliza que deverão ser observados os princípios comuns à educação nacional previstos na LDB, as competências gerais da formação básica e para a definição do perfil profissional de cada habilitação técnica. As primeiras visam a garantir a compreensão do processo de trabalho como um todo e as condições necessárias para atuar nas diversas situações de trabalho, enquanto as últimas definiriam a identidade do curso.

O documento destaca a importância da participação dos docentes da estruturação curricular e da permanente atualização dos cursos, deslocando a centralidade do processo formativo para o ser humano em suas relações com os outros e com a natureza, constituindo-se assim em novo paradigma pedagógico: “[...] a atenção se desloca das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem dos sujeitos” (BRASIL, 2012b, p. 46). Ou seja, temos aqui a clara defesa da avaliação do desempenho como validação do processo formativo. Nesse sentido, o parecer recomenda como necessária a mudança no perfil docente, que agora deve ser o de facilitador da aprendizagem dos alunos, sendo este o sujeito ativo do processo. Nesse caminho, o parecer chega também à defesa de novas metodologias e estratégias de ensino que permitam vivências e aprendizagem de trabalho, enfim que permitam experienciamento das situações problema.

No mesmo texto são reforçados os princípios curriculares de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. O primeiro deles permitiria o protagonismo do jovem na construção de seu itinerário formativo; o segundo, promoveria maior integração entre os componentes curriculares, rompendo com a tradicional fragmentação do conhecimento e segmentação linear da organização curricular; e o último, seria o promotor de maior inserção social do sujeito, uma vez que garantiria a

adoção de estratégias de significações da realidade do sujeito e de sua comunidade escolar. Os conteúdos escolares seriam as bases tecnológicas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, o que nos remete à aplicação do conhecimento. Finalmente, o parecer defende que “educar para o trabalho implica o desenvolvimento humano de sujeitos sociais e significa educar para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de autoavaliação, para a responsabilidade, para a ampliação da capacidade de concepção e realização de projetos pessoais e coletivos” (BRASIL, 2012b, p. 48).

O documento também destaca a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico, orientando para ações que devem ser realizadas para viabilizá-lo: “a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; a melhoria da infraestrutura física, material e tecnológica das escolas” (BRASIL, 2012b, p. 51).

Explica a mudança realizada na organização da educação profissional, que passou de áreas profissionais para eixos tecnológicos, compreendendo-se que o critério para realizar tais agrupamentos é “a identificação e compreensão de um conjunto de tecnologias convergentes que servem de apoio e dão sustentação à produção” (BRASIL, 2012b, p. 51). E que se torna necessário reconhecer os núcleos politécnicos e as matrizes tecnológicas a fim de dar sustentação a esse critério. Os primeiros seriam os princípios gerais que fundamentam os diversos processos e técnicas básicos para o sistema de produção, enquanto as últimas seriam os conteúdos articulados de forma lógica e histórica em agrupamentos ordenados de informações tecnológicas. Dessa forma, se propiciam “mais elementos para determinar as possibilidades de definição dos respectivos itinerários formativos que um estudante poderá acessar na construção de uma trajetória educacional consistente” (BRASIL, 2012b, p. 52).

Para a modalidade de oferta de educação profissional a distância, o parecer reconhece sua historicidade, recupera suas bases legais e destaca os aspectos relacionados à qualidade a serem considerados na sua oferta: “supervisão presencial e a distância, sistemas de comunicação e informação eficientes, material didático e ambientes específicos de aprendizagem com sua linguagem própria e infraestrutura física de apoio presencial” (BRASIL, 2012b, p. 54).

Sobre a formação de professores para atuar na educação profissional, o parecer estabelece a relação entre o saber fazer e o saber ensinar, destacando que o docente dessa modalidade deve saber como atuar no mundo do trabalho e estar atuando

profissionalmente em sua área de docência, destacando a promoção da formação pedagógica para os profissionais candidatos a docentes. Podemos perceber a precedência do saber fazer para atuar na docência e assim “melhor” promover o desenvolvimento dos estudantes para a atuação profissional, o que nos indica o primeiro passo rumo ao reconhecimento de “notório saber” que viria nas DCNs seguintes.

Outro ponto importante a destacar neste parecer é a introdução do conceito de “trilhas de aprendizagem”, que aparece nos tópicos “Desenvolvimento dos saberes profissionais” e “Profissionalização e formação dos professores”. No entanto, o parecer não traz a definição do que seria essa trilha. Mas, no contexto de sua utilização, indica que seria o itinerário formativo escolhido pelos estudantes, ou seja, demarcaria a flexibilidade com a qual o sujeito/estudante desenha seu caminho formativo.

4.4 DCNs da “reforma” do ensino médio: o que mudou?

Após o Golpe de 2016, que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto desse ano, o então vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência, promovendo, entre outras, a “reforma” do ensino médio, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que foi convertida na Lei Federal nº 13.415/2017. Essa lei:

Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Apesar de não estar claramente escrito entre suas finalidades, a lei promoveu mudanças significativas na organização curricular do ensino médio, uma vez que a partir de então este seria composto por uma formação básica nacional fixada de no máximo 1.800 horas em seu total e a oferta de itinerários formativos nas quatro áreas de conhecimento, além de um quinto, na formação técnica e profissional, que seriam de livre escolha dos estudantes.

As diretrizes curriculares nacionais para essa etapa foram atualizadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018, ou seja, dois anos depois de a lei ser assinada.

Ao ler a referida resolução, logo em sua finalidade encontramos a primeira contradição. Ela se diz uma atualização das diretrizes existentes, porém reúne mudanças significativas. Outro ponto é que, mesmo não havendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a atualização das DCNs para o Ensino Médio é enunciada como se fosse articulada à das DCNs Gerais. Isso nos sugere duas inferências: as DCNs Gerais manifestam a correlação de forças em sua elaboração, resultando no consenso entre as indicações críticas e as conservadoras, e o grupo empresarial já se encontrava organizado e participante nessa elaboração.

Os princípios específicos que orientam todas as modalidades de ensino e as formas de organização e oferta do ensino médio aparecem no artigo 5 da resolução, sendo importante destacar o projeto de vida e a diversificação da oferta, de forma a possibilitar múltiplas trajetórias, por se verificar na essência de seu texto a ideia de protagonismo e flexibilização, tão importantes para o novo padrão de acumulação capitalista. O artigo 6º traz a definição de vários termos que serão utilizados nas DCNs para não haja dúvidas quanto a essa utilização. Trata-se, na verdade, de uma ressignificação de muitos termos utilizados anteriormente e provenientes de referencial teórico crítico da educação.

Na concepção de currículo, aparece a necessidade de desenvolvimento e atenção às condições socioemocionais dos sujeitos. Estabelece-se a total flexibilização das formas de organização e promoção desde que atendidos os direitos e objetivos de aprendizagem. Ressalta-se que a metodologia de ensino deve evidenciar a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade. Traduz-se o utilitarismo da formação para o termo “aprendizagens essenciais”, e recupera-se o aspecto da formação para a prática por meio do desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores, com o acréscimo das emoções em artigo mais à frente.

Entre outros elementos, é importante destacar que as propostas curriculares devem garantir: a integração curricular por meio da organização em áreas do conhecimento; o protagonismo dos estudantes para serem autor e produtor de inovação; a utilização da dupla metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem para o desenvolvimento de comportamentos práticos desejados. Ou seja, a integração curricular se realiza pela dissolução das disciplinas, o protagonismo é compreendido

como formador de comportamentos e o método como forma de proceder a ser internalizada pelos estudantes, caracterizada pelos momentos de planeamento e avaliação.

Em seus artigos direcionados à estrutura curricular, o documento traz a recuperação da sua realização por meio de competências e habilidades, sendo a formação básica organizada pelas competências previstas na BNCC e em sua organização por áreas de conhecimentos, sinalizando que esta promoveria maior articulação entre os saberes e a contextualização com a prática social, e assim exigindo maior diálogo e comprometimento dos professores para um planeamento inter e transdisciplinar dentro de cada área. Fixa a carga horária máxima destinada à formação básica determinada pela BNCC em 1.800 horas, que deve ser preenchida por meio de estudos e práticas de maneira contextualizada e interdisciplinar que promova o rompimento com o isolamento do trabalho disciplinar. Nesse aspecto, podemos perceber a diluição das disciplinas nas áreas de conhecimento realizado pela Base Nacional Comum Curricular. Define que apenas os estudos de língua portuguesa e matemática devem ser contemplados em todos os anos do ensino médio, ficando a critério dos sistemas de ensino a distribuição das demais disciplinas.

Em seu artigo 12, a resolução traz o que pode ser considerado nos arranjos curriculares de cada área de conhecimento e da formação técnica e profissional, sendo interessante destacar que em todas as áreas deve haver o aprofundamento dos conhecimentos estruturantes (ou seja, os essenciais) para a aplicação em diferentes contextos sociais e de trabalho; e na formação técnica e profissional fica declarada a formação com o objetivo de adaptação do sujeito às condições ocupacionais de competitividade, produtividade e inovação e às exigências e transformações do mundo do trabalho contemporâneo.

O documento estabelece, ainda, que os itinerários formativos devem se organizar em torno dos quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Podemos observar que não há problema em assumir que estes devem promover a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que propiciem o protagonismo juvenil, ou seja, formação para comportamentos práticos requeridos pelo mundo do trabalho ou para empreender na falta dele. É importante identificar que os eixos estruturantes previstos nessa resolução recuperam o previsto no projeto do Ensino Médio Inovador, porém mudando das dimensões fundamentais da vida configuradas pelo trabalho, ciência,

tecnologia e cultura, para as dimensões práticas e atitudinais do processo de trabalho configuradas por investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Outro ponto que também fica totalmente claro é a assunção da flexibilidade como princípio de formação exposto nos parágrafos 4, 5, 6 e 7 deste artigo, nos quais é sinalizado que a organização curricular deve considerar a heterogeneidade e a pluralidade de condições, interesses e aspirações dos alunos, a relevância para o contexto local e a possibilidade de oferta de competências eletivas complementares de forma a atender ao projeto de vida do sujeito.

Em seu parágrafo 9, a resolução reforça o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino e, nos seguintes, prevê a criação de regras para a escolha dos itinerários por parte dos alunos, as devidas orientações a eles nesse processo, o aproveitamento de estudos realizados e a criação por parte do MEC de um guia para a elaboração dos itinerários.

Os artigos 15 e 16 são dedicados ao itinerário da formação técnica e profissional, permitindo que este tanto configure uma habilitação técnica quanto uma qualificação profissional, tendo em ambas a indicação de programas de aprendizagem, sem que fique claro do que realmente se trata. As definições dizem que o programa de aprendizagem

[...] compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho. Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos (BRASIL, 2018b, p. 4)

A leitura da definição sugere que se trata de uma espécie de “projeto de vida” profissional do sujeito, porém, quando se menciona o tempo máximo do contrato de aprendizagem, parece ser um documento elaborado por instituições particulares, ficando confuso o entendimento do que seria esse programa para o itinerário formativo. O parágrafo 6 do mesmo artigo sinaliza para a possibilidade de o mesmo programa ser desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, o que mais uma vez deixa dúvida a interpretação do que seria esse programa.

No capítulo dedicado às formas de oferta e organização, mais uma vez sinaliza-se para a diversificação e flexibilidade. Fixa-se a oferta do ensino médio diurno em uma carga horária mínima de 2.400 horas distribuídas em três anos letivos, e considera-se a

ampliação dessa carga para 3.000 horas até o ano de 2022, bem como progressiva ampliação a partir de então para 1.400 horas anuais. Considerando que foram fixadas apenas 1.800 horas para a formação básica, essa ampliação deverá incidir na carga horária dedicada aos itinerários formativos, na sua diversificação.

Com essa referência, o documento permite que o ensino médio noturno, garantindo a carga horária total, possa ser organizado em mais de três anos, a fim de atender às especificidades dos sujeitos que buscam a formação por esse caminho. Estabelece que a Educação de Jovens e Adultos seja feita com 1.200 horas dedicadas à formação básica, sendo preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional e podendo ter até 80% dessa carga horária sendo ofertada a distância, sem especificar se esse curso caracterizaria oferta presencial ou a distância. Qual seria o motivo de, neste caso, eles utilizarem a terminologia “integrada” em lugar de “itinerário de formação técnica e profissional”? Poderíamos inferir o risco de que tal indicação transforme a EJA em uma profissionalização compulsória nos moldes da Lei Federal nº 5.692/71. Outra questão a se fazer é quanto ao incentivo de que todo o ensino noturno se torne EJA, uma vez que o prolongamento do ensino médio noturno não seria do interesse do público que busca esse horário, em sua maioria já trabalhadores.

Os parágrafos 7, 8 e 9 reforçam o já discutido antes em relação à organização das áreas de conhecimento, sua caracterização prática e utilitarista, e o incentivo às parcerias entre instituições de ensino, o que abre espaço para a entrada de instituições privadas na oferta dos itinerários.

Os parágrafos 12, 13 e 14 apresentam a possibilidade de que atividades realizadas fora da unidade escolar possam ser consideradas como carga horária para a integralização do curso de ensino médio. Isso, por um lado, aparentemente é positivo, pois facilita o cumprimento da carga horária por parte dos estudantes; por outro, tem a face do enfraquecimento da formação escolar. E no artigo 15 se possibilita a oferta de 20% da carga horária total a distância.

O artigo 18 indica a criação de critérios pelos sistemas de ensino para o reconhecimento de competências dos sujeitos para fins de continuidade dos estudos; enquanto o artigo 19 apresenta as normas para a certificação de saberes dos concluintes do ensino médio.

Em relação aos sistemas de ensino, a resolução estabelece suas atribuições, das quais destacamos a promoção de alternativas de organização institucional que possibilite várias alternativas pedagógicas; o fomento a alternativas de diversificação e

flexibilização curriculares; a promoção da organização de tempos escolares com a finalidade de atender ao interesse dos sujeitos; e a instituição de sistemas de avaliação. Nosso destaque se deve ao fato de esses pontos demonstrarem que por todos os lados as DCNs encaminham para a flexibilização e diversificação da oferta curricular, que os interesses e necessidades dos alunos são primordiais; e que a avaliação é a maneira de verificar o desempenho desse sujeito para o mundo do trabalho. Não sem motivo, o aspecto prático da formação ganha tanto espaço nessas DCNs.

Sobre a proposta pedagógica das unidades de ensino, a resolução destaca que sua produção deve ser um processo coletivo e com atualizações periódicas, considerando-se “os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2018b, p. 13). São indicados os elementos que devem ser considerados na elaboração das propostas, entre os quais destacamos: a utilização da problematização como instrumento, ou seja, estratégia de estudos; capacidade permanente de aprender a aprender, como expressão de autonomia; avaliação da aprendizagem e acompanhamento do desempenho do sujeito; desenvolvimento da participação social e do protagonismo dos estudantes; elaboração do projeto de vida e carreira como uma estratégia pedagógica.

Esses elementos demonstram o aspecto comportamental e atitudinal da formação a ser desenvolvida no ensino médio, a fim de preparar o sujeito para a (sobre)vivência no mundo do trabalho. Para tal ele deve desenvolver a iniciativa e o método da problematização com a finalidade de perceber os problemas e solucioná-los; o trabalho em equipe e a capacidade de aprender a fim de saber como posicionar-se e atuar em situações problema; e por fim desenvolver sua capacidade de projetar seu futuro com base nas suas potencialidades e oportunidades.

Nas disposições transitórias se estabelece que profissionais com notório saber apenas serão aceitos para trabalhar no itinerário formativo de formação técnica e profissional; que os padrões de desempenho a serem verificados pelas avaliações em larga escala serão definidos pelo MEC; a estrutura de realização do Enem, ocorrendo em duas fases: a primeira básica, referenciada na BNCC, e a segunda em consonância com a carreira de nível superior que o estudante escolher, de acordo com os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, a serem estabelecidos pelo MEC; a adequação dos programas nacionais voltados à distribuição de livros e materiais didáticos, recursos físicos e digitais para alunos e professores.

Para quem lê o Parecer CNE/CEB nº3/2018, fica claramente exposta a recuperação de diversos pontos presentes na Resolução CNE/CEB nº 3/1998, demonstrando a força de determinado grupo na produção de tais políticas públicas para a educação neste momento histórico.

O texto do parecer se inicia com o reconhecimento das funções do ensino médio estabelecidas pela LDB, afirmando que essa etapa tem a finalidade “de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, de preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, possibilitando sua continuidade de estudos em níveis superiores e sua atuação no mundo do trabalho”. O objetivo de adaptação social é exposto claramente na continuidade da frase: “[...] em condições de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e exigência de contínuos aperfeiçoamento posteriores, ao longo da vida” (BRASIL, 2018a, p. 1). Ou seja, não há problema em recuperar a principal função dessa etapa de ensino, conforme foi discutido por Ramos (2011a) em seu livro *Pedagogia das competências*.

Com exaltação à objetividade da LDB, destaca-se como essa lei definia claramente as funções do ensino médio como etapa final da educação básica, ao mesmo tempo que a educação profissional, integrada a todas as modalidades e níveis da educação formal, teria originalmente a função de desenvolver aptidões para a vida produtiva. Sinaliza-se a total separação entre as duas.

A partir de então, o texto recupera da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que institui as DCNs referentes ao ensino médio: os princípios da estética da sensibilidade, política da igualdade e da ética da identidade para a organização do currículo, das situações de ensino aprendizagem e dos procedimentos de avaliação; a inclusão de competências básicas, conteúdos e como tratá-los nas propostas pedagógicas das escolas e nos seus currículos; os elementos que devem ser considerados na organização dos currículos escolares para atender às finalidades do ensino médio; a estruturação dos currículos de ensino médio com base nos princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização; a organização curricular da formação básica por áreas de conhecimento; as observações para a elaboração curricular para a aplicação tanto na base comum curricular quanto na parte diversificada. Encontra-se aqui a indicação de 75% das 2.400 horas totais do ensino médio a serem dedicadas à base comum, o que já se constituía como o indicativo do máximo de 1.800 horas para a BNCC. Na mesma linha da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, o relator das atuais enfatiza o desenvolvimento de competências para a laborabilidade e recupera os respectivos princípios norteadores.

Ao comentar as mudanças promovidas pela Lei nº 11.741/2008, o relator refere-se “à inserção de uma Seção IV-A no Capítulo II do Título V da LDB, tratando ‘*da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*’, como a verdadeira inserção da Educação Profissional no Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 6). Não fica claro o objetivo do relator com essa referência. No contexto do referido parecer, permite uma dúvida interpretação: seria uma crítica às mudanças promovidas pela referida lei? Ou seria positivo o comentário por facilitar a atual “reforma” do ensino médio? Essa inserção abriu caminho para a ressignificação da ideia de itinerários formativos também já presente na referida lei?

O relator enaltece como importante a criação do Programa Ensino Médio Inovador, parecer já discutido neste texto. E identifica os demais pareceres e resolução debatidos pelo CNE ao longo da década de 2010, culminando na Lei nº 13.415/2017, que,

[...] além de incorporar legalmente dispositivos referentes à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, ainda prevê a existência de alternativas flexíveis de organização da oferta dos cursos de ensino médio compondo arranjos curriculares que contemplem diferentes itinerários formativos (BRASIL, 2018a, p. 7-8).

O relator inicia o tópico de “análise do mérito” destacando o grande mérito da legislação que promoveu a “reforma” do ensino médio por “chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB” (BRASIL, 2018a, p. 8). É que a devida implantação do referido artigo propiciaria o desenvolvimento da “capacidade de aprendizagem”, para que os estudantes possam “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2018a, p. 8). Ou seja, o grande mérito seria promover a flexibilização da oferta, reduzindo conhecimentos, pois, por meio da aprendizagem de método de estudo (projeto de vida e a pesquisa enquanto estratégia pedagógica), o estudante se capacitaria a aprender a aprender de acordo com seus interesses e necessidades. Configura-se não só a recuperação das políticas públicas da década de 1990, mas se radicaliza com a direta indicação de formação da personalidade do sujeito.

Não há problema para o relator do parecer, o senhor Rafael Lucchesi, em se referenciar no parecer das primeiras DCNs, e ele diz por quê:

Estou tomando a liberdade de retomar neste Parecer essas orientações básicas da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 neste momento histórico de definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois suas definições normativas permanecem absolutamente válidas, razão pela qual está sendo retomado no presente Parecer. (BRASIL, 2018a, p. 4)

Podemos concluir que as referidas diretrizes permanecem válidas para a retomada de forma ainda mais radical das políticas públicas educacionais convenientes ao neoliberalismo, à acumulação flexível e ao toyotismo. Como Rafael Lucchesi, entre outros intelectuais orgânicos da classe empresarial, afirmou no evento “O ensino técnico e a reforma do ensino médio: um convite à inovação”,⁴⁴ a formação técnica deve acompanhar o desenvolvimento da indústria 4.0, promovida pela incorporação da tecnologia e da automação aos processos de trabalho, e que requer habilidades relacionadas à personalidade, ao comportamento social, ao equilíbrio afetivo e às interações sociais⁴⁵, ou seja, à “captura” da subjetividade do trabalhador identificada por Alves (2011).

Dessa forma, o relator destaca que a lei da “reforma” do ensino médio tem por objetivo criar as condições operacionais necessárias para a implantação do artigo 35 da LDB. Se fizermos uma leitura crítica das proposições elencadas pelo relator em relação à “reforma”, podemos inferir que a parte diversificada tão criticada por ele na Lei nº 5.692/71 foi apenas substituída pela ideia de itinerários formativos.

Ponto importante a ser considerado no Parecer CNE/CEB nº3/2018 é a preocupação em definir os termos que serão utilizados, sob a justificativa de que são “alguns conceitos que ainda se apresentam como polissêmicos ou não estão suficientemente claros no âmbito dos diferentes sistemas de ensino e suas instituições e redes escolares” (BRASIL, 2018a, p. 9) Podemos considerar esse trabalho como a ressignificação de conceitos que apareceram nas DCNs anteriores e que foram

⁴⁴ Evento realizado pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV EBAPE), em parceria com o Itaú BBA, ocorrido no dia 31 de outubro de 2019, no Centro Cultural da FGV.

⁴⁵ Segundo Rafael Lucchesi, “as 10 habilidades que se tornarão principais não são de natureza operacional”, são elas: resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação com outros, inteligência emocional, bom senso e tomada de decisões, orientação para o serviço, negociação, e flexibilidade cognitiva. (Apresentação de slides realizada no referido evento.)

incorporados após debate e negociação com os setores mais progressistas e críticos. Termos como “formação integral” e “itinerários formativos” apresentam conteúdo diverso das elaborações anteriores. Mas por que utilizá-los sob nova conceituação? Com base em escritos gramscianos, podemos considerar que seja uma estratégia de produção de consenso visando à hegemonia de classe.

Para o conceito de competência, sua definição busca esclarecer que se trata do “desempenho em ação” do sujeito, havendo indicação de equivalência entre os conceitos de “competências e habilidade” e “direitos e objetivos de aprendizagem”. O conceito de “arranjos curriculares” não se mostra claro, dando-se a entender que seria a estratégia de organização do itinerário formativo, porém o conceito de unidades curriculares parece ter a mesma função, então qual seria a relação entre os três?

O conceito de diversificação também traz em si a combinação dos sentidos de articulação de saberes, por meio da contextualização de conteúdos às várias situações e às dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Podemos compreender que seja a flexibilização em seu ponto mais específico: cada situação demandará certos conteúdos a serem utilizados em um determinado contexto. Nesse ínterim, foram inseridas as dimensões da vida humana, conceitos construídos pela perspectiva de formação integrada com base no materialismo histórico-dialético e que significam outra concepção de formação. Na realidade, o conceito de diversificação é exatamente o conjunto do diverso de cada concepção, a fim de abarcar ou agradar a todos.

Entre os termos e conceitos próprios da formação técnica e profissional, dois chamam a atenção por sinalizarem para parcerias com empresas para a aprendizagem profissional, ainda que não estejam literalmente declaradas. São eles “aprendizagem profissional” e “programa de aprendizagem”.

Para a organização dos itinerários formativos de cada área de conhecimento, a marca é dada pela ideia de aprofundamento de conhecimentos estruturantes para a aplicação em contextos sociais e de trabalho. Ou seja, a perspectiva dos itinerários não é aprofundamento de conhecimentos fundamentais de cada área, mas sim de conhecimentos que estruturam cada área para a aplicação prática, podendo ser entendidos como aqueles que facilitarão a elaboração do “projeto de vida”. No itinerário de formação técnica e profissional, o aspecto da formação para a adaptação às situações de trabalho da acumulação flexível fica claramente exposto.

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2021, única para todos os níveis da educação profissional e tecnológica, configura-se como a expressão, ainda que velada,

da retomada da total separação entre ensino médio e educação profissional. Aqui a observação do Parecer CNE/CEB nº3/2018 sobre a inserção da educação profissional no ensino médio, realizada pela Lei nº 11.741/2008, toma a compreensão de reforço da separação agora consolidada, além de indicar uma ação anterior à atual “reforma” do ensino médio.

Em seu artigo 2o., a Resolução CNE/CP nº 1/2021 define a educação profissional e tecnológica como modalidade transversal a todos os níveis da educação nacional e integrada a todas as modalidades de educação, o que nos permite concluir a permanência e o provável destaque para a oferta do Proeja, uma vez que ensino noturno com itinerário formativo se mostra quase inviável para esse público-alvo.

Por abranger os três níveis de educação profissional e tecnológica, essa resolução traz em seus princípios norteadores a marca muito forte da articulação com o mercado. Não sem motivo, esse é o seu primeiro princípio. Destacamos nela também a centralidade do trabalho, porém em seu sentido econômico, visando ao desenvolvimento de competências profissionais; à pesquisa como estratégia metodológica para a atuação no mundo do trabalho e se integrando saberes cognitivos e socioemocionais; à tecnologia como aplicação da ciência no setor produtivo; à utilização de metodologias ativas e inovadoras como expressão da indissociabilidade entre educação e prática social; e à autonomia e flexibilidade em sua máxima utilização na organização curricular por meio de itinerários profissionais, na construção das propostas pedagógicas e nas estratégias de colaboração entre instituições ofertantes da modalidade de ensino.

No capítulo terceiro, sobre a Organização e funcionamento, são recuperados os três níveis de oferta dos cursos: qualificação profissional, incluída a formação inicial e continuada; a técnica de nível médio, possibilitando a qualificação profissional técnica e a especialização profissional técnica, sendo a primeira por meio de certificação intermediária e a segunda após a conclusão da habilitação técnica; e a tecnológica de graduação e pós-graduação.

O grande destaque desse capítulo é a organização por eixos tecnológicos e a flexibilização de sua oferta por meio da diversificação de cursos que permitam ao sujeito projetar seu itinerário formativo em um mesmo eixo. Assim, esse itinerário pode ser propiciado: internamente, em um mesmo curso; pela instituição educacional, mas

construído horizontalmente pelo estudante; construído verticalmente pelo estudante, podendo ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica⁴⁶ ou de um eixo tecnológico. Em relação a isso, fica-nos a questão: essa é a expressão máxima da flexibilidade formativa? Realmente a produção do consenso sugere que o sujeito aprende ao longo da vida e por isso deve ter suas competências certificadas. Assim, configura-se a precarização mais radical e perversa da formação da classe trabalhadora, que, acreditando que a formação é permanente, não percebe que a que lhe é ofertada é a mais superficial, no sentido de possibilitar apenas inserção rápida no mercado de trabalho nas posições profissionais mais simples; ou fazendo acreditar que a atitude empreendedora é o caminho para o sucesso. O artigo 7º. resume bem o pensamento fundamental para essa resolução:

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando *a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas*, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2021, p. 4; grifos nossos)

A relação dos “interesses dos sujeitos” com a “relevância para o mercado” e as “possibilidades das instituições para construir o itinerário formativo” pode ser compreendida como formação necessária ao mercado, inclusive mediante estabelecimento de parcerias com o próprio mercado para essa oferta. Esta tende a ser uma realidade principalmente nas redes de ensino públicas, dada a carência de financiamento para a educação profissional.

No parágrafo terceiro desse mesmo artigo incorpora-se à definição de competência profissional o aspecto emocional na capacidade de atuar, sinalizando para o que Alves (2011) chamou de “captura” da subjetividade. Em seu artigo 8º, a resolução estabelece os critérios para o planejamento e a organização dos cursos e no artigo 10 apresenta o processo de criação de cursos experimentais.

No capítulo quarto, sobre a Qualificação profissional, a resolução estabelece que os cursos devem desenvolver competências profissionais que envolvam formação

⁴⁶ Destacamos que a ideia de áreas tecnológicas também nos parece recuperar a organização em áreas profissionais estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

metódica para o exercício de ocupações reconhecidas no mundo do trabalho, e sua organização deve ser na perspectiva de itinerário formativo profissional e tecnológico. Pode haver certificações intermediárias dos cursos técnicos de nível médio e de graduação tecnológica, o que permitiria seu aproveitamento visando à continuidade dos estudos.

No artigo 13, a resolução estabelece os elementos mínimos para a estruturação de cursos de qualificação profissional, o que nos parece ser uma inovação, permitindo-nos perguntar o porquê de se estabelecer essa normatização? Seria possível identificarmos a importância dessa normatização para a produção do consenso de que essas qualificações mais rápidas possibilitariam maiores chances de reinserção acelerada no mercado, ao mesmo tempo que, estruturada como itinerário, permitiria a continuidade dos estudos?

No capítulo quinto, sobre a Educação profissional técnica de nível médio, além de se falar da habilitação técnica e da especialização profissional técnica, acrescenta-se a qualificação profissional técnica como saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. Ou seja, configura-se com outro nome as anteriores certificações intermediárias previstas nos itinerários formativos, termo agora ressignificado no âmbito da “reforma” do ensino médio como uma das várias formas de organização curricular que permite a flexibilização da oferta de cursos de qualificação profissional articulados ao itinerário de formação técnica e profissional.

No capítulo sexto, sobre a Estrutura e organização da educação profissional técnica de nível médio, há uma diferenciação na forma de oferta concomitante, que agora, quando desenvolvida em um projeto pedagógico unificado, passa a ser chamada de “concomitante intercomplementar”. Estão marcadas, no parágrafo segundo do artigo 16, as formas de oferta que devem observar as finalidades do ensino médio, compondo-se o itinerário de formação técnica e profissional; são elas: integrada e concomitante intercomplementar. Podemos observar mais um reforço voltado à separação entre educação profissional e educação básica, ainda que se permaneça com o instituído pelo Decreto nº 5.154/2004. No parágrafo terceiro deste mesmo artigo, enfatiza-se o estabelecimento de parcerias com o setor produtivo para oferta de vivências práticas de trabalho.

O aspecto pragmático e utilitarista da educação profissional reaparece com força nessa resolução, o que pode ser observado, por exemplo, no artigo 20 sobre aspectos que devem ser considerados na estruturação dos cursos de nível técnico. Em seu inciso

primeiro, sinaliza-se para “a composição de uma base tecnológica que contemple métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso em questão”. Ou seja, em lugar de uma base científica que consideraria a produção da ciência como fundamento para a produção tecnológica, valoriza-se somente a base tecnológica, enfatizando-se a aplicação prática e a transferência de tecnologia, na ausência de um projeto de desenvolvimento tecnológico nacional. O mesmo acontece no inciso nono, quando este deixa clara a perspectiva instrumental da formação: “[...] a instrumentalização de cada habilitação profissional e respectivos itinerários formativos, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho”.

O parágrafo segundo do mesmo artigo evidencia a finalidade das competências socioemocionais como aquelas necessárias à convivência e à adequação social do sujeito em suas situações de trabalho, produzindo a subjetividade necessária ao modo de produção flexível.

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (BRASIL, 2021, p. 8)

Os demais artigos desse capítulo tratam de aspectos operacionais para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, tais como aspectos mínimos que o compõem, carga horária mínima, possibilidade de oferta de parte da carga horária a distância, estágio e práticas profissionais, entre outros.

O capítulo sétimo, sobre a Educação tecnológica de graduação e pós-graduação traz os cursos que podem ser ofertados e as finalidades gerais para tais cursos; dele destacamos os incisos I e II por sua perspectiva pragmática para a formação: o primeiro prevê o desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas para a produção de bens e serviços e a gestão estratégica de processos; e o segundo prevê o incentivo à produção e à inovação científica e tecnológica, bem como suas respectivas aplicações. Os artigos seguintes direcionam-se aos aspectos operacionais da elaboração das propostas pedagógicas dos respectivos cursos.

No capítulo décimo, sobre a Prática profissional supervisionada e estágio profissional supervisionado na educação profissional e tecnológica, mais uma vez a

resolução destaca o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, ambos fundamentando a preparação do sujeito para o desenvolvimento da aprendizagem permanente, assumindo o aprender a aprender como pilar da educação básica até a pós-graduação. Compreendemos que na educação superior o desenvolvimento da autonomia individual para os estudos esteja em seu mais refinado nível de desenvolvimento, mas ao se relacionarem os referidos princípios ao lema “aprender a aprender”, realiza-se novamente sua ressignificação pela perspectiva de associação ao princípio que interessa ideologicamente.

Os capítulos XI e XII, destinados à Formação continuada e à modalidade de Educação à distância, trazem indicações operacionais para o desenvolvimento dos cursos, na mesma perspectiva utilitarista e pragmática até então apresentada.

No capítulo XIII, sobre a Avaliação da aprendizagem, ainda que indicando que esta deva ser diagnóstica, formativa e somativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, destaca-se mais uma vez o desenvolvimento de competências profissionais e da capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

A diferenciação entre aproveitamento de estudos e reconhecimento de saberes e competências parece se dar de acordo com o interesse do sujeito, pois no nível operacional são os processos a serem realizados e a competência da instituição mesmo que os definem. No aspecto ideológico, ambos indicam o reconhecimento da aprendizagem informal que pode ocorrer nos diversos espaços da vida.

No capítulo XVII, sobre a formação docente na educação profissional e tecnológica, destacamos a possibilidade de graduados não licenciados, mediante o reconhecimento de saberes profissionais via certificação de competência, e de profissionais experientes, que obtenham o reconhecimento de notório saber por redes ou instituições de ensino, atuarem na docência dos componentes da área profissional. Neste caso, demonstra-se interessante observar que esse reconhecimento não será realizado por órgão vinculado ao Ministério da Educação ou à Rede Federal de ensino, o que enseja uma discussão sobre os critérios e a regulamentação para a obtenção do referido reconhecimento.

Das Disposições finais destacamos a criação da avaliação em larga escala da educação profissional, ou seja, o conceito de avaliação do desempenho dos alunos para responsabilização da instituição se estende também para a educação profissional.

A leitura do Parecer CNE/CP nº 17/2020 permite-nos logo em seu início perceber o resgate do Decreto Federal nº 2.208/97, por aquele ressaltar que não existia

impedimento à possibilidade de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio, como já sinalizava o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 no seguinte trecho: “A preparação para profissões técnicas, de acordo com o § 2.º do artigo 36 da LDB, poderá ocorrer, no nível do ensino médio, após ‘atendida à formação geral do educando’.” Realmente a frase é dúbia: uma vez que se admite que ambas possam ocorrer no ensino médio, desde que isso se faça após a formação básica, qual seria o critério para esta “integração”? Porém, na Resolução CNE/CEB nº 3/1998 podemos perceber a definitiva separação mencionada com a frase “mantida a independência entre os cursos” em seu artigo 12 parágrafo 2º.

O Parecer CNE/CP nº 17/2020 argumenta que é necessário revisar e atualizar as DCNs para a educação profissional técnica de nível médio e para educação profissional tecnológica de nível superior para contribuir com

[...] aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompimento com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, [...] para atender adequadamente às mudanças que pretendem ser implementadas na educação brasileira, exigidas para dar a devida atenção às demandas atuais do mundo do trabalho em constante evolução (BRASIL, 2020, p. 3-4).

As finalidades de formação para adequação às demandas do mercado ficam claramente expostas, e são complementadas no parágrafo seguinte que trata da organização de itinerários formativos por eixos tecnológicos que possibilitam as trajetórias de formação profissional, tendo “a educação profissional técnica de nível médio como ponto de partida central dessa estrutura”. Ou seja, a educação profissional pode ser totalmente organizada de forma flexível, de modo a permitir ao sujeito “construir” seu itinerário formativo conforme suas necessidades e interesses, e dessa forma facilitar a certificação de seus saberes e competências profissionais adquiridas seja pela via oficial, seja pela atuação profissional.

O documento estabelece também uma nova relação de agrupamento para os cursos: com a justificativa de que nem sempre os eixos tecnológicos contemplam “as segmentações tecnológicas que organizam e estruturam as atividades econômicas, tornando-se necessário melhor apontar a matriz tecnológica”, haveria a necessidade de desdobrá-los em áreas tecnológicas. Na descrição de exemplos, o parecer associa as áreas tecnológicas aos cursos ofertados, ficando a dúvida sobre o que realmente

significa essa subdivisão, ou se seria a recuperação da relação de agrupamento para os cursos estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999, as áreas profissionais.

Quanto ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o parecer faz uma crítica inicial à atualização do catálogo em desacordo com as mudanças no mundo do trabalho, enfatizando que essa revisão e atualização deveria ser anual e afinada com o setor produtivo. Sobre a nova edição do CNCT, o documento destaca ainda que

[...] na perspectiva de complementar as Diretrizes Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica, o CNCT passa a dispor também, além dos títulos de cursos, de diretrizes específicas que buscam orientar e normatizar essas ofertas dentro dos eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, tratando de pontos específicos, vinculados ao grau de complexidade e especificidades das bases tecnológicas contempladas, a partir das quais se tem condição de recomendar, por exemplo, diferentes percentuais de presencialidade, da carga horária mínima requerida para os tipos de oferta em uma mesma área tecnológica, de orientações acerca de estágio supervisionado, dentre outras orientações específicas de cada área tecnológica. (BRASIL, 2020, p. 6-7)

O referido parecer ressalta a relevância do Censo Escolar, uma vez que este permite a melhoria constante da educação profissional em consonância com o setor produtivo e com o desenvolvimento econômico e social do país. Destaca que a “garantia de maior flexibilidade na oferta e inclusão de cursos experimentais” contribuiria para a atualização dos cursos de nível técnico em tempo pertinente aos avanços do setor produtivo, identifica que a regulamentação para os cursos experimentais se configura como uma demanda para o CNE e defende a inserção automática de tais cursos desde que autorizados pelos respectivos Conselhos de Educação.

Em sua crítica ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, o documento aponta que o Sistec acabou

[...] ultrapassando o limite de um sistema de informações, transformando-se em um sistema de gestão da Educação Profissional e Tecnológica, e que acabou assumindo, como finalidade, além de promover mecanismo de registro de dados, também o de controle dessa modalidade de educação, desenvolvida em todo o território nacional. Como tal, o SISTEC acabou interferindo na gestão das instituições de ensino. Deve-se recuperar a função de ser caracterizado na perspectiva de um repositório, exclusivamente para divulgação da informação, respeitando a autonomia de gestão das instituições que oferecem Educação Profissional Técnica. (BRASIL, 2020, p. 14)

Ou seja, identifica com certo incômodo, a interferência do Estado na autonomia das instituições de ensino, ação que contraria o liberalismo do mercado.

Sobre a formação docente, o parecer, identificando a “emergência” de docentes para a formação profissional e técnica devido à lei da “reforma” do ensino médio, sustenta que há diferença entre o professor da formação básica/ensino médio e o da formação profissional, uma vez que o da educação profissional “deve preparar o cidadão para saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente”, sendo esse o motivo para se considerar o notório saber para esta função. Complementa seu discurso mencionando que esse reconhecimento “sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino” (BRASIL, 2020, p. 16). Dessa forma, percebemos que a formação técnica é relegada ao saber fazer; ainda que possamos identificar a utilização da tecnologia por esses profissionais, a ideia formativa é para atuação prática adequada ao setor produtivo e ao padrão de acumulação flexível. Logo não se faz necessária formação sistematizada para ensinar nesse nível, bastando para isso o reconhecimento daqueles que sabem fazer/executar bem a função, conforme discutido por Ramos (2011a).

O parecer exalta a aplicação da forma concomitante intercomplementar e a necessidade de estabelecimento de mais parcerias entre os sistemas e as instituições públicas e privadas de ensino do país para realizar essa oferta, sinalizando que a sua ampliação seria estratégica para o desenvolvimento nacional e para a ampliação da produtividade do trabalhador. As parcerias são também enaltecidas quando da apreciação da articulação entre as modalidades de educação a distância e presencial. E quando há o destaque para a complementação da estrutura e do parque tecnológico que sejam necessários ao desenvolvimento dos cursos, segundo o relator, principalmente no itinerário de formação técnica e profissional.

O parecer se autoproclama incentivador da prática profissional e do estágio profissional supervisionado desenvolvidos com intencionalidade educativa em ambientes reais, sejam de aprendizagem ou de trabalho, uma vez que permitiriam a efetiva qualificação para o trabalho e integração do estudante à realidade do mundo do trabalho proporcionando-lhe experiência profissional e social, e condições de identificar suas afinidades, interesses e gostos para a futura escolha profissional. Porém, o próprio parecer identifica a deformação que essa experiência apresenta na maior parte das vezes, que é a do subemprego como forma barata de mão de obra para as empresas que substituem seus empregados permanentes por estagiários.

Por fim, o parecer sugere a criação de Câmaras setoriais, podendo estas serem compostas pelas redes de ensino, organizações empresariais, docentes do meio acadêmico, representantes do poder público, dos sindicatos e associações profissionais, órgãos de classe, Conselhos e Ordens, com o objetivo de promover a organização dos cursos técnicos de nível médio.

No geral, o Parecer CNE/CP nº 17/2020 descreve os motivos que justificam a elaboração de novas DCNs para a educação profissional e tecnológica, sendo interessante observar que, se antes as DCNs eram específicas para cada nível deste ensino, elas passaram a servir para os três níveis, direcionando a formação para as demandas do setor produtivo. Assim, nelas aparecem a necessidade de desenvolvimento emocional para o trabalho, os valores para o trabalho em equipe, a atitude para atuar nas situações problema, as habilidades práticas para o posto de trabalho e os conhecimentos necessários para aplicação, configurando-se indiretamente na retomada da sigla “CHAVE” indicada em uma proposta de parecer apresentada no início da década de 2010 para a reformulação das então diretrizes para a educação profissional, passando por discussão social e sendo substituído pelo que foi homologado em 2012. O presente parecer assume ainda a flexibilidade como palavra de ordem para as DCNs, as parcerias público-privadas como estratégia para oferta eficiente da educação profissional, e a prática profissional como elemento primordial para o processo formativo, ou seja, a assunção do pragmatismo do saber fazer, o utilitarismo do necessário para o fazer e o tecnicismo dos métodos para o fazer.

Podemos perceber ao longo destas páginas que algumas categorias permanecem nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais ao longo das décadas, desde a aprovação da LDB; assim, flexibilidade, diversificação, interdisciplinaridade perpassaram as seis diretrizes analisadas neste capítulo. Outras sofreram arrefecimento com os governos do Partido dos Trabalhadores, tais como contextualização, identidade, autonomia e desempenho. Expressões surgiram com resultado de um processo de correlação de forças no mesmo período, tais como “trabalho enquanto princípio educativo”, “pesquisa enquanto princípio pedagógico” e “itinerários formativos”, e permaneceram nas DCNs mais recentes, porém ressignificadas. Essa historicidade será objeto de estudo no próximo capítulo.

5 QUE REVELA A HISTORICIDADE DAS DCNS?

Após leitura das resoluções e pareceres homologados depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos perceber que nestes 25 anos ocorreram mudanças em seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos, permanências, utilização e ressignificação de termos, e contradições em razão da correlação de forças entre as frações de classe que atuam em sua elaboração. Dessa forma, tentaremos relacionar essas questões apresentadas nas três resoluções dedicadas ao Ensino Médio, e nas três dedicadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

5.1 A dimensão política

Para nos ajudar a compreender a dimensão política que a historicidade das DCNs revela recorreremos a Gramsci – e seus estudos sobre o Estado e sua constituição, a produção de hegemonia e a relação de forças – e a Poulantzas e seus estudos sobre a correlação de forças entre as frações de classe presentes na ossatura material do Estado.

Ao considerarmos a história política do Brasil, conforme discutido no capítulo 1 deste estudo, podemos verificar que o desenvolvimento econômico foi realizado pelas elites dominantes do país na forma de capitalismo dependente e associado ao capital internacional (FERNDANDES, 2009), por meio da modernização do arcaico (OLIVEIRA, 2013). Nesse percurso, destacamos a implementação do modelo neoliberal promovido após a redemocratização do país (anos 1980-1990), por meio da reforma do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1998). No âmbito de tais reformas, se inclui a da educação, iniciada com a promulgação da LDB nº 9.394/97 para todos os níveis e modalidades, e seguida por regulamentações posteriores realizadas por meio da exarcação de decretos, homologação de pareceres e resoluções elaborados pelo Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Gramsci (2000), “[...] na noção geral de Estado, entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (p. 244-245). Esse autor nos indica que “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e

moral” (GRAMSCI, 2002, p. 62-86). Sendo também definido pelo autor o que em seus escritos se entende por “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2000, p. 225-226).

E o que seria essa hegemonia? Em uma aproximação do conceito, podemos pensar na produção de uma subjetividade nos grupos sociais dominados/governados pela qual se dá a aceitação das ideias do grupo dominante como naturais e universais, tornando-as em senso comum. Sobre essa questão, Coutinho ressalta:

Podemos constatar que predominam, hoje, no senso comum, determinados valores que asseguram a reprodução do capitalismo, ainda que nem sempre o defendam diretamente. Refiro-me, em particular, ao individualismo (tão emblematicamente expresso na famosa “lei de Gerson”, ou seja, a que nos recomenda tirar vantagem em tudo), ao privatismo (à convicção de que o Estado é um mau gestor e tudo deve ser deixado ao livre jogo do mercado), à naturalização das relações sociais (o capitalismo pode até ter seus lados ruins, mas corresponde à natureza humana) etc. (COUTINHO, 2010, p. 30)

E podemos acrescentar na produção de senso comum a que se refere Coutinho na citação acima, o “aprender a aprender” enquanto formação ao longo da vida, traduzida no pragmatismo formativo, com o sujeito buscando formação/qualificação quando necessária, em lugar da ideia de formação como parte do processo ontocriativo do homem.

Ao associar o significado de democracia ao de hegemonia, Gramsci ressalta:

No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente. (GRAMSCI, 2000, p. 287)

Assim o processo de produção de consenso visando à hegemonia ocorre em lugar da forma coercitiva, buscando que dirigidos/governados aceitem como universais as ideias do grupo dirigente/governante. Tal processo pode se dar de forma passiva, quando a aceitação ocorre sem questionamentos, ou ativa, quando a aceitação é momentânea, mas provida de crítica.

Segundo Gramsci (1968),

[...] pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda

a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (p. 10-11)

Podemos considerar o Conselho Nacional de Educação como um organismo da sociedade civil, uma vez que desempenha a função de colaborar com o Ministério da Educação na organização da educação nacional e, como bem expressam Ciavatta e Ramos (2012), nas últimas décadas tem uma função deliberativa quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros assuntos. Porém, se analisarmos sua composição neste mesmo espaço temporal, percebemos que as personalidades que o compõem, em sua maioria, pertencem ao grupo social dominante, composto por empresários e representantes do Sistema S, vinculando-se ao pensamento hegemônico neoliberal.

Durante os governos do Partido dos Trabalhadores, principalmente nos dois primeiros, identificamos uma renovação dos quadros do Ministério da Educação, o que provoca uma nova correlação de forças entre as frações de classe, e algumas das reivindicações de grupos sociais críticos ao Decreto Federal nº 2.208/97, são absorvidas. Assim, como Farias (2016) já destacou, o Decreto Federal nº 5.154/2004 significou a possibilidade de disputa social pela construção de uma nova concepção de educação, o que, como as DCNs demonstraram, por um lado, provocou um arrefecimento da implementação das políticas neoliberais previstas durante a década de 1990, porém, por outro, permitiu a permanência e melhor organização do grupo empresarial da educação, culminando na “reforma” do ensino médio.

Ou seja, em sua análise sobre o período do primeiro governo de Lula, Oliveira (2010) nos sinaliza para a inversão do conceito de hegemonia construído por Gramsci:

[...] não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração; são os dominantes – os capitalistas e o capital, explicita-se – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a “direção moral” não questione a forma da exploração capitalista. (p. 27)

Assim, podemos identificar um processo de disputa por hegemonia no qual o grupo dirigente foi composto pela classe dominada, o que equilibrou a correlação de forças, porém pela perspectiva da permissão de a classe dominante ser conduzida no plano da superestrutura e manter seu poder de organização social no plano da estrutura, o que pode ser comprovado pela criação do Movimento Todos pela Educação. A esse fenômeno Oliveira (2010) chamou de “hegemonia às avessas”, e dele decorre um “efeito social regressivo [que] consistiria exatamente nisto: sob Lula, a política afastou-

se dos embates hegemônicos travados pelas classes sociais antagônicas” (BRAGA, 2010, p. 8), para dar lugar à negociação entre as frações de classes, que resultam em documentos híbridos e por isso contraditórios.

Considerando os conceitos de “revolução passiva” e “contrarreforma” elaborados por Gramsci, Coutinho (2012) analisa qual seria a natureza do neoliberalismo e sua implementação no Brasil. Ele enfatiza seu ceticismo quanto à hipótese explicativa de “revolução passiva” e tenta demonstrar que as características do neoliberalismo indicam muito mais uma possibilidade de “contrarreforma”.

Recordemos primeiro o conceito de “revolução passiva” em Gramsci (1999):

[...] o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de “restaurações” que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo; trata-se, portanto, de “restaurações progressistas” ou “revoluções-restaurações”, ou, ainda, “revoluções passivas” (p.393).

Ou seja, a classe dominante, para restaurar sua hegemonia, utiliza-se do elemento renovação por meio da concessão de parte das demandas da classe dominada, conforme Coutinho (2012) ajuda a explicar:

[...] uma revolução passiva implica sempre a presença de dois momentos: o da “restauração” (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”) e o da “renovação” (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes). (p. 118)

Já a “contrarreforma”, para Gramsci se caracterizaria apenas pelo momento da restauração, restaurações: “A Contrarreforma, [...] de resto, como todas as restaurações, não foi um bloco homogêneo, mas uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo” (GRAMSCI, 2002, p. 143). Fica claro que, para o autor sardo, trata-se de um momento de restauração do velho, ainda que permaneçam ou se apresentem traços do novo, em oposição à “revolução passiva”, que Gramsci parece indicar ser uma relação dialética de restauração-renovação, conforme salientado acima por Coutinho.

Coutinho (2012) ressalta que o termo “contrarreforma” foi pouco utilizado por Gramsci em seus *Cadernos do cárcere*, sendo sua principal referência a Contrarreforma católica como resposta ao luteranismo. Gramsci destacava que esse movimento católico se autointitulava como “reforma”, assim como os neoliberalistas, segundo Coutinho, o

fazem na atualidade em relação às suas políticas: reforma trabalhista, reforma do ensino médio, reforma administrativa e por aí vai.

Hoje, os ideólogos do neoliberalismo gostam de se apresentar como defensores de uma suposta “terceira via” entre o liberalismo puro e a social-democracia “estatista”, apresentando-se assim como representantes de uma posição essencialmente ligada às exigências da modernidade (ou, mais precisamente, da chamada pós-modernidade) e, portanto, ao progresso. (COUTINHO, 2012, p. 121)

Assim, esse autor indica como “mistificação ideológica” a utilização que os neoliberais fazem da palavra “reforma” – termo historicamente ligado à luta dos dominados por transformação da sociedade a seu favor, e por isso identificado como progressista – para indicar avanço no sentido do retrocesso, como Gramsci indicou, ou a restauração do liberalismo puro revestido de liberdade (ou flexibilidade?).

Nessa perspectiva, Coutinho (2012) entende que a “época neoliberal” deve ser interpretada como “contrarreforma”, uma vez que suas políticas não acolhem nenhuma reivindicação da classe trabalhadora ou aprofundam direitos sociais já conquistados por lutas passadas, mas, ao contrário, buscam acabar com tais direitos. Por isso, a luta atual dos trabalhadores é pela manutenção dos direitos conquistados.

No plano educacional, podemos ter uma clara noção do que Coutinho está indicando, basta pensarmos nas “reformas” pelas quais temos passado neste campo desde a década de 1990: após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, temos a completa separação do ensino médio e da educação profissional, expressa principalmente pela exarcação do Decreto Federal nº 2.208/1997, o que significou o fim da profissionalização compulsória instituída pela Lei nº 5.692/1971. Ainda que saibamos que esta última lei acabava com a dualidade educacional apenas no plano legislativo, como já nos indicou Kuenzer (1997), ela também se constituiu em germen desse fim configurado pela oferta que a Rede Federal de Escolas Técnicas realizava. A luta a que se dedicou essa rede foi para que pudesse novamente realizar tal oferta, o que foi conquistado por meio da exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004. Ou seja, concordamos com Coutinho em que não houve uma conquista de novos direitos, mas a reconquista de um direito que já havia antes.

Mas como podemos analisar o período dos governos do Partido dos Trabalhadores? Para Coutinho (2012), esse período também se constitui em

contrarreforma, porém com as marcas do “transformismo”, como caracterizado por Gramsci (2002a):

O transformismo como uma das formas históricas daquilo que já foi observado sobre a “revolução-restauração” ou “revolução passiva” [...] Dois períodos de transformismo: 1) de 1860 até 1900, transformismo “molecular”, isto é, as personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporam individualmente à “classe política” conservadora e moderada (caracterizada pela hostilidade a toda intervenção das massas populares na vida estatal, a toda reforma orgânica que substituísse o rígido “domínio” ditatorial por uma “hegemonia”); 2) a partir de 1900, o transformismo de grupos radicais inteiros, que passam ao campo moderado. (p. 286)

Coutinho (2012) ressalta que “o transformismo como fenômeno político não é exclusivo dos processos de revolução passiva, mas pode também estar ligado a processos de contrarreforma”. E isso explicaria o período dos governos do PT também como de contrarreforma, uma vez que houve o transformismo de lideranças sindicais em posições dirigentes, principalmente dos fundos de pensões, o que propiciou o enfraquecimento da oposição e a manutenção das políticas econômicas neoliberais em curso.

Bianchi e Braga (2005) formulam a hipótese de que o período seria de uma “revolução passiva à brasileira”, que teria por base as seguintes conjecturas:

O governo Lula não seria simplesmente mais um exemplo “neoliberal”, à la Fernando Collor ou FHC, exatamente porque, no intuito de constituir certas margens de consentimento popular, ele deveria responder a determinadas demandas represadas dos movimentos sociais. Empregamos então a noção – um tanto quanto frouxa, admitamos – de “social-liberalismo” para tentar dar conta da ênfase nas políticas de distribuição de renda, ainda que plasmadas pela reprodução da ortodoxia rentista.

O vínculo orgânico “transformista” da alta burocracia sindical com os fundos de pensão poderia não ser suficiente para gerar uma “nova classe”, como disse Chico, mas seguramente pavimentaria o caminho sem volta do “novo sindicalismo” na direção do regime de acumulação financeiro globalizado. Apostávamos que essa via liquidaria completamente qualquer possibilidade de retomada da defesa dos interesses históricos das classes subalternas brasileiras. Chamamos esse processo de “financeirização da burocracia sindical”. (BIANCHI; BRAGA, 2005 apud BRAGA, 2010, p. 10)

Considerando, por um lado, a análise de Coutinho (2010) sobre a “era neoliberal” constituir-se em uma contrarreforma, uma vez que não há espaço para conquistas de direitos, mas para a sua supressão como “restauração” do liberalismo clássico, e por outro, a acima realizada de o momento do primeiro governo PT, ainda que inserido nessa “era neoliberal”, constituir-se em um movimento complexo de

manutenção da política econômica porém respondendo às demandas sociais represadas pelos governos anteriores, tendemos a concordar que este seria um momento de “revolução passiva” promovida nos moldes da “hegemonia às avessas” identificada por Oliveira (2010).

Nesse sentido, direcionando nossa análise para a política educacional implementada a partir da LDB até a atualidade, podemos identificar um arrefecimento da implementação da pedagogia das competências como política curricular, ao mesmo tempo que temos o fortalecimento das políticas de avaliações externas como produtor de índices de aprendizagem nacional, sendo importante marcar que essas duas pontas do processo configuram-se na política educacional preconizada pelos organismos internacionais, conforme discutido no capítulo 4 deste estudo. Na leitura atenta das DCNs para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio implementadas nesse período, podemos perceber a correlação de forças que se manifestaram a partir da exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004, principalmente na elaboração e resolução das DCNs de 2011 e 2012, nas quais identificamos no texto do parecer tanto teorias do campo crítico como teorias conservadoras mescladas em um texto por vezes contraditório.

Para compreendermos esse fenômeno, recorreremos também a Poulantzas (2000) e sua discussão sobre a correlação de forças entre as frações de classe que compõem os aparelhos de Estado. Na apresentação de sua obra *O Estado, o poder e o socialismo*, o autor discorre sobre as manifestações do poder, sinalizando que este se situa nas relações de classe, na luta entre elas.

No caso, poderes de classe que nos levam à relação fundamental da exploração: a propriedade econômica espelha notoriamente a capacidade (o poder) de destinar os meios de produção a determinadas utilizações e de, assim, dispor dos produtos obtidos, da posse, da capacidade de ativar os meios de produção e de comandar o processo de trabalho. Estes poderes situam-se na rede de relações entre exploradores e explorados, nas oposições entre práticas de classes diferentes; em suma, na luta de classes, pois esses poderes inscrevem-se num sistema de *relações* de classes. (POULANTZAS, 2000, p. 33; grifo do autor)

Tendo as relações de classe como elemento fundamental para a percepção dos poderes, Poulantzas (2000) sugere que o Estado se configura como centro organizativo que exerce a função de “balança” de tais relações, ou seja, seu papel seria o de equilibrar os polos de poder produzindo o consenso das classes dominadas visando à hegemonia das classes dominantes.

[...] a relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de *consenso*, *possui sempre um substrato material*. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta de classes dominadas. (POULANTZAS, 2000, p. 29; grifos do autor)

Poulantzas sistematiza que, mesmo o Estado tendo a primazia do exercício do poder, seja por meio da coerção, seja por meio do consenso, a produção do poder ocorre pela relação de forças que existem na luta de classes, porém, como condensador de tais lutas, sua função também é elaborar as ideias dominantes como ideias universais, visando a produzir o consenso entre as classes: a hegemonia dominante se torna senso comum para os dominados.

O Estado não pode sancionar e reproduzir o domínio político usando como meio exclusivo a repressão, a força ou a violência “nua”, e sim, lançando mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um *consenso* de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público. [...] a ideologia dominante invade os aparelhos de Estado, os quais igualmente têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe. (POULANTZAS, 2000, p. 27; grifo do autor)

Dessa forma, podemos inferir que os aparelhos ideológicos de Estado cumprem um papel fundamental na produção desse consenso, a fim de que os aparelhos repressivos sejam colocados em segundo plano, ou, de outra forma, conforme a associação realizada por Gramsci, entre o estabelecimento da democracia por meio da hegemonia e não da repressão.

O Estado baliza desde então o campo de lutas, aí incluídas as relações de produção; organiza o mercado e as relações de propriedade; institui o domínio político e instaura a classe politicamente dominante; marca e codifica todas as formas de divisão social do trabalho, todo o real no quadro referencial de uma sociedade dividida em classes. (POULANTZAS, 2000, p. 37)

Ressaltando que o Estado capitalista é o Estado burguês, o autor sustenta que sua constituição difere da dos Estados anteriores, uma vez que sua formação ocorre em um movimento dialético do real materializado pela luta de classes. Por meio dos elementos que forjam o Estado capitalista – a lei, o território e a nação, enquanto unificação da

cultura, da língua e da tradição –, o autor demonstra como o Estado foi se tornando o fiel da balança social, instituição capaz de organizar a nação moderna, “nem sujeito da história, nem simples objeto instrumento da classe dominante, mas, do ponto de vista de sua natureza de classe, condensação de uma relação de forças que é uma relação de classe” (POULANTZAS, 2000, p. 119). Ou seja, apesar de o Estado representar a dominação política exercida por uma classe, a classe dominada também dele participa com suas lutas e pressões.

O Estado pode preencher essa função de organização e unificação da burguesia e do bloco no poder, na medida em que detém uma *autonomia* relativa em relação a tal ou qual fração e componente desse bloco, em relação a tais ou quais interesses particulares. Autonomia constitutiva do Estado capitalista: remete à materialidade desse Estado em sua separação relativa das relações de produção, e à especificidade das classes e da luta de classes sob o capitalismo que essa separação implica. (POULANTZAS, 2000, p. 129; grifo do autor)

Por esse motivo o autor o define como um Estado-relação, “*mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações de classe*” (POULANTZAS, 2000, p. 130; grifos do autor). A vitória do Partido dos Trabalhadores em 2002 implicou a expectativa de mudanças nas políticas desenvolvidas até então; foram estabelecidos compromissos de campanha com a base social que o apoiou, porém também foram estabelecidos compromissos com o capital e suas políticas neoliberais, expressos pela “Carta ao povo brasileiro”.

“Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas.” (POULANTZAS, 2000, p. 142) Dessa passagem podemos compreender a atualização das DCNs após a exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004, no qual se sinaliza por meio do Parecer nº 39/2004 que se tratava apenas de uma atualização em face da possibilidade de oferta da educação profissional na forma integrada ao ensino médio, o que se constituía em um compromisso eleitoral do Presidente Lula com os profissionais da rede federal de ensino, que por isso havia lutado desde a exarcação do Decreto Federal nº 2.208/97, o qual instituiu a separação total de ambas. Assim, como Poulantzas (2000) já advertiu, “[...] o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, *mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas*” (POULANTZAS, 2000, p.143; grifos do autor).

É a relação do Estado com as relações de produção e a divisão social do trabalho, concentrada na separação capitalista do Estado e dessas relações, que constitui a ossatura material de suas instituições [...]. O Estado não se reduz à relação de forças, ele apresenta uma opacidade e uma resistência próprias. Uma mudança na relação de forças entre classes certamente tem sempre efeitos no Estado, mas não se expressa de maneira direta e imediata: ela esgota a materialidade de seus diversos aparelhos e só se cristaliza no Estado sob sua forma refratada e diferencial segundo seus aparelhos. (POULANTZAS, 2000, p. 132-133)

Essa é a relação que podemos perceber entre o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais no período estudado. Conforme sinalizado por Ciavatta e Ramos (2012) quando analisaram o papel social do conselho a partir da LDB 9.394/1996 e como ele se configurou no plano do real.

O Conselho Nacional de Educação se constituiu numa instância de poder – integrada ou paralela, eis uma questão – ao Ministério da Educação. No projeto original de LDB este foi concebido como autônomo em relação ao executivo. Essa condição convergia com a proposição de um Sistema Nacional de Educação – orgânico e coerente – e com a instituição do Fórum Nacional de Educação. Este último seria o espaço de discussão e formulação da política educacional, enquanto o Conselho, o espaço regulamentador. A característica de ambos seria a representação substantiva da sociedade civil, dando efetividade organizativa ao Estado ampliado. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19)

Considerando a composição das comissões instituídas para o estudo e elaboração dos pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Técnica Nível Médio aprovados entre 1998 e 2009, dos quatro realizados, o primeiro teve a relatoria da conselheira Guiomar Namó de Mello e os três posteriores do conselheiro Francisco Aparecido Cordão. O que identificamos foi que, apesar de uma nova classe estar exercendo o poder no Estado (o Partido dos Trabalhadores), os aparelhos de Estado permaneceram ocupados pelas mesmas frações de classe, como sugere a biografia dos referidos conselheiros.

A biografia da conselheira Guiomar Namó de Mello⁴⁷ destaca sua atuação profissional nas escolas públicas estaduais e na docência no ensino superior, simultaneamente à de pesquisadora no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Tendo sido Secretária Municipal de Educação de São Paulo

⁴⁷ Disponível em <<https://namodemello.wordpress.com/about/>> Acessado em 24/09/2021.

em 1982, em 1990 e 1991 foi consultora de projetos de investimento em educação no Nordeste e em Minas Gerais realizados pelo Banco Mundial. De 1992 a 1996, trabalhou como Especialista Sênior de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento, tendo gerenciado ou assessorado a preparação de projetos de investimento no setor público em educação em países sul-americanos. De 1997 a 2005, exerceu a Direção Executiva da Fundação Victor Civita, respondendo pela Direção Editorial da revista *Nova Escola* e de outras publicações especializadas para professores de educação básica. Também em 1997 foi nomeada para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica. A partir de 1998, foi consultora da Semtec/MEC para implementação da reforma curricular do ensino médio permanecendo até na função até o ano 2000.

Ou seja, podemos identificar que a referida conselheira e relatora das DCNs para o ensino médio acumulou experiência profissional nos organismos internacionais antes de sua atuação no CNE e mais: no mesmo período também realizava consultoria ao MEC para a implementação das mesmas DCNs. Percebemos o movimento de dupla intervenção na política educacional.

A biografia do conselheiro Francisco Aparecido Cordão⁴⁸ e relator dos pareceres das DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da atualização das DCNs para o Ensino Médio e do Ensino Médio Inovador, aponta que ele atuou como docente em escolas públicas estaduais e no ensino superior paulista. Iniciou sua carreira no Sesc na década de 1970 e logo depois passou para o Senac, permanecendo na instituição por mais de 30 anos. Exerceu de 1994 a 1998 a função de conselheiro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. Foi conselheiro no Conselho Estadual de Educação de São Paulo até 2000, exercendo diversas funções por 18 anos. Foi conselheiro do Conselho Nacional de Educação entre 1998 e 2014.

Enquanto Cordão é um legítimo representante do Sistema S e dos empresários por suas instituições referenciadas, Mello personifica os interesses dos organismos internacionais na implementação das políticas neoliberais na educação brasileira. Dessa forma, podemos perceber que, mesmo havendo um movimento da sociedade civil que, a partir de 2003, também atuou no governo federal, há uma correlação de forças que impede um movimento mais radical em benefício da classe trabalhadora na elaboração

⁴⁸ Disponível em: <<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/pessoa/francisco-aparecido-cordao-19307> e http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cur_cor.pdf> Acessado em: 24/9/2021.

das políticas públicas. A atualização das DCNs para o ensino médio em 2005 demonstra essa faceta, pois após amplo debate na sociedade para que houvesse a mudança em direção à concepção de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio, o resultado foi contraditório (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a), já que as conquistas foram limitadas, como se pode ver: a) alcançou-se apenas uma nova forma de oferta materializada pelo Decreto Federal nº 5.154/2004; b) não foi elaborada uma nova diretriz curricular que alterasse a anterior, mas simplesmente se aprovou uma alteração formal, adaptando-se o que seria necessário para a admissão de uma nova forma de oferta.

As DCNs aprovadas a partir de 2010 novamente sinalizam para uma correlação de forças e um processo de negociação para a conquista do consenso. O texto inicial para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio também teve a relatoria do conselheiro Cordão. Porém, após apresentação e debate no Seminário da Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), em atendimento a solicitação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), o referido texto recebeu muitas críticas e sugestões de alterações.

O texto do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 nos traz essa historicidade dos movimentos realizados para a elaboração da DCNs, sendo importante destacar a indicação do posicionamento da Setec/MEC para ampliação do debate, culminando em uma manifestação de discordância do documento elaborado pela comissão da CEB. Dessa forma, a CEB decidiu em julho de 2011 reorientar os trabalhos a fim de “identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos” (p. 4), constituindo nova comissão composta por Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos, que exerceriam a relatoria de forma conjunta.

No mesmo texto, a indicação da presença dos representantes do Conif e pró-reitores de ensino da rede federal de educação profissional e tecnológica, assim como pesquisadores dos campos “Trabalho e Educação” e “Educação de Jovens e Adultos”, da ANPEd na disputa pela concepção de educação para a classe trabalhadora na

elaboração de ambas as DCNs, defendendo o texto produzido pelo GT constituído pela Setec, em 2010, com o título “Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate”, uma vez que ele expressaria o posicionamento que foi assumido pelo MEC desde 2003 em relação aos conceitos e concepções para a educação profissional.

Ciavatta e Ramos (2012) também sinalizam essa disputa⁴⁹

Mais uma vez, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional.

O documento veio a lume no primeiro semestre de 2010, e o primeiro documento alternativo de um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério, começou a ser elaborado em meados do mesmo ano (Brasil, 2010). (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 20)

Esse mesmo movimento de correlação de forças entre os funcionários do MEC e os conselheiros do CNE transparece no texto do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo encaminhada ao CNE em agosto de 2010 uma sugestão de resolução e disponibilizados técnicos para acompanhar os trabalhos, com destaque para Carlos Artexes Simões, Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, e Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Coordenadora Geral do Ensino Médio.

Para a comissão de elaboração desse parecer, o CNE constitui a comissão com os seguintes conselheiros: Adeum Hilário Sauer, José Fernandes de Lima, Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento. Um aspecto a ser destacado é que a relatoria desse parecer ficou a cargo do conselheiro José Fernandes de Lima, o que pode nos indicar a importância da educação profissional para o Sistema S na disputa, representado pelo conselheiro Cordão, uma vez que na relatoria das DCNs para a educação profissional, que inicialmente foi realizada por ele e sofreu críticas, Cordão se manteve como relator e o máximo alcançado foi uma relatoria conjunta.

⁴⁹ Nesse texto as autoras realizam uma análise crítica desta primeira proposta de DCNs.

Essa importância fica mais evidente quando buscamos a biografia dos conselheiros relatores dos pareceres. O conselheiro José Fernandes de Lima,⁵⁰ relator do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, iniciou sua carreira de professor universitário em 1980, permanecendo na Universidade Federal de Sergipe até 2004. Atuou como Diretor de Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre 2004 e 2006. Exerceu o cargo de Secretário de Estado da Educação de Sergipe entre 2007 e 2010. Iniciou sua função de membro do Conselho Nacional de Educação em 2008, permanecendo até 2016. Sua biografia profissional indica-nos seu vínculo com o ensino e a gestão.

Quanto aos relatores do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além do já expresso vínculo com o Sistema S representado pelo conselheiro Cordão, podemos apontar o que seria um contraponto com a presença do conselheiro Lima, o que também poderia indicar uma forma de articulação com a elaboração das DCNs do ensino médio.

Havia ainda a presença dos conselheiros Adeum Hilário Sauer e Mozart Neves Ramos em ambas as comissões. A biografia deles e suas posições como relatores nas DCNs para a educação profissional técnica de nível médio nos indicam o tamanho da disputa pela concepção dessas diretrizes.

O conselheiro Adeum Hilário Sauer⁵¹ foi professor universitário, secretário municipal de Educação de Itabuna de 1993 a 1996 e de 2001 a 2004, sendo também presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime). Atuou em 1997 como consultor do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para assuntos de Educação. Entre 1997 e 2000 foi consultor do Fundescola. Exerceu a função de membro do Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ainda que sinalize para o ensino e a gestão, sua biografia profissional também nos indica seu vínculo com a implementação das políticas neoliberais na educação como consultor da Unicef.

⁵⁰ Disponível em: <<https://45anos.ufs.br/pagina/10230>> , <<https://www.linkedin.com/in/jos%C3%A9-fernandes-de-lima-a73691b5/?originalSubdomain=br>> e <<https://www.escavador.com/sobre/3136677/jose-fernandes-de-lima>> Acessado em: 24/9/2021.

⁵¹ Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/nota-de-pesar-adeum-hilario-sauer>> Acessado em: 24/09/2021.

Por sua vez, o conselheiro Mozart Neves Ramos⁵² atuou como docente do ensino superior de 1977 a 2013, tendo nesse período presidido o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1993) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes (2002-2003). Entre 2003 e 2006, exerceu a função de secretário de Educação do Estado de Pernambuco, presidindo o Consed em 2006. Exerceu a função de membro do Conselho Nacional de Educação entre 2005 e 2014, e de 2018 para cá. Entre 2007 e 2010, atuou como presidente executivo do Todos pela Educação e na atualidade atua como diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Sua biografia profissional já nos sinaliza a presença dos aparelhos privados de hegemonia dos empresários na sociedade civil e que se movimentam no interior do governo.

Após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, tivemos uma nova reconfiguração das políticas públicas educacionais, configurada pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que entre outras alterações promoveu a “reforma” do ensino médio, estabelecendo um currículo mais flexível com a oferta de itinerários formativos que podem ser escolhidos de acordo com os interesses e necessidades dos sujeitos, e a ampliação da carga horária do ensino médio a ser realizada em etapas até que seja ofertado em horário integral (sete horas diárias). Nessa conjuntura política, também tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018. Dessa forma, novas DCNs se tornaram necessárias para o ensino médio dadas as novas formas como este seria ofertado. Por sua vez, as DCNs para a educação profissional técnica de nível médio também foram reformuladas, sendo essa modalidade de ensino agora unificada em DCNs para a educação profissional e tecnológica, documento que incorpora os três níveis de educação profissional.

Conforme discutido no capítulo anterior, temos nessas DCNs uma forte recuperação e radicalização das DCNs elaboradas na década de 1990. Um dos motivos que sinalizamos para esse fato é a configuração do CNE atual, a qual também analisaremos por meio da biografia de seus membros que se tornaram relatores dos pareceres aprovados.

⁵² Disponível em <<https://fapesp.br/13146/mozart-neves-ramos>> Acessado em 24/09/2021.

Os pareceres sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵³ tiveram a relatoria do conselheiro Joaquim José Soares Neto, cuja biografia inclui a atuação como docente do ensino superior desde 1984 na Universidade de Brasília. Ele exerceu também a função de presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Atualmente, é membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), participa do conselho científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional e exerce a função de membro do Conselho Nacional de Educação desde 2014.

O Parecer CNE/CP nº 15/2017 também contou com a relatoria do conselheiro José Francisco Soares,⁵⁴ cuja biografia aponta que ele atuou como docente do ensino superior na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 1974, permanecendo em suas atividades de pesquisa no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game). Foi o primeiro presidente eleito da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), da qual participa desde 2005. Na área de avaliação educacional, foi membro do comitê consultivo do Inep de 2006 a 2010. Foi membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação até 2014. De 2009 a 2012, participou do Conselho Técnico do INEE – Instituto Nacional de Evaluación Educativa do México e foi consultor do BID e da OCDE para questões de avaliação educacional. De 2014 a 2016, foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). De 2012 a 2014 e de 2016 a 2020 foi membro do Conselho Nacional de Educação.

Ambos os relatores têm vínculo com a política de avaliação externa preconizada pelos organismos internacionais desde a década de 1990, tendo o segundo inclusive vínculo profissional com a OCDE. Dessa forma, podemos compreender por que a defesa por uma base se deu principalmente no campo das ideias de melhoria do desempenho nacional em tais avaliações.

Os pareceres⁵⁵ relacionados à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

⁵³ Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Parecer CNE/CP nº 15/2018.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaj/jose-francisco-soares>> ,
<<http://lattes.cnpq.br/6451374618980002>> , <<https://escon.teero.tc.br/jose-francisco-soares>> e
<https://download.inep.gov.br/institucional/estrutura_organizacional/jose_francisco_soares.pdf>

Acessado em: 26/09/2021.

⁵⁵ Parecer CNE/CEB nº: 3/2018 e Parecer CNE/CP nº: 7/2020.

Profissional e Tecnológica tiveram a relatoria do conselheiro Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti,⁵⁶ cuja biografia inclui a atuação como docente no ensino superior desde 1988, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Entre 1988 e 1990, ele atuou na coordenação da Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia. Entre 1993 e 1996, prestou assessoria ao Departamento de Economia da Federação das Indústrias do Estado da Bahia. Foi superintendente de Difusão Técnica do Instituto Euvaldo Lodi da Bahia, tendo sido nesse período liberado para exercer o cargo de secretário extraordinário para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação. Entre 2003 e 2006, atuou como presidente do Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação. Desde 2003, é diretor do Fórum de Secretários de Ciência, Tecnologia e Inovação da Região Nordeste. Desde 2006, é presidente do Conselho Consultivo da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Tecnologias Avançadas. E desde 2007 é diretor de Operações da Confederação Nacional da Indústria – DF. Exerce o cargo de diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI) desde 2011, de diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e de diretor-superintendente do Serviço Social da Indústria (Sesi). Seu vínculo profissional ao campo econômico ocorre desde sua formação, estando presente nas principais instituições empresariais/industriais desde então. A perspectiva de formação para o mercado tem no mesmo um forte representante, tendo participado até o momento de diversas palestras, entrevistas e textos com o objetivo de justificar a implementação da “reforma” do ensino médio.

É interessante observarmos a contradição expressa pelo Parecer CNE/CP nº 7/2020, uma vez que este seria para estabelecer DCNs com base na lei de conversão do Decreto Federal nº 5.154/2004, a Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que exatamente se propôs a disputar uma nova concepção de educação na sociedade civil, e para a qual já haviam sido elaboradas as DCNs com base nos Pareceres CNE/CEB nº 5/2011 e 11/2012.

Assim, “o estabelecimento da política de Estado deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação)” (POULANTZAS, 2000, p. 134; grifo do autor) É importante para pensarmos a política de ensino médio e educação profissional a consideração que o autor faz sobre a

⁵⁶ Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6605062435579217> Acessado em 24/09/2021.

participação das classes e de suas diversas frações no âmbito do Estado, sinalizando que elas só podem participar da dominação política na medida que estão presentes nesse Estado, ou seja, na sua ossatura material, e dessa forma o constituindo pelas contradições entre essas frações, “é o jogo dessas contradições na materialidade do Estado que torna possível, por mais paradoxal que possa parecer, a função de organização do Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 136).

Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) reconhecem a difícil correlação de forças que se estabelecia entre a nova configuração do Ministério da Educação após a posse do Presidente Lula e a composição do Conselho Nacional de Educação:

[...] a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso (p. 1090).

Correlação de forças que ficou mais aparente quando a relatoria do Parecer CEB/CNE nº 39/2004 indicou apenas a atualização das DCNs já em vigor, o que, no plano da concepção de formação integrada que havia sido preconizada, demonstrava-se uma contradição, dado que as formas de ofertas anteriores permaneciam e o parecer reforçava a ideia de que o novo decreto apenas possibilitava mais uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio. Assim, os autores declaram que a expectativa “era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1090). Expectativa esta que hoje, revendo a historicidade, percebemos que não se concretizou, tendo como uma das bases para tal o texto do referido parecer.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) destacam assim quatro passagens no texto do parecer acima indicado que contradizem a possibilidade de construção de uma outra concepção de educação como foi desejada na exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004: a primeira foi a indicação da exigência de uma nova e atual concepção, porém reiterando as DCNs já existentes; a segunda foi a compreensão de que a educação profissional e o ensino médio poderiam ser ofertados de forma simultânea, desconsiderando o significado que foi discutido do que seria a integração; a terceira foi

inserir um parágrafo 3º no artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 para definir as formas de articulação entre ensino médio e educação profissional sem revogar o seu parágrafo 2º que versa exatamente sobre a independência dos cursos; a quarta foi o reconhecimento no texto do parecer da natureza diversa das duas formações. Enfim, segundo os autores:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1095)

Nesse texto, ao revelarem os meandros da implementação das políticas educacionais para o ensino médio, os autores revelam também como o Conselho Nacional de Educação encontrava-se organizado para representar os interesses conservadores e as políticas neoliberais.

Na análise do Programa Escola de Fábrica e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) descortinam para o olhar da atualidade as formas iniciais de disputa do fundo público a partir das parcerias público-privadas. Em ambos, o objetivo discursado é a inclusão de jovens e adultos por meio da qualificação profissional, mas, lendo sua descrição e as indicações dos aportes de verbas públicas para viabilizá-los, percebemos o investimento em iniciativas privadas para uma formação superficial destinadas ao trabalho simples e à elevação da escolaridade básica nos termos do que Kuenzer chamou de “inclusão excludente” (2005).

Na discussão sobre a historicidade dos pareceres e das diretrizes para educação nacional, Ciavatta e Ramos (2012) mais uma vez nos indicam como a disputa pelo financiamento público é uma das mediações da correlação de forças entre as classes e suas frações na ossatura material do Estado.

Solapa-se a concepção de *bases* para a educação pública que acabou, mais uma vez, subsumida à ideia de *diretrizes*. No caso da lei n. 4.024/61, pela partilha dos recursos públicos com o setor privado; no caso da lei n. 5.692/71, primeiro, porque o regime militar reduziu a aplicação de recursos na educação para menos de 3% do orçamento da União, e segundo, porque o salário-educação, que fora criado para subsidiar o ensino primário de quatro anos, tornado ensino de 1º grau de oito anos, foi gradativamente repassado ao setor privado em cumprimento a interesses clientelistas de políticos e empreiteiros (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2003, p. 39). (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15; grifo das autoras)

Ramos e Simões (2015) observam que, uma vez prevista na LDB 9.394/1996 a responsabilidade dos Estados, o financiamento do ensino médio no período de 1997 a 2007 foi realizado por meio de convênios do governos estaduais com o Governo Federal. Apenas com a transformação do Fundef em Fundeb, por meio da Lei nº 1.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Tal lei regulamentou a emenda constitucional nº 53/2006, que alterou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020) registram que as ações são realizadas por pessoas concretas no movimento do real, e não sob a lógica de uma projeção ideal. Isso se constata nas disputas pela revogação do Decreto n. 2.208/1997:

O grupo que assumiu o Ministério da Educação naquele momento, especialmente a Secretaria à época denominada de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), teve o firme propósito de revogar aquele decreto e redirecionar a política de Ensino Médio e de Educação Profissional no país, à luz desta outra concepção educacional. Sendo assim, este grupo se deparou com um conjunto de forças conservadoras reunidas tanto em instituições do Estado (Conselho Nacional de Educação, Conselhos de Secretários Estaduais de Educação, Conselho de Diretores de CEFETs, por exemplo), quanto em organizações da sociedade civil (dentre outras, Sistema S; CNI; Sindicatos de Escolas Particulares) numa correlação de forças que fez do Decreto n. 5.154/2004 um objeto de conciliação entre essas forças. Desta maneira, o que seria uma proposta de ordem filosófica e política se tornou um instrumento jurídico que “concedeu” às forças progressistas a forma integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional. Tal concepção não foi assumida pelo bloco no poder, de modo que foi esvaziada na condução política. A hegemonia de forças conservadoras presentes no CNE foi definitiva para isto. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 59)

Ramos e Simões (2015) destacam como, apesar de a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação do Governo Lula estar comprometida com a superação da dualidade educacional, as políticas elaboradas não estavam isentas de contradições e ambiguidades. Entre as primeiras adotadas estava a realização de seminários separados para a educação profissional e o ensino médio visando à discussão e elaboração de um novo decreto que substituísse o Decreto Federal nº 2.208/97. Nesses encontros o debate se deu em torno das reivindicações de educadores progressistas e das posições diversas do meio educacional, que foram negociadas e consensuadas no Decreto nº 5.154/2004. Este, ao mesmo tempo que revogou o decreto anterior e a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, repassou para as redes e instituições escolares a decisão sobre a forma de oferta (integrada, concomitante e subsequente). Com isso, acabou consolidando a

possibilidade de separação da educação básica da educação profissional, o que, por sua vez, colocou em segundo plano o avanço conceitual e político que o Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política” (2003) havia promovido para esse nível de ensino.

A mesma contraditória separação das ações ocorreu na realização em 2006 da Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (Confetec), e em 2008 na Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb). Tais eventos não conseguiram resgatar o debate sobre a escola unitária e da politecnicidade, centrando-se apenas na integração formal e restrita do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (RAMOS; SIMÕES, 2015).

Em 2004, representando um avanço na configuração da Educação Básica como um todo, a criação da Secretaria de Educação Básica (SEB), e do Departamento de Políticas de Ensino Médio, representou também a separação no âmbito do MEC entre a organização do ensino médio e a da educação profissional técnica de nível médio, uma vez que esta ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Assim, em relação à integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio, as ações realizadas até aquele momento não foram capazes de promover a travessia para um ensino médio na perspectiva politécnica, conforme a concepção de formação integrada idealizada pelos educadores progressistas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ramos e Simões (2015) chamam a atenção para o número de planos, programas e ações que estabeleciam a política educacional desenvolvida sob o “guarda-chuva” do criado Plano de Desenvolvimento da Educação, e entre eles destaca o Programa Ensino Médio Inovador, aprovado por meio do Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009, a partir de proposta elaborada pela SEB/MEC com relatoria do conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Essa proposta tinha como principal objetivo a flexibilidade curricular a fim de atender à pluralidade de interesses dos estudantes e diminuir a evasão, um dos principais problemas apontados nesse nível de escolaridade. Apostava-se na promoção da aprendizagem significativa e no desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes por meio das escolhas curriculares individuais possibilitadas. Mais uma vez o financiamento desse programa seria realizado pelos estados de acordo com a seleção de propostas para realização de convênio, execução direta ou descentralização de recursos.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020) destacam a opção, a partir de 2013, do Ministério da Educação, pela delegação ao sistema privado da organização e oferta do

ensino médio no Brasil, relacionando a isso a forma como a burguesia brasileira nega aos jovens o direito de exercício qualificado da sua cidadania política e econômica, uma vez que não lhes garante uma formação básica que lhes permita a inserção na vida social e profissional. “Nega-lhe, pois, a possibilidade desta dupla autonomia, por um lado como controle social e, por outro, com políticas clientelistas e de alívio à pobreza.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2020, p. 56)

E um de seus principais objetivos, conforme já sinalizado, é a utilização do financiamento público em iniciativas privadas por meio de programas de formação, disputa que, como observam os autores, não é de hoje:

[...] há mais de sete décadas sucedem-se programas de formação profissional para esta população com pouca e precária escolaridade. Criação do sistema S no início da década de 1940; Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra industrial (PIPMOI) criado pelo Decreto nº 53.324 de 18/12/1963 e, em 1971, transformado em Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, estendido para os demais setores da economia; o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) em 1995; Plano Nacional de Qualificação em 2003 e, finalmente, em 2011, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Sem o Ensino Médio de boa qualidade reiteram-se castelos em cima de areia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 57).

Ao discutir as contradições que permeiam o “pessoal” do Estado, Poulantzas (2000) sugere que a constituição desse pessoal ocorre também em função de seu lugar de classe, que não se confunde com sua origem de classe, e da sua situação na divisão social do trabalho cristalizada no arcabouço do Estado; assim, a “incumbência ou lugar de classe burguesa para as altas esferas desse pessoal, pequena burguesia para os escalões intermediários e subalternos dos aparelhos de Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 157).

As contradições classes dominantes-classes dominadas repercutem como distanciamentos dessas parcelas do pessoal de Estado com a cúpula especificamente burguesa, e se manifestam como fissuras, rupturas e divisões no seio do pessoal e aparelhos de Estado. [...] A luta das diversas classes populares atravessa aliás o Estado de maneira diferenciada: visto serem da pequena burguesia os escalões intermediários e subalternos do pessoal dos aparelhos de Estado, são as contradições e posições da pequena burguesia, em suas relações com as classes dominantes, que os atingem diretamente. As lutas da classe operária aí repercutem geralmente através das relações desta (conflituais ou de aliança) com a pequena burguesia. (POULANTZAS, 2000, p. 157-158)

Na análise a que nos propusemos até aqui, pudemos identificar essas contradições entre o pessoal que ocupou o Ministério da Educação e o que compôs o Conselho Nacional de Educação. Se no primeiro houve mudanças dada a conjuntura do governo do Partido dos Trabalhadores, o segundo permaneceu com suas representações empresariais no mesmo período, o que promoveu disputas e negociação para a produção do consenso, ora pendendo mais para os educadores críticos, ora pendendo para os representantes conservadores do capital. Tal consenso resultou em DCNs com textos híbridos, assimilando grande parte da produção crítica sobre a educação e a concepção de formação integrada para a referente ao ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020). Entretanto, a disputa nas DCNs da educação profissional técnica de nível médio não logrou o mesmo consenso, havendo a permanência de muitos conceitos presentes na anterior.

“Esta é precisamente a função do direito no Estado e na sociedade; através do ‘direito’ [como coerção], o Estado torna ‘homogêneo’ o grupo dominante e tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente.” (GRAMSCI, 2000, p. 240) Essa passagem nos permite identificar a “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012) como o momento em que o Estado se utiliza do “direito” para imprimir novo caráter ao ensino médio brasileiro.

O rompimento com uma política de negociação do consenso nas políticas educacionais brasileiras ocorreu com o golpe político-jurídico-midiático de 2016 de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, conforme demonstra o editorial da revista *Educação & Sociedade* (2017)⁵⁷ ao relatar a historicidade do conturbado processo de organização da 3.^a Conferência Nacional de Educação – Conae 2018.

Nesse contexto, a “reforma” do ensino médio, que foi instituída por meio da Medida Provisória nº 746/2016, teve por justificativa os desafios que essa etapa da educação básica enfrenta, tais como a evasão, simplificada pelo argumento da falta de interesse dos jovens pela escola, e o baixo desempenho, justificado pelo grande número de disciplinas em um currículo único. Assim, mais uma vez indica-se que os problemas escolares poderiam ser resolvidos unicamente pelas mudanças curriculares, desconsiderando, ou com o objetivo de ocultar, os problemas sociais que influenciam a escola (FRIGOTTO, 2010).

⁵⁷ Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.271-284, abr.-jun., 2017.

Ao analisarem o processo de discussão da transformação da referida MP em lei por meio das audiências públicas realizadas no Congresso Nacional, Ferretti e Silva (2017) destacam que

[...] quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais (p. 392).

Esses autores observam ainda que, apesar de haver uma representação equilibrada entre os setores a favor da “reforma” e contra ela, poucas argumentações foram consideradas para a transformação em lei, e essas poucas foram as realizadas pelos setores a favor.

Ferretti e Silva consideram que a BNCC seria a forma de viabilizar a hegemonia da “reforma”, uma vez que esta estava vinculada à aprovação da base pelo CNE, e consideram haver uma “estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 397). Tal aproximação foi identificada pelos autores em dois elementos presentes na defesa de seus intelectuais orgânicos: o desempenho do Brasil no Pisa que produz, “de um lado, a hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país e, de outro, entre países, quanto à ‘qualidade da educação’, expressa basicamente em termos de resultados quantitativos, associáveis à ‘responsabilização’ e à ‘meritocracia’” nos planos institucional e individual, e a “produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente, em diferentes planos” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 397).

O que esses autores observaram já foi discutido neste estudo e relacionado ao ciclo de implantação das políticas neoliberais para a educação, no âmbito do qual a pedagogia das competências se retroalimenta das avaliações externas em larga escala para se autovalidar.

Assim, a partir de 2016, podemos perceber uma forte recuperação das premissas que foram utilizadas na década de 1990 na elaboração das DCNs, ao mesmo tempo que permaneceram válidas as DCNs para educação básica aprovadas em 2010. Ou seja, recuperou-se a forte influência dos organismos internacionais sem se abandonar as

elaborações de influência progressista de nosso país. E essa é a contradição que tentaremos mostrar no próximo tópico.

5.2 A dimensão pedagógica

Somada às reformas estruturais, a política curricular desenvolveu-se com a participação do Conselho Nacional de Educação, no sentido de promover uma “renovação conservadora”; isto é, aquela afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo que tomaram espaço nas sociedades ao final do século XX, sob a égide do neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 38)

Tendo em vista a demonstração da correlação de forças presentes na ossatura material do Estado brasileiro na elaboração das políticas educacionais na forma de diretrizes curriculares nacionais, podemos identificar a busca pelo consenso na produção da hegemonia. Nesse sentido, percebemos que, quanto maiores forem o espaço de disputa e o equilíbrio entre as classes e suas frações no Estado, maior será a tendência de daí resultarem políticas híbridas, ou seja, políticas que em seu texto transparecem tanto ideias conservadoras quanto progressistas, como estratégia de obtenção do consentimento dos governados.

Quando sustenta que “hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso” Gramsci (1980, p. 33), nos ajuda a compreender que, dados os interesses e tendências envolvidos na elaboração das DCNs, texto do documento torna-se híbrido, quando não contraditório, por ser expressão do consenso possível entre tais interesses e os da classe dominante ou que pretende exercer a hegemonia.

Tanto o Decreto Federal nº 5.154/2004 quanto as DCNs do ensino médio aprovadas em 2011 são manifestações significativas de tal hibridismo, refletindo em seu texto tanto interesses conservadores quanto progressistas. Em outras palavras, o primeiro expressa a concessão da forma de oferta integrada reivindicada pela Rede Federal, desde que mantidas as formas de oferta anteriormente aprovadas, a saber: a concomitância e o subsequente, interesses da iniciativa privada e das políticas neoliberais materializadas pela permanência da pedagogia das competências e pela disseminação das avaliações externas em larga escala. As segundas sinalizam para a disputa por um projeto de educação mais afinado aos interesses da classe trabalhadora, o

que foi concedido com a condição de que a educação profissional permaneça atendendo aos interesses privatistas.

Nessa perspectiva, pudemos perceber a manutenção de determinados termos e conceitos nas DCNs, seja para o ensino médio, seja para a educação profissional técnica, desde as diretrizes elaboradas no fim da década de 1990 até as mais atuais de 2018 e 2020. Assim, não surpreende o que Ciavatta e Ramos (2012) pensam a respeito:

[...] a incorporação do tema currículo pela área Trabalho e Educação coincide com o movimento de regulamentação de todos os níveis e modalidades educacionais na forma das DCN. Este, por sua vez, caracterizou o processo de reformas na educação brasileira convergente com o mesmo movimento internacional, evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea. As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (p. 19)

A permanência de tais termos e conceitos nas resoluções, sem a leitura associada dos pareceres elaborados pelo CNE, muitas vezes induz seus leitores, e principalmente aqueles que lidam com a lei na prática (docentes e demais profissionais da educação), a entendê-la apenas como mudança simples ou no plano administrativo, conforme demonstrado por Farias (2016). Dessa forma, buscaremos mostrar a partir de agora essas manutenções, porém discutindo como, apesar de serem os mesmos os termos, seus sentidos diferem totalmente quando relacionados com a totalidade social (dimensão ético-política e base epistemológica) à qual se vinculam.

A Resolução CNE/CEB nº 3/1998, ao estabelecer os princípios axiológicos para a organização do ensino médio, adota a perspectiva da produção de subjetividades adaptadas ao padrão de acumulação neoliberal em convergência com as orientações dos organismos internacionais, já discutidos no âmbito deste trabalho. Ramos (2011c) reforça essa compreensão:

A pedagogia das competências no ensino médio teve como fundamento os princípios axiológicos expostos nas diretrizes. Trata-se, na verdade, de uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O princípio da estética da sensibilidade converge com o aprender a conhecer e com o aprender a fazer. A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres de cidadania. Finalmente, a ética da

identidade corresponde ao princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro. (p. 774)

Podemos identificar o abandono desses princípios, ainda que não a sua negação, na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, na qual se indicam os princípios sob os quais o currículo do ensino médio deve se basear. E a sua recuperação, apesar de indicar como princípios específicos, pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018.

Tanto o artigo 5º. da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 quanto o da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 tratam dos princípios específicos para a oferta e organização do ensino médio. Porém, ainda que pareçam dizer a mesma coisa, seus incisos são completamente diferentes:

O primeiro inciso aborda a formação integral do estudante em ambas as resoluções; o da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, porém, foi complementado como a expressão de valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

O inciso segundo da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 estabelece o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, o mesmo inciso na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 estabelece o projeto de vida como estratégia para a construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional; esta traz a pesquisa como prática pedagógica em seu inciso terceiro, indicando-a como método para a inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, o inciso 5º trata da indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, assim como a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem; já na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, esse princípio foi dividido em dois, sendo o inciso 8º o que trata da indissociabilidade entre educação e prática social considerando a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo, e o 9º aquele que trata da indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem.

Esses três incisos apresentam boa parte das principais diferenças epistemológicas e ético-políticas entre as duas resoluções, ao mesmo tempo que nos informam sobre a correlação de forças demonstradas nas suaves mudanças dos termos. Podemos começar pelo sentido dado ao termo “formação integral”; em ambas seu sentido é o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões física, cognitiva e afetiva, mas o que os difere é a finalidade: enquanto na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 seria a consolidação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que

propiciassem o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 o processo formativo se constitui-se em aprendizagem significativa que promova a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção do projeto de vida. Ou seja, há uma transição do sentido de desenvolvimento pleno da pessoa humana para o desenvolvimento do sujeito necessário à convivência na sociedade neoliberal, capaz de projetar sua vida para o ambiente de incertezas que este promove.

Podemos identificar a incorporação ao Parecer CNE/CEB nº 5/2011 de parte do texto do grupo de trabalho que formulou o projeto de DCNs apresentado pelo MEC, ao trazer o entendimento de formação integral como aquela que, a partir do trabalho enquanto princípio educativo, permite compreender a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da vida humana, ou seja:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2011, p. 20)

Comparando o texto do parecer ao do documento base percebemos a incorporação de aspectos deste documento, com mudanças que, apesar de sutis ou com omissões, fazem com que sua compreensão possa ser realizada com ambiguidades. No documento base, a pesquisa apresenta um fundamento ético-político de compreensão e transformação da realidade a partir dos conhecimentos sistematizados pela humanidade e em função das necessidades coletivas dela. Ao passo que o texto do parecer, apesar de reconhecer um sentido ético de compromisso com a melhoria da coletividade e com o bem comum, sinaliza para a relação entre a sociedade da informação e a necessidade individual de aprender ao longo da vida, indicando a necessária mudança da prática do professor por meio da utilização de projetos contextualizados e interdisciplinares, e sugerindo que “o relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos” (BRASIL, 2011, p. 22).

O Parecer CNE/CEB nº 3/2018 não explica o que seria a pesquisa enquanto prática pedagógica, mas a troca do termo “princípio” para “prática”, em uma leitura mecânica, e, após a ambiguidade verificada na DCN anterior, parece não indicar mudança. Porém podemos inferir a tendência ao pragmatismo, entendendo a pesquisa

como método de trabalho, o que de certa forma a resolução reforça nos três momentos⁵⁸ em que indica o trabalho pedagógico com a pesquisa: como prática, como uma das atividades que podem ser consideradas na carga horária do ensino médio, como resultado do trabalho de problematização, um dos elementos a ser considerado na elaboração da proposta pedagógica.

O projeto de vida, item que na atual “reforma” aparece como estratégia para o desenvolvimento socioemocional no inciso terceiro do artigo 5º e como acréscimo do inciso 23 no artigo 27 como estratégia pedagógica, sugerindo a importância de se ensinar a planejar a vida em um mundo do trabalho flexível, competitivo e individualista, no qual a autopromoção, ou, como chamam Dardot e Laval (2016), “a empresa de si”, se faz necessário para a sobrevivência.

É interessante identificarmos a substituição do trabalho e da pesquisa enquanto princípios educativos e pedagógicos pela estratégia do projeto de vida e a prática da pesquisa, o que Ramos (2011b) demonstra ser um (neo)pragmatismo ao se vincular ao desempenho demonstrável e um (neo)tecnicismo ao priorizar os métodos na educação.

Portanto, uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática. Os métodos, por sua vez, assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo)pragmatismo (DOLL JÚNIOR, 1997); por outro, um (neo)tecnicismo (SAVIANI, 2007). Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2016a, p. 65)

⁵⁸ Artigo 5º, inciso III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; [...]

Artigo 17, parágrafo 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

Artigo 27, inciso II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; [...].

A indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática são princípios em ambas as resoluções, mas é interessante observarmos que essa foi uma construção teórica realizada em intrínseco vínculo com a concepção de formação integrada que se buscou construir a partir da exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004. Partindo da premissa que para conhecer o real em sua totalidade é necessário conhecer suas partes e as relações entre elas, a teoria configura-se como a elevação do real ao plano do pensamento, assim, considerando o caráter teleológico do gênero humano, ou seja, sua capacidade de identificar suas necessidades e de elaborar meios para satisfazê-las, esse movimento constitui-se em uma relação indissociável.

Em seus *Cadernos do cárcere*, Gramsci nos chama a atenção para a forma como teoria e prática se relacionam:

O problema de identificar teoria e prática coloca-se neste sentido: no de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. (GRAMSCI, 1999, p. 260)

Nessa passagem, percebemos as duas formas de indissociabilidade instituídas: a da educação como parte da prática social, ou seja, a relação totalidade/particularidade discutida no Parecer CNE/CEB nº 5/2011; e a da teoria e prática como método de compreensão do real. A permanência desses princípios na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, sem uma explicação no parecer que lhe serviu de base, indica-nos que se deu como mais uma forma de produção de consenso entre aqueles que a implementam, uma vez que dá a falsa ideia de mera atualização da já existente.

Por sua vez, em ambas é sinalizado que nesse processo indissociável seja considerada a historicidade dos conhecimentos a fim de permitir a compreensão de sua produção em acordo com as necessidades humanas de domínio da natureza, de transformação desses conhecimentos em força produtiva e de relação com seu grupo social, configurando-se em ciência, tecnologia e cultura. Mas a discreta mudança do termo “sujeitos do processo educativo” para “protagonistas” revela a relação preconizada por seus elaboradores entre esses conhecimentos e a formação: no primeiro caso, sujeito é o sujeito social, está relacionado ao materialismo histórico e nos remete à

classe como sujeito histórico capaz de transformações; enquanto no segundo o protagonista é o ator social, vinculando-se à fenomenologia, às teorias da representação social, entre outras, sendo capaz de atuar conforme o grupo ou necessidade social.

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 foi dedicado a realizar as definições dos conceitos/termos que nela foram utilizados. Reconhecemos que essa foi a forma encontrada pelo relator para dirimir dúvidas sobre o que se queria estabelecer com a referida resolução, uma vez que muitos dos termos utilizados foram os mesmos da resolução anterior, porém com uma outra compreensão, dada a fundamentação epistemológica e pedagógica adotada e a correlação de forças que existia no momento de elaboração da resolução. Esse recurso utilizado pelo autor nos mostra como os termos das DCNs anteriores que foram incorporados pelos profissionais da educação, ainda que de forma polissêmica, permaneceram utilizados na atual DCN, mas agora com a definição de como deverão ser compreendidos.

O capítulo destinado à organização curricular é o que apresenta a grande mudança entre a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, pois, enquanto a primeira dedica-se a realizar definições sobre qual deve ser a composição do currículo nacional, respeitadas as especificidades locais e regionais, assim como a autonomia das instituições escolares que direcionem para uma concepção de formação humana integrada, a segunda estabelece quase o oposto na aplicação dos itinerários formativos, radicalizando a flexibilização curricular e ampliando a autonomia das instituições escolares por meio da diversificação curricular, em nome do atendimento dos interesses e necessidades dos sujeitos, culminando no pragmatismo metodológico e no utilitarismo das aprendizagens essenciais.

Assim, os itinerários formativos foram definidos na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 como o conjunto de unidades curriculares que possibilite ao sujeito o aprofundamento de conhecimentos e a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho, e neste ponto está a grande questão: é uma coisa ou outra? Na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, ainda que o sentido de itinerários formativos seja direcionado à flexibilidade da formação para o atendimento dos interesses e necessidades dos alunos e à viabilização de suas escolhas, a perspectiva formativa da integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura direciona para uma formação integrada.

Antes da atual “reforma” do ensino médio, Ramos (2016a) advertia para a armadilha que significava essa flexibilidade para a organização curricular e, assim, parecia prever o conteúdo dessa reforma.

O desenho de tais itinerários seria provocado por mudanças na produção, a exemplo de inovações tecnológicas ou mesmo da extinção de ocupações e criação de outras, que exigiriam do trabalhador o desenvolvimento de novas competências. A propalada formação flexível ocorre, então, por meio da fragmentação curricular e de um tipo de “rotatividade” formativa. Enquanto um currículo flexível é entendido como um dispositivo que proporciona ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou requalificar, por diferentes itinerários formativos, frente às instabilidades da produção; o trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis. Esta é a forma como a pedagogia das competências tem se concretizado na educação profissional. (RAMOS, 2016, p. 66)

A ideia de estruturar cursos de forma a permitir que os estudantes possam construir seu próprio itinerário de formação aparece nas DCNs para a educação profissional técnica de nível médio, indicando, segundo o Parecer CNE/CEB Nº 16/99, que a flexibilização do currículo seria uma possibilidade de atender aos interesses e necessidades dos sujeitos e estaria de acordo com o pilar da educação para o futuro de “aprender a aprender”, assim preconizado pelo desenvolvimento de competências em módulos que, “somados”, poderiam constituir uma habilitação técnica. Compreendendo a historicidade da realidade brasileira de negação do direito à educação a grande parte da classe trabalhadora, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 buscou ressignificar o termo “itinerário formativo”, uma vez que:

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino. (BRASIL, 2011, p. 29)

Dessa forma, esse parecer buscava dar o sentido de possibilidade de continuidade de estudos para aqueles que por razões diversas não conseguem concluí-los em idade considerada própria. A organização da educação profissional em itinerários formativos permitiria essa retomada da escolarização.

A atual “reforma” do ensino médio retoma a ideia de flexibilização curricular presente no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e a radicaliza quanto à obrigatoriedade da

oferta dos “itinerários formativos”, retomando, conforme sinaliza Ramos (2021), o pior de várias legislações passadas:

A divisão em itinerários formativos nos remete à reforma Capanema (Decreto-lei n. 4.244/1942), quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico, cada qual preterindo conhecimentos que seriam próprios do outro. [...] A transformação da educação profissional em um dos itinerários retoma aspectos da Lei n. 5692/1971, de substituição da carga horária do currículo pela formação específica. (RAMOS, 2021, p. 5)

O que vemos ainda na recuperação histórica na relação com o momento atual é a reforma do ensino médio e da educação profissional empreendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que promoveu a separação entre ambas as formações. Ainda que o itinerário da educação profissional na contrarreforma atual não seja separado formalmente do currículo do ensino médio, pedagogicamente isso tende a ocorrer, pois trata-se do itinerário, por excelência, a ser realizado em parceria com outras instituições, sejam elas escolares ou não. (RAMOS, 2021, p. 7)

Assim, os itinerários formativos da atual “reforma” significam a fragmentação curricular em quatro áreas do conhecimento e o de formação técnica e profissional que podem ser ofertados de diversas formas diferentes da disciplinar, sinalizando para os sistemas de módulos e créditos, nos quais a ideia de que cada unidade curricular representada por esse tipo organização curricular possa ser considerada para a composição da totalidade do ensino médio, mas principalmente de uma habilitação técnica, por meio dos cursos de qualificação profissional.

No artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 têm início a “nova” proposta de fato para o ensino médio com a indicação do que pode ser desenvolvido em cada itinerário formativo e o estabelecimento de que devem ser aprofundados os conhecimentos estruturantes para a aplicação em contextos sociais e de trabalho, mais uma vez se enaltecendo o conhecimento útil para a aplicação de acordo com os interesses e necessidades do sujeito. No parágrafo segundo do referido artigo, o texto expressa claramente que os itinerários formativos devem “garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” apresentando a organização por meio de quatro eixos estruturantes que se configuram em uma metodologia para a atuação social do sujeito: investigação científica que propicie a interpretação de ideias, fenômenos e processos; processos criativos que promovam a criação de experimentos, modelos e protótipos; mediação e intervenção social que possibilite a mediação de conflitos, o entendimento das situações e proposição de soluções; e, por fim, o empreendedorismo, que seria a aplicação prática

dos outros três por meio da formação de organizações. Além disso, podemos perceber o caráter adaptativo da formação preconizada ao refletirmos sobre o termo “intervenção”. Intervir significa participar, interferir, mas não transformar; ou seja, a intervenção social indica que o sujeito deve reconhecer os problemas e atuar de forma a se adaptar e empreender para solucionar, porém não indica compreender o fenômeno para transformá-lo, modificar a situação inicial.

Como sua proposta é produzir consenso entre todos os grupos e frações de classe, abrindo-se a flexibilização da oferta e formas de organização, e atender principalmente ao mercado educacional privado, mesmo como todo o apelo que realiza para a implementação dos itinerários formativos, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 deixa uma possibilidade, em seu parágrafo terceiro do artigo 12, de oferta de itinerário formativo integrado, que principalmente focará a oferta educacional privada para a classe dominante. Porém, também poderemos vislumbrar nele a possibilidade de resistência para a oferta de uma formação humana integrada segundo a concepção construída anteriormente.

No parágrafo quinto do artigo 12 da referida resolução, vislumbra-se a possibilidade de os itinerários formativos serem organizados de acordo com o contexto local e as possibilidades do sistema de ensino, o que abre espaço para que o itinerário ofertado seja definido não pelos interesses dos alunos, mas pela realidade local e principalmente pelas estruturas operacionais das redes de ensino, conforme foi definido no parágrafo oitavo. Ainda que no parágrafo seguinte seja definido que os sistemas de ensino devem oferecer mais de um itinerário formativo por município, a ideia de escolha individual na realidade se dará pelas condições socioeconômicas do sujeito, uma vez que, dada sua faixa etária, a distância da unidade escolar que oferta o itinerário configura-se em um dos critérios para a escolha do sujeito. E qual a solução para essas questões? Ela aparece no parágrafo nono, em que a possibilidade de parcerias entre diferentes instituições de ensino é definida, do que podemos inferir como incentivo a parcerias público-privadas.

Em relação ao estudante, os parágrafos 10, 11, 12 e 13 tratam respectivamente: das regras a serem estabelecidas para a escolha do sujeito, ou seja, já se prevê que não será garantido que o sujeito fará o itinerário que escolher, pois haverá alguma forma de seleção; deve haver orientação nesse processo de escolha, indicando o retorno da orientação vocacional; o sujeito tem a possibilidade de trocar de itinerário, desde que a

instituição de ensino possa oferecer condição para essa troca; há garantia por parte das instituições do aproveitamento de estudos.

No artigo 15 se estabelece a possibilidade de o itinerário formativo de formação técnica e profissional ser composto não apenas pela habilitação técnica de nível médio, mas também por qualificação profissional, em ambos os casos podendo ser incluído o programa de aprendizagem profissional. Dois parágrafos desse artigo são dedicados a incentivar a criação de formações experimentais por parte das instituições de ensino, ou seja, incentivo à diversificação de cursos de acordo com os interesses do mercado. E o artigo 16, em seu inciso primeiro, mais uma vez reforça a inclusão de vivências práticas de trabalho, podendo ser ofertadas por meio de parcerias.

Com base nos artigos acima apresentados, identificamos a recuperação dos objetivos da reforma realizada no fim da década de 1990, qual seja, pela total separação do ensino médio da educação profissional, abriu-se ao mercado as formações profissionais, seja pelos cursos de formação inicial e qualificação, seja pelas habilitações técnicas. Esse mercado foi tão bem consolidado que os principais representantes dele no CNE não permitiram mudanças radicais nas DCNs para a educação profissional técnica de nível médio desde então. A atual “reforma” com o mesmo objetivo abre “novo” mercado, qual seja as parcerias público-privadas para a oferta de cursos de qualificação profissional e/ou habilitação técnica como itinerário da formação técnica e profissional no ensino médio. Ou seja, a atual “reforma” amplia esse mercado iniciado na década de 1990, com base na ideia de inovações curriculares e na experiência das parcerias encampadas pelo Pronatec.

Em levantamento realizado em julho de 2015 (não publicado), constatamos que a União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” – parte da sigla do programa – ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertado pelo Sistema S. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361)

De acordo com a informação sobre o repasse de verbas, não à toa flexibilizar em itinerários formativos compostos por cursos de qualificação profissional técnica, como exposto nas DCNs para EPT (Resolução CNE/CP nº1/2021) é a opção defendida pelo relator, intelectual orgânico do Sistema S.

A Resolução CNE/CEB nº 3/1998 estabelece os princípios pedagógicos que deveriam estruturar o ensino médio: da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização. O primeiro princípio está relacionado à instituição de ensino e seu processo de gestão, destacando a participação da comunidade local, a diversificação dos programas de ensino, as parcerias público-privadas e a avaliação de produtos e processos educacionais. Podemos perceber que tais elementos favorecem o processo de *mercadorização* do ensino. O princípio da interdisciplinaridade é compreendido como promotor do desenvolvimento de competências comuns a partir da relação de interação das diversas disciplinas e da responsabilização das escolas em desenvolvê-lo. Ou seja, os conhecimentos disciplinares estariam à disposição e em função das competências a serem desenvolvidas. O princípio da contextualização identifica a aplicação dos conhecimentos como elemento significativo da sua aprendizagem, destacando a proximidade da experiência e vivência cotidiana como virtuosa para o processo de ensino, e a concretização da relação teoria e prática por meio das situações concretas como o trabalho e a cidadania. Ou seja:

Quanto aos princípios pedagógicos, a interdisciplinaridade reduziu-se a recurso didático para “relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação” (Brasil, 1998, p. 39). A contextualização seria outro recurso para ampliar as possibilidades de interação das disciplinas de uma área de conhecimento e entre as áreas. (RAMOS, 2011c, p. 774)

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 reconhece a importância dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, porém destaca que é necessária a especificidade das disciplinas como campos de produção do conhecimento para que haja a integração entre os diversos campos por meio da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, como método, e a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania - relações designadas como contextos -; aliás, nem o trabalho é delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania. Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo. (RAMOS, 2011c, p. 776)

Dessa forma, os cinco primeiros artigos desse capítulo tratam da estrutura curricular do ensino médio, estabelece a organização do currículo em áreas do conhecimento que seriam operacionalizadas por meio dos componentes curriculares obrigatórios e conhecimentos estabelecidos por leis próprias e específicas. Estes deveriam ser tratados de forma transversal e integrada a todo o currículo, podendo ser incluídos outros componentes curriculares a critério dos sistemas de ensino. Os artigos que tratam das finalidades e princípios da organização curricular englobam as ações que devem ser garantidas, as metodologias de ensino e avaliação a serem adotadas, e o que essa organização curricular deve proporcionar de desenvolvimento no estudante; e considera as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador, o trabalho enquanto princípio educativo, a pesquisa enquanto princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador, e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Podemos perceber que a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 constitui-se realmente em uma diretriz curricular nacional, estabelecendo o que é formação básica a ser desenvolvida em âmbito nacional e a forma como devem ser tratados os conhecimentos, as metodologias, os tempos e os espaços, e as formas de avaliação, porém sem flexibilizar a ponto de haver uma grande diversificação na formação que deve ser básica, ou restringir a ponto de ser definido o mesmo currículo para todo o país sem considerar as especificidades locais e regionais. Ou seja, prevê a autonomia dos sistemas de ensino, mas com pontos de centralidade curricular a serem observados que traduzem uma concepção de educação comprometida com a diversidade e não com a diversificação.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 traz os princípios e finalidades para o ensino médio nos três primeiros artigos do capítulo da organização curricular e a estrutura curricular vem em uma seção própria. O parágrafo segundo do artigo 7º estabelece que o tratamento metodológico deve evidenciar a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de articulação e interação entre os campos de saberes. Neste ponto destacamos a mudança no tratamento metodológico a ser previsto na proposta curricular: se na resolução anterior o foco era na interdisciplinaridade e na integração dos campos de saberes por meio dos fundamentos científicos e tecnológicos articulados às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; nesta, o foco ocorre na contextualização como expressão das vivências práticas e do reconhecimento dos saberes adquiridos em diversos âmbitos da vida: o mundo do

trabalho e a prática social, recuperando a forma que foram estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 3/1998.

O parágrafo terceiro do artigo 7º trata das aprendizagens essenciais, definidas como aquelas que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação e com significado para a vida, cuja expressão ocorre em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, em atitudes e valores que possibilitam a solução de demandas complexas da vida cotidiana, o exercício da cidadania e a atuação no mundo do trabalho. Podemos inferir que aprendizagens essenciais se traduzem em conhecimento útil para as práticas sociais demandadas. Outro ponto é o tratamento do trabalho e da cidadania como contexto de aprendizagem e não como dimensões da vida humana, mais uma vez recuperando os sentidos atribuídos pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998.

O artigo 7º em seus três parágrafos expressa a ideologia neoliberal para o processo educacional: autonomia para as instituições estabelecerem suas propostas curriculares em acordo com seus interesses e necessidades; contextualização, diversificação e transdisciplinaridade como expressão metodológica do pragmatismo, conhecimento útil e significativo ofertado ou adquirido de formas diversas promovendo uma formação superficial dos processos sociais, culturais e profissionais, uma vez que se defendem os campos de saberes em lugar de campos disciplinares; e, por fim, o desenvolvimento de aprendizagens essenciais como expressão de vivências práticas, significativas para a vida e que possibilitem a solução de problemas. Os três parágrafos seguintes estabelecem a autonomia dos sistemas e redes de ensino, das instituições e unidades escolares para estabelecer segundo critérios próprios a organização curricular, o aproveitamento de estudos e experiências pessoais, e a distribuição da carga horária promovendo a flexibilização da normatização principalmente para a rede privada de ensino.

Nos artigos 10 e 11, o texto da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 estabelece que o ensino médio seja composto da formação geral básica e itinerário formativo, e reforça que a primeira é composta pelas competências e habilidades previstas na BNCC e organizada em áreas de conhecimento. Apesar de as áreas serem as mesmas anteriormente estabelecidas, foram acrescentados os termos “e suas tecnologias” e “aplicadas”, indicando-se o caráter pragmático da formação. Em seus três primeiros parágrafos a resolução destaca os princípios da contextualização e da transdisciplinaridade, direcionados para a intervenção na realidade, a limitação de carga

horária total máxima de 1.800 horas dedicadas à formação geral básica. Em comparação com o parágrafo oitavo da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, vemos que parte do texto relacionado à questão dos componentes curriculares foi suprimida, dando a ideia de que as disciplinas não devam mais configurar como organização para o currículo, mas sim as áreas de conhecimento com suas unidades curriculares. Novamente devemos considerar que na nova resolução há a mudança do termo “transformação da realidade” para “intervenção na realidade”, o que indica seu caráter de formação para a adaptação, uma vez que intervir não é o mesmo que transformar.

No parágrafo quarto do artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 são indicados os elementos que devem ser contemplados nas áreas de conhecimento; novamente temos o reforço da perspectiva pragmática que deve assumir o currículo, uma vez que o documento sinaliza para estudos e práticas desses elementos, sendo esse aspecto também ressaltado nas respectivas descrições. Interessante perceber que, em comparação com o artigo nono da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que versa sobre a mesma temática, nesta houve a indicação de que seriam componentes obrigatórios previstos na LDB 9.394/96. Podemos inferir ainda o caráter pragmático que o currículo deve assumir pela nova resolução tendo atenção ao número de vezes que seu texto traz a indicação de quais atividades⁵⁹ devem ser realizadas para o desenvolvimento do que está sendo proposto.

Nas Resoluções CNE/CEB nº 2/2012 e 3/2018, o capítulo direcionado às formas de oferta e organização trazem proximidades e distanciamentos demarcando o posicionamento teórico, epistemológico e pedagógico das formações desejadas e para qual projeto de sociedade. A primeira demonstra a correlação de forças entre o grupo progressista e o empresarial, enquanto na segunda aparece a preponderância do segundo grupo. Ainda que as mudanças em relação ao texto anterior sejam sutis na maior parte do texto atual, o parecer que as fundamenta deixa bem clara a recuperação, com elementos de radicalização, do projeto de sociedade neoliberal expresso pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e no Parecer CNE/CEB nº 15/1998. Nesta resolução, o artigo 11 dedica-se às formas de oferta e organização curricular. Nesse artigo, destacamos, para relacionar às duas resoluções posteriores, o seguinte: estabelecimento de 75% da carga horária total do ensino médio a ser dedicada à base nacional comum e dois aspectos que

⁵⁹ O artigo 27 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 traz as indicações de atividades que devem ser consideradas na elaboração da proposta pedagógica da escola.

irão aparecer na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, quais sejam, a definição das 1.800 horas e a necessidade de uma base nacional comum curricular; a relação de integração entre base nacional comum e parte diversificada, que deve ser estabelecida por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento.

Uma mudança percebida na estrutura da organização e forma de oferta do ensino médio se relaciona ao texto que aparece na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 como incisos do artigo 14 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 como parágrafos do artigo 17; ela será analisada a seguir por meio da correspondência entre os incisos e os parágrafos:

Os caputs dos artigos não apresentam mudanças em seu texto.

Na correspondência entre inciso I da primeira resolução e o parágrafo 1º da segunda, que tratam das possibilidades de organização dos tempos escolares, há um acréscimo no segundo do “sistema de créditos”; podemos considerar essa a melhor forma de organização para os itinerários formativos, tendo em vista a indicação da oferta de componentes curriculares eletivos.

No inciso II e no parágrafo 2º, houve a troca do termo “regular” pelo termo “diurno”, e recebeu dois incisos na segunda resolução referentes à mudança promovida pela Lei Federal nº 13.415/2017 recomendando a ampliação na carga horária de todo o ensino médio para 3.000 horas até o início de 2022, e progressivamente a partir de então para 1.400 horas anuais. Porém a ampliação para 1.400 horas anuais já era uma possibilidade na resolução anterior, prevista no inciso III.

Entre os incisos IV e parágrafo 3º percebemos a supressão do termo “regular” neste último, além da mudança dos termos “trabalhadores” para “estudantes” e de “projeto político-pedagógico” para “proposta pedagógica”; consideramos esta última a mais significativa, dada a suposição de esvaziamento do sentido político do ato pedagógico. Por fim, faz-se a adequação da distribuição da carga horária em mais anos de escolaridade para o ensino noturno, respeitadas as 2.400 horas até 2021, e a sua ampliação para 3.000 horas a partir de 2022. Acreditamos que essa ampliação implicará o fim da oferta do ensino regular noturno, uma vez que, para o público-alvo dessa forma de oferta, em sua maioria trabalhadores ou jovens com distorção de idade-série, não é interessante ampliar o tempo de formação, e provavelmente esse grupo migrará em massa para a educação de jovens e adultos, dada a celeridade da formação promovida por esta. Implica também pensarmos o porquê de não haver uma superação da ideia supletiva de formação para esse público, sendo promovida uma formação que, devido às características cognitivas, sociais e econômicas desses sujeitos, seja específica para eles,

sem caráter supletivo, mas reconhecendo o caráter formativo para jovens e adultos trabalhadores.

Em relação ao inciso V e o parágrafo 4º, enquanto o primeiro reconhece a principal característica dos sujeitos que frequentam a educação de jovens e adultos – sua condição de trabalhadores –, o segundo suprime o termo “trabalhadores”, utilizando a questão geracional como elemento diferenciador e indicando que seja preferencialmente integrado com a formação técnica e profissional. Isso nos enseja algumas questões: seria a revitalização do Proeja? Por que indicar a forma de oferta integrada em lugar do itinerário formativo? Seria por conta da carga horária de 3.000 horas do itinerário? Uma inferência que podemos fazer também seria a futura abertura para essa formação “integrada” ocorrer por meio de parcerias público-privadas com empresas empregadoras.

O inciso XI e o parágrafo 9º tratam dos tempos e espaços da organização curricular, com as seguintes modificações verificadas no segundo: “ou em parcerias com outras organizações” substituiu “que permitam itinerários formativos opcionais diversificados”, e foram acrescentados os incisos I, II e III com as condições para tais parcerias. Podemos inferir duas situações: na primeira resolução já havia indicação de oferta de itinerários à escolha dos sujeitos, ainda que o significado dado a itinerários formativos não seja o mesmo em ambas as resoluções; e na segunda são enfatizadas as parcerias público-privadas para o funcionamento do ensino médio sob a justificativa da qualidade do ensino.

O inciso XII e o parágrafo 10, que tratam das formas diversificadas de itinerários formativos, diferem na relação que deve ser estabelecida entre eles e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o primeiro estabelece a garantia de simultaneidade e a definição pelo projeto político-pedagógico; enquanto no segundo a relação deve ser articulada e definida na proposta pedagógica.

O inciso XIII e o parágrafo 11, que tratam da interdisciplinaridade e da contextualização, apresentam redação totalmente diferente. Enquanto o primeiro estabelece que deve ser assegurada a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares a fim de propiciar a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento, o segundo inverte essa ordem, trazendo a contextualização antes da interdisciplinaridade, o que já poderia indicar no último a importância dada a se assegurar a articulação entre as áreas de conhecimento e propiciar

a interlocução entre os saberes para a solução de problemas complexos, ou seja, a aplicação prática como fim.

Neste capítulo, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 apresenta ainda mais quatro parágrafos: os de número 12, 13 e 14 tratam da possibilidade de realização de atividades em outras instituições e contabilizadas como parte da carga horária do curso, desde que previamente definidas e com intencionalidade pedagógica, podendo inclusive serem contabilizadas como certificação complementar no histórico do estudante; o parágrafo 15 trata da possibilidade de serem ofertadas atividades a distância no percentual de 20% da carga horária total no ensino médio diurno e 30% no noturno.

Os artigos 18 e 19 tratam do reconhecimento das experiências e saberes dos sujeitos para fins de aproveitamento e conclusão dos estudos e certificação. Esses artigos evidenciam o pressuposto do aprender a aprender, que deve ser sempre reconhecido pelas instituições de ensino, considerando a máxima do aprender ao longo da vida e produzindo o consenso de que cursos rápidos promovem elevação da escolaridade quando reconhecidas as competências desenvolvidas.

Nas Resoluções CNE/CEB nº 2/2012 e 3/2018, o capítulo direcionado aos sistemas de ensino traz algumas modificações sobre as responsabilidades desses sistemas. É interessante observar que a maior parte do texto da primeira resolução permanece igual na segunda, ainda que o projeto geral de ensino médio seja completamente diferente. O que isso nos indica? Teria o objetivo de transmitir a ideia de que pouco mudou para os docentes? Seria a resignificação do discurso agora com nova fundamentação epistemológica e pedagógica? Seria um sinal de que tais modificações já estavam gestadas no primeiro parecer, mas que, devido a um momento histórico de maior correlação de forças, o texto daquela resolução refletiu consensos a partir de orientações das frações de classe?

Os respectivos artigos 17 e 20 nas Resoluções CNE/CEB nº 2/2012 e 3/2018 trazem o mesmo texto no caput e nos incisos I e II, verificando-se as seguintes modificações: na alínea a, enquanto o primeiro sinaliza para a identidade das unidades de ensino da etapa do ensino médio, o segundo o faz para o respeito à identidade dos sujeitos dessa etapa, o que se configura em uma transição da identidade institucional para a identidade individual; na alínea b, enquanto o primeiro indica como espaços alternativos os de outras unidades de ensino, o segundo indica os de outras instituições ou redes de ensino; parecem dizer a mesma coisa, porém o segundo abre espaço para o estabelecimento de parcerias com empresas do setor produtivo e instituições privadas de

ensino; e assim, no segundo desaparece alínea c que havia no primeiro e que previa tais parcerias apenas para o caso de cumprimento dos planos dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares.

O inciso VII da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 faz uma diferenciação em relação ao inciso VI da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que trata dos sistemas de avaliação; o primeiro estabelece como referência a formação geral básica, enquanto o segunda as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados.

A primeira mudança que percebemos entre as duas resoluções sobre a questão pedagógica é o termo usado como título do capítulo. Enquanto na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 se utiliza o termo “projeto político-pedagógico”, na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 o termo usado é “proposta pedagógica”, sendo interessante observar que este último termo é o mais utilizado na LDB nº 9.394/96, em que também se utilize o termo “projeto pedagógico”, mas nunca o “político-pedagógico”.

Salientamos que não são muitas as mudanças realizadas nesse capítulo; o texto da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 é quase todo mantido na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, alterando-se quando necessário os termos acima assinalados. O artigo 15 da primeira tem seu parágrafo 1º modificado pela segunda em seu artigo 26, sendo suprimida a indicação de proposição de alternativas que visem à formação integral e o acesso aos conhecimentos e saberes necessários. Houve o acréscimo de um parágrafo nesse mesmo artigo, sendo o segundo agora dedicado à previsão do desenho dos arranjos curriculares oferecidos e as estratégias de oferta dos itinerários formativos pela unidade escolar.

A seguir temos a modificação no inciso VII, havendo o acréscimo na resolução mais recente da forma de integração com o mundo do trabalho por meio da aprendizagem profissional, entre outras, de acordo com legislação específica e com as demandas do mundo do trabalho, indicando-se indiretamente o atendimento ao Decreto Federal nº 5.598/2005, que trata do jovem aprendiz.

A primeira inferência que podemos fazer da análise das Resoluções CNE/CEB nº 4/1999 e 6/2012 e da Resolução CNE/CP nº 1/2021 é que as duas primeiras são elaboradas no âmbito da Câmara de Educação Básica, ainda que houvesse a clara intenção de separação total entre ensino médio e educação profissional na exarcação do Decreto Federal nº 2.208/1997; enquanto a atual foi elaborada no âmbito do Conselho Pleno, o que nos indica a concretização da total separação da educação profissional.

Para análise das referidas resoluções, estabelecemos a realização por tópicos similares entre as três, uma vez que a estrutura delas é bastante diferente. A Resolução CNE/CEB nº 4/1999 dedica-se a estabelecer o entendimento que deve ser dado para a educação profissional técnica de nível médio estabelecido pela LDB nº 9.394/96; a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 tenta disputar a construção de uma nova concepção de educação profissional técnica de nível médio, na qual a integração ao ensino médio configura-se como a possibilidade de formação humana integral para a classe trabalhadora, porém também percebemos a correlação de forças com o grupo empresarial que atua nessa modalidade de educação com a permanência do foi estabelecido pela anterior; e, por fim, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que estabelece diretrizes para os três níveis da educação profissional e não apenas para o nível técnico. Assim, percebemos a afinidade entre a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 e a Resolução CNE/CP nº 1/2021 ao se definir que a educação profissional perpassa todos os níveis da educação, ou seja, reitera sua independência e articulação com a educação básica. Essa definição não aparece na Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

No capítulo sobre os princípios norteadores para a educação profissional, temos a definição desses princípios no artigo terceiro da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, no artigo sexto da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e no artigo terceiro da Resolução CNE/CP nº 1/2021. Assim, enquanto o primeiro inciso da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 estabelece a independência e articulação com o ensino médio, na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 se estabelece a relação de articulação visando à formação integral, porém a Resolução CNE/CP nº 1/2021 estabelece que a articulação se dê com o setor produtivo visando à inserção do sujeito no mundo do trabalho. Comprendemos que a última resolução, por se dedicar a toda a educação profissional, estabeleça seus princípios de forma mais ampla em relação às anteriores, mas é importante percebermos que sua vocação é atender ao grupo empresarial, como demonstrado desde o primeiro princípio.

O segundo inciso nas três resoluções estabelece o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, porém na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 na perspectiva da formação para a coletividade enquanto na Resolução CNE/CP nº 1/2021 na do desenvolvimento individual. No terceiro inciso, o trabalho aparece como princípio educativo na forma de organizar o currículo para o desenvolvimento de competências profissionais na Resolução CNE/CP nº 1/2021, o que parece conjugar as formas como aparece o trabalho nas resoluções anteriores: Resolução CNE/CEB nº 4/1999 estabelece o

desenvolvimento de competências para laborabilidade, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 assume o trabalho em integração com as dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura para fundamentar o projeto político-pedagógico e o currículo. Ou seja, podemos inferir que a resolução atual ou agrada a ambos os grupos, ou não nega o definido em 2012, ressignificando-o pelo sentido do primeiro.

A flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização aparecem no quarto inciso da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 e no inciso oitavo da Resolução CNE/CEB nº 6/2012; nesta, todavia, a ordem muda explicitando a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade para a utilização de estratégias educacionais que proporcionem uma formação para a totalidade do processo profissional. Na Resolução CNE/CP nº 1/2021, a ideia é próxima à exposta pela primeira resolução, porém se estabelece a utilização de estratégias para a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade, o que sugere uma perspectiva mais pragmática da educação profissional.

O inciso quinto da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 estabelece a identidade dos perfis profissionais de conclusão do curso, que também será definida no inciso 15 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 pela óptica da fundamentação científica com base em conhecimentos, competências e saberes profissionais, enquanto no inciso 16 da Resolução CNE/CP nº 1/2021 isso é feito pela óptica do desenvolvimento de competências profissionais. Ao discutir o currículo na perspectiva da classe trabalhadora, Ramos (2016) observa que:

A ideia de competências não desaparece do texto oficial [da Resolução CNE/CEB nº 6/2012], vindo associada a palavras, conhecimentos e saberes. A propósito, o parecer dedica um item ao tema “saberes profissionais”. Estudos que temos desenvolvido a partir de 2012, de natureza teórica (RAMOS, 2014; CARIA; RAMOS, 2015) e empírica (RAMOS et al., 2014), têm demonstrado que se trata de conceitos distintos nos seus significados e na forma como se relacionam, os quais dependem, por sua vez, do seu uso, se na educação e ou no trabalho. Além disto, a polissemia da noção de competências, tão discutida desde os anos de 1990, permanece. (RAMOS, 2016, p. 9)

A autora nos indica a inserção do termo “saberes” como uma vitória na correlação de forças com o grupo empresarial, uma vez que possibilita, por meio de sua discussão no âmbito da escola e de seus docentes com auxílio das pesquisas acadêmicas, a disputa por uma nova perspectiva conceitual para o currículo da educação profissional.

No inciso oitavo da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 fica estabelecida a autonomia da escola em seu projeto pedagógico; a autonomia das instituições no processo de construção de seu projeto político-pedagógico apresentará o mesmo texto tanto na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 quanto na Resolução CNE/CP nº 1/2021. E nesse aspecto, parece-nos importante destacar que, na última resolução, não houve a recuperação da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 do termo “proposta pedagógica” como ocorreu nas DCNs para o ensino médio.

Esses foram os princípios apresentados no texto das três resoluções; nas duas resoluções mais recentes há outros princípios que apresentam proximidade na escrita do texto, porém, com a indicação de sua fundamentação epistemológica e pedagógica nos complementos que buscam explicar cada princípio. Assim, em sua comparação, podemos perceber que a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 apresenta uma fundamentação que possibilita uma formação que contemple as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, reconhecendo a primazia do conhecimento sistematizado para a organização do currículo, enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2021 tem sua prioridade na formação de competências profissionais requeridas pelas demandas do mercado, sendo marcados em seu texto os aspectos operacionais, de experiências práticas, utilização de metodologias ativas e em articulação com o desenvolvimento econômico.

Em relação às formas de organização da educação profissional, temos mudanças entre as três resoluções: na Resolução CNE/CEB nº 4/1999, foi estabelecido que se organizasse por áreas profissionais definidas no anexo da resolução; na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 foi definido que a organização seria por eixo tecnológico listado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos elaborado pelo MEC; e na Resolução CNE/CP nº 1/2021 é reconhecida a organização por eixos tecnológicos e a abertura para áreas tecnológicas, além de se enfatizar a possibilidade de organização por itinerários formativos, a fim de se contemplarem os cursos ofertados nos três níveis e promover uma qualificação contínua do sujeito. Por sua vez, a compreensão de eixo tecnológico que proporcione identidade aos perfis profissionais presente nas duas resoluções mais recentes apresenta como pontos de proximidade a definição dos fundamentos científicos e tecnológicos de cada área e a identificação dos conhecimentos e habilidades pertinentes a cada matriz tecnológica, e como pontos de distanciamento a adoção pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 de um núcleo politécnico comum a cada eixo composto pelos fundamentos das diversas dimensões da vida que alicerçam as tecnologias e contextualizam o sistema de produção social, enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2021

adota o conjunto de atitudes, valores e emoções que devem orientar e integrar a organização curricular.

Podemos perceber a clara transição da ideia de formar com base em conhecimentos fundamentais para cada área para a ideia de formar profissionais com comportamentos adequados a cada área. Ainda que se reconheça que deve haver conhecimentos, a ideia de desempenho comportamental fica em primeiro plano, sendo o conhecimento apenas um dos elementos a ser mobilizado pelo profissional competente; afinal, a ideia é que o sujeito pode não ter o conhecimento técnico, mas, sabendo o comportamento adequado, será capaz de buscar o conhecimento necessário à situação. Dessa forma, o projeto de formação vislumbrado na Resolução CNE/CP nº 1/2021 concebe que a metodologia, a técnica e a atitude são mais importantes para a formação do profissional que os conhecimentos a serem adquiridos, uma vez que vivemos na sociedade da informação e do conhecimento.

As definições de itinerário formativo apresentadas na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e na Resolução CNE/CP nº 1/2021 têm textos muito próximos sobre o conjunto de etapas no âmbito de um mesmo eixo tecnológico que, estruturado de forma articulada, possibilita o aproveitamento de estudos e experiências profissionais, sendo flexível e permitindo a verticalização de acordo com os interesses e necessidades dos sujeitos e as possibilidades das instituições. Podemos salientar que a ideia de flexibilização da formação profissional por meio de cursos/módulos/etapas com menor carga horária, que articulados poderiam promover certificações intermediárias e de técnico de nível médio, aparece desde a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 em seu artigo oitavo, parágrafo segundo, ainda que não receba esse nome.

Em relação aos critérios para a organização e o planejamento dos cursos de educação profissional, podemos perceber suaves mudanças no texto dos incisos entre a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e a Resolução CNE/CP nº 1/2021 relacionadas aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos, conforme ressaltado anteriormente. Assim, no inciso primeiro do artigo 18 da primeira havia a consideração do compromisso ético no atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, que é suprimida no inciso primeiro do artigo oitavo da segunda; no inciso terceiro da primeira há a indicação da organização curricular de acordo com os eixos tecnológicos, o que desaparece na segunda; e por fim no inciso quarto da primeira se estabelece a garantia de desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, permanecendo na segunda apenas as competências profissionais e pessoais. Podemos

perceber que nas três resoluções há uma indicação para a flexibilização da oferta, da possibilidade de certificação de saberes da experiência, da orientação de organização por meio de itinerários formativos; o que, comparando as três, é possível detectar é a forma como esses aspectos são apresentados e como na última resolução há uma construção para a flexibilização máxima e para a “captura” da subjetividade para o mercado, uma vez que é explicitado o atendimento às demandas socioprodutivas, os interesses e necessidades do sujeito, a ampliação das parcerias com as empresas para oferta de vivências e experiências profissionais e a ênfase na facilitação da oferta e reconhecimento de cursos experimentais.

No capítulo da Resolução CNE/CP nº 1/2021 dedicado à qualificação profissional, podemos destacar o caráter pragmático e utilitário dado a essa formação no parágrafo segundo do artigo 12 definindo-se que os cursos respondem à necessidade de “formação metódica para o exercício das ocupações profissionais”. Assim como ocorre parágrafo primeiro do artigo 15 do capítulo dedicado à educação profissional técnica de nível médio, no qual é estabelecido que esses cursos devem “desenvolver competências profissionais de nível tático e específico”.

Quanto às formas de oferta, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 retoma as definidas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, apresentando à inclusão do termo “intercomplementar” a forma “concomitante”, desenvolvida em instituições distintas, mas com projeto pedagógico unificado. Mais uma vez, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 reforça a oferta de vivências de prática profissional com possibilidade de serem estabelecidas parcerias para essa finalidade, e realiza adaptações no texto, para que fique adequado à Lei Federal nº 13.415/2017; e a configuração de itinerários formativos para o ensino médio, sendo a formação técnica e profissional um deles, nestes casos estabelece que os objetivos da BNCC sejam observados.

Os artigos 13 e 14 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que tratam da estruturação do curso de acordo com o eixo tecnológico e com a formação que deve proporcionar ao estudante, são unificados com modificações no texto no artigo 20 da Resolução CNE/CP nº 1/2021. Assim, se na primeira deveria ser considerada a matriz tecnológica e um núcleo politécnico comum, na segunda passa a ser a base tecnológica e os elementos que caracterizam as áreas tecnológicas; se na primeira se deveriam proporcionar os elementos para a compreensão e discussão das relações sociais de produção, a segunda limita aos elementos essenciais para tal; se na primeira o domínio intelectual das tecnologias deveria permitir o desenvolvimento da capacidade de

construir novos conhecimentos, na segunda ele deve promover “a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções”; e há o acréscimo na segunda do trabalho em equipe como fundamento a ser aplicado ao curso específico. Essas pequenas modificações indicam o desenvolvimento comportamental para o trabalho, com primazia das atitudes, valores e emoções, uma vez que a aprendizagem deve se restringir ao essencial que permita compreender as relações sociais de produção. Essa opção fica bem demonstrada na definição de competências socioemocionais para o perfil profissional realizada no parágrafo segundo do artigo 20 da Resolução CNE/CP nº 1/2021:

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral.

Um ponto interessante a mencionar é que a ideia de competências básicas desenvolvidas na formação básica, competências profissionais gerais comuns à área/eixo tecnológico e competências profissionais específicas da habilitação profissional foi apresentada na Resolução CNE/CEB nº 4/1999 e permaneceu na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com a primazia do desenvolvimento de conhecimentos e saberes sobre as competências profissionais e pessoais, para a preparação básica para o trabalho, comuns ao eixo tecnológico e específico de cada habilitação profissional. Na Resolução CNE/CP nº 1/2021 temos a permanência do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais, mas com a primazia de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. Nessa perspectiva, nas duas primeiras resoluções temos uma organização das competências em níveis de aprofundamento dos conhecimentos e saberes, ao passo que na resolução mais recente a organização se faz a partir das competências enquanto comportamentos desejáveis. Outro ponto a destacar é que essa primazia recupera o parecer do conselheiro Francisco Aparecido Cordão apresentado em 2010 para a atualização das DCNs para a educação profissional técnica de nível médio, e rejeitado pela sociedade civil.

Permeado de sentido metafórico na educação e tendo um uso supostamente científico na teoria das competências, o termo chave transforma-se em

“CHAVE” na proposta de DCNEP de 2010. O relator lembra que o Parecer CEB/CNE n. 16/99 já definia a competência como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” e que, posteriormente, o Parecer CNE/CP n. 29/2002 acrescentou os fatores “atitudes e emoções”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22)

As duas resoluções mais recentes trazem pontos a serem observados para o planejamento dos cursos técnicos de nível médio: a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 em seu artigo 22 e incisos e a Resolução CNE/CP nº 1/2021 em seu artigo 24 e incisos, apresentando diferenças nos textos que caminham nas perspectivas já sinalizadas neste trabalho. Assim, destacamos: a primeira indica a adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos, enquanto a segunda sinaliza para a articulação com o mundo do trabalho, com as tecnologias e avanços dos setores produtivos de forma a responder às demandas de profissionalização; enquanto a primeira indica a identificação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, a segunda indica a identificação dos saberes compreendidos nas competências profissionais, o que significa uma redução no que deve ser observado e ênfase no aspecto prático e restrito da competência; a primeira sinaliza para uma organização flexível com indicação de possibilidade de ser por disciplina ou componente curricular, enquanto a segunda retira essa possibilidade, o que enseja que a organização não seja feita assim; a segunda retira os incisos e artigos direcionados ao funcionamento do Sistec, indicando que a validação dos certificados e diplomas seja reservada às instituições e redes de ensino; a segunda incentiva o protagonismo do estudante por meio de metodologias.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2021, os elementos mínimos que compõem o plano de curso consolidado pelas resoluções anteriores são utilizados com algumas complementações que promovem a ideia de que agora a chamada “Proposta Pedagógica do Curso” deverá prever não apenas o curso técnico, mas o itinerário formativo que ele propõe, com a indicação do perfil profissional de conclusão, quando prevista, do perfil profissional de saídas intermediárias e de especializações técnicas, e o prazo máximo de integralização do curso, uma vez que, podendo ser organizado de forma diversificada, permite ao sujeito não concluir de uma só vez, mas ir realizando as qualificações que compõem o curso.

No título dedicado aos cursos de educação profissional e tecnológica, define-se a oferta de qualificação profissional tecnológica como uma etapa de terminalidade

intermediária dos cursos superiores, porém não se define o que exatamente seria essa certificação e qual seria a sua equivalência: seria igual à qualificação profissional técnica? Seria um curso técnico de nível médio? Também é destacado nesse trecho o incentivo ao desenvolvimento da capacidade empreendedora, o que nos remete ao analisado por Dias (2019) e já discutido no capítulo 2.

No item destinado à estrutura e à organização dos cursos de educação profissional e tecnológica de graduação, chamamos a atenção para a definição do perfil profissional de conclusão, porque apenas nesse nível há a perspectiva do desenvolvimento de competências profissionais, competências profissionais tecnológicas gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos ao desempenho profissional, ou seja, apenas nos níveis superiores indica-se uma formação para as bases científicas e humanísticas propiciando uma formação humana. Nos níveis anteriores basta a formação com base tecnológica (aplicação prática) para o exercício da profissão.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2021 há um capítulo dedicado à oferta na modalidade de educação a distância, no qual a principal mudança em relação à Resolução CNE/CEB nº 6/2012 foi, com exceção do curso de enfermagem, a não fixação de uma carga horária mínima para a parte presencial do curso, podendo ser definida de acordo com o grau de complexidade da área tecnológica. Em seu capítulo dedicado à avaliação da aprendizagem, a principal mudança foi na sua finalidade que passa a ser a de desenvolvimento de competências profissionais, da capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida, ou seja, o lema “aprender a aprender” foi recuperado com força.

Sobre o reconhecimento de saberes, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 promove a ampliação da realização desse processo possibilitando que instituições e redes de ensino o façam, desde que reconhecidas pelo respectivo sistema de ensino, o que de certa forma enfraquece a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific) e o MEC como centralizador do processo. E quanto à validação de certificados e diplomas nacionalmente retira a responsabilidade do Sistes de centralizar e gerir essa validação.

O capítulo da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e o da Resolução CNE/CP nº 1/2021 sobre a formação docente trazem em seu artigo 40 e 53 respectivamente estabelecem que a formação inicial para atuação na educação profissional técnica de nível médio deve ser realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura,

porém, no parágrafo primeiro de sobre a cooperação dos sistemas de ensino para viabilizar tal formação, a segunda resolução amplia essa parceria para instituições e redes de ensino especializadas em educação profissional e tecnológica, o que nos permite concluir que há uma clara reserva de mercado para que o Sistema S realize essa formação em cooperação. No parágrafo segundo de ambas, o que era previsto como excepcionalidade para a formação dos docentes em efetivo exercício na primeira passa a ser assegurado como direito na segunda, com redução do tempo necessário de atuação na docência para reconhecimento dos saberes profissionais de dez anos, como era previsto na primeira, para cinco anos.

No artigo 54 da Resolução CNE/CP nº 1/2021, foi estabelecido o reconhecimento do notório saber para que os docentes atuem na educação profissional, sendo reconhecida sua atuação profissional de excelência ainda que eles não apresentem prática pedagógica. Ainda que a resolução mencione processo de avaliação das competências profissionais, ele pode ser realizado por instituições ou redes de ensino, e não centralizado pelo MEC, como forma de assegurar um mínimo de padrão nacional para tal reconhecimento.

A avaliação da educação profissional técnica de nível médio foi prevista desde a Resolução CNE/CEB nº 4/1999, sendo estabelecida em um capítulo próprio na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, e nas disposições finais da Resolução CNE/CP nº 1/2021, fechando o ciclo de realização das políticas educacionais, conforme destacado por Pereira (2016), de padronização internacional da formação pela via das competências e sua imposição pela via da avaliação externa e divulgação dos resultados, o que reforçará a necessidade de padronização novamente.

Tentamos destacar neste capítulo as principais aproximações e distanciamentos nas resoluções dedicadas à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio, buscando captar os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes em cada uma delas. Observamos que houve uma disputa pela concepção de educação que essa etapa deveria ter a sua especificidade social no período de 2003 a 2016, no qual a correlação de forças entre as frações de classes mostrou certo equilíbrio político. Porém esse período também permitiu a organização e crescente atuação do grupo empresarial na elaboração das políticas públicas educacionais, conforme ressaltam Motta e Andrade (2019).

6 POLÍTICA EDUCACIONAL: A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Tendo em vista a discussão realizada nos capítulos anteriores acerca das dimensões políticas e pedagógicas das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, neste capítulo buscaremos analisar a Base Nacional Comum Curricular como documento de referência para a elaboração curricular de sistemas e redes de ensinos e os Guias para Elaboração dos Itinerários Formativos, considerados a parte flexível do currículo do ensino médio.

6.1 A Base Nacional Comum Curricular

A leitura do Parecer CNE/CP nº 15/2017 sobre a Base Nacional Comum Curricular permite-nos realizar algumas considerações sobre a necessidade de sua elaboração e a previsão legal para tal. Em seu histórico informa-se que o conceito de núcleo comum como obrigatoriedade para todo o território nacional foi instituído pela Lei nº 5.692/71, ou seja, bem de acordo com a proposta de uma ditadura que se impõe a todo o território. É interessante perceber que tal princípio não foi abandonado; apesar da abertura democrática, o documento sinaliza a permanência do grupo dominante no poder.

Construindo seu discurso sobre a necessidade legal de elaboração de uma base comum curricular, o parecer remonta à ao artigo 210 da Constituição de 1988, que provocou o processo de discussão sobre a necessidade de elaboração de uma base dessa natureza. Sinaliza que esse tema foi tratado em dois artigos da LDB nº 9.394/1996, o artigo 26, que estabelece os conhecimentos que devem ser previstos nos currículos da educação básica, e o artigo 27, que estabelece os valores fundamentais a serem desenvolvidos no processo educacional. Dessa indicação podemos concluir, por um lado, o motivo de esses conhecimentos estarem presentes em todas as DCNs homologadas até o presente, o que é positivo para a formação da classe trabalhadora; por outro, verificamos a construção do discurso de justificativa para o desenvolvimento de competências socioemocionais na educação básica. Não há discordância quanto ao desenvolvimento de valores no processo formativo sistematizado, porém o que gostaríamos de indicar são os valores e atitudes que se desejam presentes nessa

formação e a implicação de como eles devem ser desenvolvidos por esse processo, que é o que se defende na política educacional da atualidade.

O parecer CNE/CP nº 15/2017, ao construir a linha histórica da necessidade de uma base comum curricular como referência para a elaboração dos currículos escolares, sinaliza para a produção dos “Parâmetros Curriculares” como uma primeira elaboração dessa base, porém destaca que o CNE não teria aceitado plenamente esse documento, emitindo ainda em 1998 as DCNs para o ensino fundamental e para o ensino médio. É interessante que o referido parecer indica haver dicotomia entre elas, sendo a primeira centrada em conhecimentos disciplinares e a segunda nas finalidades gerais da educação, ponto importante a ser resolvido pela atual BNCC. Atribui a definição da organização da BNCC com “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” por ano de escolaridade ao Plano Nacional de Educação, assim como indica que esse termo seria o que melhor compreende conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

O parecer recupera artigos da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/96, que justificam a elaboração de uma base comum curricular que estabeleça os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em território nacional. O que destacamos é a recuperação da organização curricular em formação básica comum e parte diversificada, o que havia sido superado nas DCNs anteriores, e que indica o projeto formativo que neste momento estão buscando tornar hegemônico, principalmente no ensino médio. Ao sinalizar que essa ideia reafirma a prevista na Lei nº 5.692/71, demonstra ambiguidade, uma vez que não deixa claro se isso seria positivo ou negativo.

Sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o parecer destaca seu caráter de referencial flexível para a elaboração e organização curricular, porém mantendo a autonomia dos sistemas e redes de ensino para essa elaboração, e por esse motivo, ainda sendo necessário o estabelecimento de conteúdos mínimos (uma base nacional comum), o CNE emitiu as DCNs desde então com caráter normativo.

Dessa forma, o documento enumera as várias legislações que indicam a necessidade de que sejam estabelecidos os conteúdos mínimos ou expectativas de aprendizagem, desde a LDB nº 9.394/96.

Tais normas contêm dispositivos que reconhecem que a definição de diretrizes curriculares nacionais, explicitando os princípios que devem presidir os currículos e especificando as áreas do conhecimento ou disciplinas que devem compor a base nacional comum, não esgotava toda a responsabilidade normativa com relação aos conteúdos mínimos destinados a assegurar uma formação básica comum, havendo a prescrição para que o

Ministério da Educação (MEC) viesse a propor a formulação de expectativas de aprendizagem com detalhamento ainda maior. (BRASIL, 2017a, p. 6)

Recentemente essas expectativas foram chamadas de “Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” pelo PNE 2014-2024. Em relação aos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, o parecer indica que é um termo que engloba melhor “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que o termo “saberes”, utilizado nas DCNs anteriores. Precisamos sinalizar que não são termos equivalentes, “saberes” indicam as várias dimensões que constituem a vivência humana, quais sejam, os conhecimentos científicos e culturais, as experiências profissionais, o senso comum, entre outros, o que “objetivos de aprendizagem” não alcançam, uma vez que indicam o que deve ser aprendido, a dimensão prática do que deve ser alcançado, que seriam os saberes.⁶⁰

Apresentado o histórico de justificativa para a elaboração da BNCC, o texto do parecer realiza o histórico dessa elaboração, identificando seu início em 2009 e sua conclusão com a entrega das etapas da educação infantil e ensino fundamental em abril de 2017 ao CNE. Como participante desse processo, salientamos que a consulta pública realizada à “primeira versão” da BNCC por meio virtual foi realizada por um longo questionário que demandava aos participantes tempo para as respostas. Nos seminários realizados para discussão da “segunda versão”, apenas podia ser avaliada a estrutura do texto por meio de questionários estruturados a serem respondidos previamente; questões relacionadas ao conteúdo não podiam ser realizadas. Assim, reconhecemos que esse processo chamado de “consulta pública” e enaltecido como a participação da sociedade em sua elaboração, constituiu-se em um processo que na aparência foi democrático e participativo, porém na essência apenas promoveu o consenso de que o texto foi produzido socialmente, quando na realidade não o foi.

⁶⁰ “Os saberes profissionais seriam, então, a expressão da relação entre experiência e ciência nas situações de trabalho. [...] Eles expressam, na verdade, a cultura de um grupo que constrói, reconstrói e partilha tais saberes. Sua produção se dá no confronto de dualidades que assim tipificamos: a) entre teoria e prática no plano epistemológico; b) entre mentes pragmática e analítica no plano cognitivo; sempre em situação. Tais dualidades, que expressam também um confronto entre cultura e racionalidade no plano social, são inerentes à produção do saber profissional na experiência e podem ou não se converter em dualismos que se revelariam, por um lado, no teorismo e, por outro, no praticismo ou utilitarismo. [...] O trabalho e, conseqüentemente, o saber profissional, é um processo de transformação prática do conhecimento formal em que os critérios de coerência e eficácia assumem uma tensa relação mediada pela experiência e pelo pensamento.” (RAMOS, 2018, p. 3)

Sendo constituída uma comissão bicameral no CNE para acompanhamento, estudos e análise da BNCC em 2014, até 2017 essa comissão sofreu três alterações em seus componentes. Em 2017, após cinco audiências públicas, uma em cada região do país, nas quais houve a participação de 1.707 representantes e foram apresentadas 283 intervenções, apenas informam que realizaram a inclusão das temáticas das populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, e não apontam para que outras foram realizadas. Isso nos permite questionar sobre a real participação popular para a efetiva proposta apresentada de BNCC.

Ao serem expostos os desafios para a educação básica de qualidade com equidade, inicia-se explorando a dívida social com os povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros, que sempre foram mantidos à margem do sistema educacional. Porém se dissocia a questão educacional da questão social, afinal essas populações historicamente foram dizimadas ou abandonadas à própria sorte, o que produziu um quadro de desigualdade social que não pode ser superado pela via educacional apenas buscando-se a essência da diversidade.

Um projeto de nação só pode prosperar com a inclusão de todos os segmentos populacionais na busca por uma sociedade fraterna que oferece as condições básicas para que todos possam desenvolver as suas potencialidades. Nesse sentido, a educação cumpre papel essencial. (BRASIL, 2017a, p. 11)

O que a passagem anterior demonstra é a preocupação com a coesão social, com a produção pela via da educação de uma sociedade harmoniosa, elemento que se tornou presente nas políticas educacionais desde a década de 1990, conforme sinalizado por Ferretti e Silva (2017).

Buscando respaldo nos resultados das avaliações externas consubstanciadas no Ideb, demonstra-se o lento crescimento nacional na média prevista para os ensinos fundamental e médio, apresentando-se os resultados como um problema educacional, sem relacionar a educação à desigualdade social, como se a proposta pedagógica e a organização curricular fossem capazes de resolver tais questões. O revigoramento da teoria do capital humano por meio de sua ressignificação na pedagogia das competências mais uma vez foi recuperado como pressuposto ideológico para a “reforma” do sistema educacional. Não por acaso a metodologia utilizada para calcular os parâmetros de qualidade foi desenvolvida pelo movimento Todos pela Educação.

É interessante percebermos que o uso dos dados do Inep sobre desempenho, fluxo e alfabetização foi feito para construir um discurso que justifica a necessidade de “reformas” em todos os níveis de ensino a partir da constatação (que foi historicamente produzida e também denunciada pelo campo teórico crítico) de que estudantes de nível econômico mais alto apresentam maior sucesso em sua trajetória que os de menor nível econômico, ou seja, a desigualdade é social, sendo a educacional apenas um dos elementos que a compõem. Sinalizando, assim, para as agendas de qualidade e equidade como demandas para a garantia do direito à educação previsto pela Constituição de 1988, para além da universalização. O parecer foi buscar nos índices de desempenho em língua portuguesa e matemática a justificativa para a implementação de uma BNCC, o que também nos acende o alerta de ser apenas esses componentes curriculares a permanecerem obrigatórios em todos os anos do ensino médio, apesar da sua “reforma”.

Os dados do Ideb trazidos no parecer também nos permitem questionar se o baixo crescimento das médias dos anos finais ensino fundamental e do ensino médio poderiam ser resolvidos apenas com a mudança curricular. A “reforma” curricular estaria sendo supervalorizada, uma vez que carregaria a responsabilidade de aumentar o desempenho dos estudantes, de mantê-los estudando com mais interesse e de diminuir a desigualdade educacional? Quais seriam as medidas ou políticas que interfeririam na desigualdade social a fim de que os jovens mais vulneráveis socialmente não precisassem trabalhar para ajudar na subsistência da família? Ou tivessem de cuidar de irmãos mais novos para que os pais exerçam qualquer atividade remunerada? Ou ainda que promovessem espaço doméstico que permita aos estudantes estudarem? E a garantia de acesso às informações disponíveis nos meios tecnológicos que possibilitem ao estudante desenvolver seu método de aprender a aprender?

É interessante observar que o parecer recupera os pressupostos das DCNs para a educação infantil e para o ensino fundamental elaboradas anteriormente à BNCC, como se todas elas estivessem em perfeita sintonia, sob os mesmos pressupostos pedagógico e epistemológico, e um mesmo projeto de sociedade. A análise e comparação dessas legislações já foram realizadas neste estudo; temos clareza de que a correlação de forças nos momentos de elaboração de cada legislação aqui referida não foi a mesma; assim, nos fica a questão: a BNCC configura que a correlação de forças também para essas etapas de ensino pendeu para o lado empresarial? Ou essa associação representa que as referidas DCNs foram elaboradas de forma a manter uma ambiguidade que permitisse a atuação das empresas na educação?

Para Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender são uma ampla corrente educacional alinhada ao projeto de sociedade capitalista, no qual os educadores precisam conhecer seus alunos de modo a escolher as melhores metodologias para desenvolver com eles a adaptação ao sistema socioeconômico ao qual estão submetidos, não na perspectiva de superá-lo, mas na de “vencer” as adversidades e obter sucesso. Dessa forma, podemos também inferir que o capitalismo manteve seu vigor desde a promulgação da LDB nº 9.394/96, radicalizando seus pressupostos no sentido da acumulação flexível (HARVEY, 1994). E então podemos atribuir a esse projeto de formação, que não foi abandonado nos governos do Partido dos Trabalhadores, ainda que tenha havido uma maior correlação de forças no período provocando sua desaceleração, a elaboração do Parecer CNE/CP nº 15/2017 recuperando as DCNs elaboradas no fim da década de 1990 e justificando a elaboração de BNCC em documentos elaborados em outros momentos históricos.

O projeto formativo para a sociedade neoliberal foi bem expresso pelo parecer ao apresentar seu conceito de educação:

[...] como um processo intencional e organizado de aquisição de *conhecimentos* e de *habilidades*, de desenvolvimento de *atitudes*, de incorporação de *valores* e da *cultura*, bem como de desenvolvimento da *capacidade de mobilizar, articular e aplicar* estes recursos e *lidar com emoções* para encontrar a solução de problemas da vida dos estudantes. (BRASIL, 2017a, p. 26; grifos do documento original)

Com Dardot e Laval (2016), podemos perceber os aspectos necessários à formação do sujeito neoliberal: capacidade de mobilizar, articular e aplicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, e lidar com emoções para encontrar a solução dos problemas da vida, individualmente e em um movimento de concorrência harmoniosa, empreendendo para solucionar as adversidades. O parecer adiciona ainda a ideia de que tais saberes podem ser realizados na escola ou fora dela.

Nesta óptica, o espaço curricular dedicado aos valores, às atitudes e às emoções torna-se mais importante que os conhecimentos a serem transmitidos, pois, conforme Duarte (2001), os quatro posicionamentos valorativos das pedagogias do aprender a aprender seriam: aprendizagens realizadas individualmente possibilitam o desenvolvimento da autonomia; o desenvolvimento de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção dos conhecimentos é mais importante que a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade; a aprendizagem só ocorre

quando motivada pelos interesses e necessidades dos sujeitos; e “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2001, p. 37). Ou seja, autonomia, método, motivação e adaptação seriam os pilares desse projeto formativo, constituindo-se em valores, atitudes e emoções necessárias para se viver na sociedade neoliberal.

Assim, para cumprir esse objetivo a BNCC define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, não se constituindo em currículo, mas indicando as dimensões que devem compô-lo: a cultural, a psicossocial, a didático-metodológica, os recursos didáticos, a da formação dos professores, a da avaliação e do uso de seus resultados, e a do tempo e do espaço das aprendizagens.

Das dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica, podemos identificar que: três são relacionadas aos conhecimentos científicos, culturais e sociais, considerada nestes a linguagem (1, 3 e 4); uma relacionada ao método para aprender (2); uma relacionada às tecnologias digitais de informação e comunicação (5); e cinco relacionadas aos valores, as atitudes e as emoções (6, 7, 8, 9 e 10). Ou seja, podemos concluir o peso que cada elemento da competência recebe e como sua composição tem como objetivo desenvolver competências necessárias à sociedade neoliberal, sendo que metade foi dedicada às competências socioemocionais e outros trinta por cento às linguagens, metodologia e instrumentos tecnológicos, ficando muito claro o esvaziamento nos currículos dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Observamos que a transmissão de conhecimentos como especificidade da escola (SAVIANI, 2008) deixa de existir, deslocando-se o foco para o desenvolvimento de competências necessárias à adaptação dos sujeitos (RAMOS, 2011a), o que é bem expresso pela passagem a seguir:

As competências gerais referidas reafirmam o compromisso da educação brasileira para com as demandas da sociedade contemporânea, uma vez que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo, ético e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. (BRASIL, 2017a, p. 27)

Elaborando uma crítica a várias formas de entendimento do que seria a educação integral, o parecer define que a BNCC se compromete com processos educacionais construídos intencionalmente para promover as aprendizagens sintonizadas com as necessidades e interesses dos sujeitos e com os desafios da sociedade atual, de maneira que eles sejam capazes de utilizá-las na vida com autonomia.

Dessa maneira, a BNCC, orienta-se para uma concepção de educação integral que:

- Demonstra consonância e coerência com os marcos legais da educação brasileira, centrado no desenvolvimento pleno dos estudantes em suas várias dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural;
- Rompe com uma visão curricular limitada apenas a conteúdos e com foco no ensino, deslocando esse foco para o processo de aprendizagem do aluno;
- Incorpora uma perspectiva educacional mais contemporânea, que considera o perfil, necessidades e interesses dos estudantes e as demandas da vida no século XXI;
- Indica que cidadãos o país deseja formar e que projeto de sociedade eles devem ajudar a construir. (BRASIL, 2017a, p. 28)

Assim, o documento expressa abertamente o comprometimento com o projeto de formação social, no qual o processo de aprendizagem (o aprender a aprender) é mais importante do que o acesso a conhecimentos científicos e culturais; que a subjetividade a ser formada a partir das necessidades e interesses é mais importante que a coletividade social; e que a formação deve estar em acordo com as demandas da vida, configurando a preponderância da economia. Nesse sentido, recupera a teoria do capital humano ao sugerir que

[...] a educação integral se concretiza quando as pessoas desenvolverem aprendizagens que lhes permitem ser autônomas e responsáveis, capazes de superar obstáculos individuais e promover transformações coletivas, fatores imprescindíveis para a redução das desigualdades no país. (BRASIL, 2017a, p. 29)

Esse parecer é muito revelador das intenções e objetivos do grupo que o elaborou e da forma como a correlação de forças entre as frações de classe ocorreram em sua elaboração. Entre as contribuições que a BNCC realizará para a promoção da qualidade da educação está a de “superar a fragmentação das políticas educacionais, uma vez que as matrizes de avaliação externa, a formação do professor e a aquisição de materiais didáticos serão por ela orientadas”, que por si só nos revela as formas como a iniciativa privada participará da divisão do financiamento público da educação, por meio da elaboração por equipes específicas ou aplicação das avaliações externas, da oferta de pacotes de formações para os professores (capacitação ou graduação) ou no Programa Nacional de Livros Didáticos, entre outros, já que não podemos esquecer a inclusão da educação infantil na educação básica.

Nesse sentido, as avaliações recebem oficialmente a importância para o currículo, pois, como objetivo oculto, vigora desde o início de sua aplicação em muitas

escolas e redes de ensino, que já elaboravam seus currículos em função do desempenho desejado para os estudantes nas avaliações externas.

[...] a organização da Educação Básica em etapas e modalidades diferenciadas, com a indicação das competências gerais e habilidades específicas em cada área de conhecimento, permitirá, de um lado, o ajuste das matrizes das avaliações em larga escala e, de outro, que cada instituição ou rede de ensino possa elaborar suas próprias matrizes de avaliação processual formativa para apoiar o trabalho dos professores. (BRASIL, 2017a, p. 30)

Confirmando a discussão realizada por Pereira (2016), podemos observar que as avaliações externas se associam à pedagogia das competências para a conformação do padrão formativo necessário à sociedade neoliberal, radicalizada pela produção da BNCC como balizadora desses processos por meio dos currículos a serem desenvolvidos sob o discurso de garantia de qualidade educacional para todo o território nacional.

No pedido de vistas das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, foi apresentada mais de uma vez em seu histórico a celeridade com a qual o parecer, a resolução e o texto da BNCC foram aprovados na comissão para acompanhamento e análise. Esse pedido teve como finalidade a

[...] análise [de] alguns aspectos presentes tanto na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria. (BRASIL, 2017a, p. 36)

No aspecto da metodologia foi destacado como ela foi linear, verticalizada e centralizadora nas três versões apresentadas: a primeira, elaborada por especialistas e sem um marco de referência sócio-histórico, epistemológico e pedagógico, e colocada em consulta pública por meio de site próprio; a segunda, elaborada também por um grupo de especialistas a partir das participações realizadas na versão anterior, que foi novamente para consulta pública agora por meio de seminários organizados pela Undime e Consed nos entes federados; e a terceira, analisada no âmbito do CNE, que realizou cinco audiências públicas (uma em cada região).

Por termos participado do referido processo, podemos atestar que, na primeira versão, o questionário no site era muito extenso, o que desestimulava a participação da

sociedade civil; na segunda versão, os seminários realizados fragmentaram a discussão em componentes curriculares (sendo que a BNCC é organizada em áreas de conhecimento) e não permitia de fato uma participação, uma vez que se constituía em apresentação de fragmentos do texto (sentenças), no qual o grupo deveria concluir o nível de concordância com cada fragmento; por fim, a terceira versão: como observaram as conselheiras, apesar de terem sido promovidas cinco audiências públicas, as intervenções realizadas não foram analisadas e incorporadas ao texto final com a devida atenção e tempestivamente.

As conselheiras apresentam também a argumentação sobre a necessidade de produção de uma BNCC, uma vez que o CNE tem cumprido seu papel com a elaboração das DCNs:

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”; nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída. (BRASIL, 2017a, p. 38)

E sugerem ainda que, ao se determinarem objetivos de aprendizagem descolados da realidade de cada comunidade escolar, fere-se o protagonismo de docentes e discentes, o que ampliamos para a interferência na autonomia institucional, e, neste ponto, chamamos a atenção para mais uma incoerência no discurso dos formuladores da BNCC, que é a defesa da formação para autonomia e para o protagonismo dos sujeitos, porém negando os dois princípios na elaboração do documento que norteará tais ações.

O último ponto destacado pelas conselheiras foi o não cumprimento da entrega da BNCC para toda a educação básica, pois, ao não ter contemplado o ensino médio, promoveu-se a fragmentação da educação básica.

Neste momento, passaremos à leitura da Resolução CNE/CP nº 2/2017 e à análise de como ela reflete o que foi disposto no parecer que a embasa. A resolução traz muitos “considerandos” para construir um arcabouço legal com base na Constituição de 1988, na LDB 9.394/96 e no PNE 2014-2024 para justificar a elaboração de uma base nacional comum como referência para os currículos; o papel do Conselho Nacional de Educação como órgão de Estado a avaliar tal elaboração, assim como o trabalho já

desenvolvido desde a promulgação da LDB; e sinalizando para as diversas formas em que ocorreram a participação da sociedade civil nessa elaboração.

Em seu artigo primeiro, a BNCC é definida como o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” definido como direito; e em seu parágrafo único sugere que, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem nela previstos, os sistemas e redes de ensino no exercício de sua autonomia poderão adotar outras formas de organização e progressão necessárias. Identificamos aqui uma primeira contradição. Se em seu parecer a BNCC não é definida como currículo comum oficial, mas como um documento de referência, como na resolução pode ser definido que todos os seus objetivos de aprendizagem devam ser atendidos, lembrando que “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades” para o referido documento são sinônimos.

No artigo segundo, mais uma vez é estabelecida uma equivalência de termos. Nele o termo “aprendizagens essenciais” engloba os saberes e a capacidade de utilizá-los, equivalendo ao termo “competências”. Se houve a necessidade de expressar tal equivalência, por que utilizar um novo termo em lugar do já existente? Chamamos a atenção para a adequação de termos construídos anteriormente para que correspondessem ao que agora tal grupo pretende construir discursivamente, ou seja, montar uma estratégia de produção de consenso.

No artigo terceiro, encontra-se a definição de “competência”, reforçando-se o expresso no artigo anterior, porém se caracterizando sua faceta pragmática de resolução das “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” E no parágrafo único do artigo é estabelecida a equivalência entre os termos “competências e habilidades” e “direitos e objetivos de aprendizagens”. Esse discurso sobre a equivalência de termos construídos anteriormente nos indica o objetivo de adequar o que foi realizado pelo CNE no período de 2004 a 2016 às “novas” velhas ideias por ele preconizadas ao recuperar a pedagogia das competências.

É interessante perceber que no artigo quinto, após serem definidas as 10 competências gerais para a educação nacional, enuncia-se que a BNCC seria apenas uma referência para a construção e revisão das propostas escolares das redes e sistemas de ensino. Acreditamos que o mais importante para os elaboradores da BNCC tenha sido estabelecido no parágrafo primeiro do referido artigo, no qual, em nome da qualidade da educação, promover-se-iam políticas e ações educacionais de forma coordenada e articulada, “especialmente em relação à formação de professores, à

avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada”. Ou seja, o acesso ao fundo público é o que importa, pois essa é a verdadeira disputa do grupo empresarial, pela via da aquisição de pacotes de capacitação para os professores, financiamento das avaliações externas, ampliação do comércio de livros didáticos (que agora também fornecem livros para “Projeto de Vida”, “Projetos Integrados” e para a educação infantil) e a boa e velha estratégia de melhorias de infraestrutura, contabilizando neste item os gastos com a tecnologia tão proclamada no parecer que embasou a resolução.

Em seu artigo sétimo, a resolução recupera a organização curricular em base comum e parte diversificada que havia sido superada nas DCNs anteriores, com ênfase na obrigatoriedade da BNCC como referência.

No artigo oitavo, a resolução estabelece o que deve ser considerado na adequação dos currículos e das propostas pedagógicas ao proposto pela BNCC. Nós questionamos: se a BNCC é uma referência curricular, por que as instituições e redes de ensino devem se adequar a ela? E destacamos que, dos oito pontos a serem considerados para tal, em seis deles há orientação para a adoção de processos de ensino sintonizados com a premissa das necessidades e interesses dos estudantes, cabendo ao docente buscar estratégias diversificadas, situações e procedimentos que motivem, promover a contextualização dos conteúdos e torná-los significativos. O documento orienta os processos de avaliação e utilização de seus resultados, assim como a adoção de recursos tecnológicos. Os dois últimos se dedicam aos processos de capacitação dos docentes e demais profissionais de educação para atuar em consonância com a política educacional instituída pela BNCC.

Mais uma demonstração da obrigatoriedade da BNCC aparece no artigo nono da resolução, em que se estabelece que, nos currículos das escolas indígenas e quilombolas, devem ser consideradas suas línguas, saberes e pedagogias, porém também devem ser atendidas as exigências nacionais da BNCC para as áreas do conhecimento, as competências e habilidades.

Os artigos seguintes são relacionados à educação infantil e à etapa do ensino fundamental, que não são objetos de análise neste texto, mas nos instigam a ressaltar que nesses artigos se verifica o forte caráter pragmático que se impõe para a educação por meio da BNCC. O artigo dez, que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para educação infantil, por exemplo, classifica as experiências como principal elemento formativo para esse nível, enfatizando que, desde cedo, devem ser

criadas situações de aprendizagem que permitam que as crianças realizem escolhas, argumentem, tenham iniciativa e convivam com as diferenças, elementos comportamentais que deverão ser desenvolvidos a fim de formar o sujeito apto a viver na sociedade neoliberal ou outra que atenda ao padrão capitalista de convivência humana.

Entre os artigos dedicados ao ensino fundamental, o 11 foi direcionado para a metodologia de trabalho a ser adotada com o fim declarado de articulação com as experiências desenvolvidas na educação infantil, ficando subentendido o desenvolvimento das capacidades de resolver problemas e aprender a aprender; no artigo 12 ficam estabelecidas a apropriação do sistema de escrita alfabética e do sistema de numeração, e as quatro operações matemáticas, indicando-se que, nos dois primeiros anos, há no desenvolvimento a preponderância do aspecto pragmático e utilitário do processo de leitura e escrita. Questionamos qual seria o lugar da literatura por nessa óptica de trabalho pedagógico. E de que forma as experiências desenvolvidas da educação infantil teriam espaço nesses dois primeiros anos de transição das crianças, no qual as brincadeiras ainda são presença forte em seus cotidianos. A tarefa que se impõe em uma rotina diária de quatro horas e meia de aula não permitirá muita interação entre as crianças.

No artigo 14 são definidas as competências a serem desenvolvidas por áreas de conhecimento, o que nos leva a, mais uma vez, destacar o caráter pragmático e utilitarista dessa competência, e observar uma grande confluência com o que foi estabelecido pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências-chave para a aprendizagem permanente, que são apresentadas por Sacristán (2011):

[...] o citado relatório estabelece que as competências básicas são aquelas de que todas as pessoas precisam para a sua realização e desenvolvimento pessoais, assim como para a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego. São as seguintes:

- Comunicação na língua materna.
- Comunicação em línguas estrangeiras.
- Competência em matemática, ciências e tecnologia.
- Competência digital.
- Aprender a aprender.
- Competências sociais e cívicas.
- Sentido de iniciativa e espírito empreendedor.
- Consciência e expressão culturais (SACRISTÁN, 2011, p. 33).

Importante destacar a indicação do ensino religioso como uma das áreas de conhecimentos, o que se constitui em uma primeira prescrição curricular oficial dessa natureza desde a promulgação da LDB nº 9.394/1996. Porém seu reconhecimento efetivo como área de conhecimento ainda ficou para ser decidido em comissão específica no âmbito do CNE, conforme estabelecido no artigo 23 da mesma resolução, e que até o presente momento não foi realizado.

Passaremos a partir deste ponto à leitura e análise da Resolução CNE/CP nº 4/2018 e do Parecer CNE/CP nº 15/2018, que tratam da BNCC para etapa do ensino médio, destacando que a BNCC somente foi entregue ao CNE em 3 de abril de 2018,⁶¹ após sua homologação para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No texto inicial do referido parecer, recupera-se o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 15/2017 e da Resolução CNE/CP nº 2/2017 para a justificativa da elaboração e implementação de uma BNCC, assim como para se estabelecer a continuidade com o que já foi definido para a educação básica nacional nesses documentos.

O parecer CNE/CP nº 15/2018, ao elaborar uma revisão histórica do currículo na legislação brasileira, destaca a “engenharia do currículo” realizada pelo Conselho Federal de Educação por ocasião da Lei nº 5.692/71 e critica a forma como esta foi recebida pelos sistemas e instituições de ensino, que, em lugar de serem utilizados como modelos, foram utilizados como “grades”, o que seria ainda refletido nos planejadores da atualidade que não perceberam que essa visão centralizadora foi superada pelas novas legislações pós-Constituição de 1988. Essa crítica é elemento importante para pensarmos como no plano do discurso os elaboradores indicam seu caráter de referencial, sendo “culpa” dos planejadores não perceberem esse caráter devido ao olhar condicionado pela lei anterior. É interessante percebermos também, conforme já foi destacado, que a indicação nos pareceres do conteúdo da BNCC como referencial não se sustenta quando se verifica que, nas resoluções, vem claramente estabelecido o atendimento obrigatório dos direitos e objetivos de aprendizagem nela contidos. Ou seja, se é um direito a ser garantido, como pode ser uma referência?

Ao enunciar a legislação pertinente à elaboração de uma base comum curricular, o parecer ressalta a importância do artigo 26 da LDB para tal processo. Pode ser atribuído a esse artigo o peso de já se constituir nas referências para um currículo

⁶¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-entregue-pelo-mec-veja-o-documento.ghtml> Acessado em: 17/02/2021.

comum nacional, uma vez que ele traz todos os conhecimentos que deverão compor esse currículo.

O parecer informa que as objeções realizadas contra a aprovação da etapa do ensino médio na BNCC foram resolvidas pelo artigo primeiro da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que estabelece o exercício da autonomia para as instituições e redes de ensino, porém após o atendimento de todos os direitos e objetivos de aprendizagem, ou seja, segundo os elaboradores, há margem para a autonomia na elaboração das propostas curriculares, ficando nas entrelinhas que apenas para ampliação do já especificado pela BNCC. Mais uma vez ressaltamos que tal normativa não pode ser referência se foi instituída como mínimo a ser desenvolvido; referência não se constitui em obrigatoriedade, mas em possibilidade.

Na associação à Resolução CNE/CP nº 2/2017, já homologada, o parecer CNE/CP nº 15/2018 justifica a reiteração dos oito primeiros artigos da Resolução CNE/CP nº 4/2018. Assim, mais uma vez, com a justificativa ideológica de promover a qualidade da educação na forma de um patamar comum mínimo de aprendizagens para todo o território nacional, o parecer indica que as expectativas da BNCC seriam a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e o balizamento do aumento de qualidade real.

A realidade global de padrão de acumulação flexível e a necessidade de adaptação dos sujeitos a tais condições de vida social foram claramente expressas pelo parecer, deixando claro como os aspectos das atitudes, dos valores e das emoções ganham preponderância na formação escolar alinhada a tal sociabilidade, apresentando o papel dos conhecimentos como elementos estratégicos a serem mobilizados quando necessário.

Neste novo cenário mundial, reconhecer-se como parte de um contexto histórico e cultural, comunicar-se com desenvoltura, ser criativo e analítico-crítico, ao mesmo tempo que participativo e aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, entre outros tantos atributos exigidos para permanecer socialmente incluído neste mundo marcado pela complexidade crescente, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida, bem como saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuando com discernimento e responsabilidade em contextos de culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções que são exigidas cada vez com mais rapidez, conviver com o incerto e o inusitado, bem como aprender com as diferenças e com as diversidades. Tudo isso requer uma nova estratégia de

ensino, que propicie a obtenção de novos resultados contínuos e progressivos de aprendizagem, para não ser atropelado pelo choque do futuro. (BRASIL, 2018c, p. 8)

Mais adiante no texto, o parecer estabelece sob essa perspectiva o conceito de “educação integral”, que a BNCC define como a que constrói intencionalmente, por meio de “processos educativos que promovam aprendizagens contextualizadas e sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018c, p. 9). O que para seus elaboradores será capaz de superar a fragmentação curricular das disciplinas, uma vez que promove a aplicação do conhecimento na vida, conferindo importância ao contexto como o que daria sentido ao que se aprende e ao protagonismo do sujeito em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida, exacerbando a utilidade e o individualismo da formação.

Ao relacionar a BNCC do ensino médio às DCNs homologadas para esse nível de ensino, o parecer destaca para a organização das propostas pedagógicas a articulação da base com os itinerários formativos como estratégia de flexibilização curricular, ao que nos parece ser a recuperação da velha fórmula base comum mais parte diversificada, ainda que tenha sinalizado anteriormente para sua não dissociação.

No item relacionado ao contexto da BNCC para o ensino médio, o parecer destaca que o baixo desempenho nos anos finais do ensino fundamental e o excessivo número de componentes curriculares no ensino médio, além de sua abordagem pedagógica (seria inadequada?), seriam fatores para o problema da qualidade nessa etapa. O documento identifica também a necessidade de se compreender a juventude de forma ampliada e plural, e o mundo moderno como “globalizado, competitivo e, infelizmente, excludente, no qual a complexidade é a sua maior marca”.

Dessa forma, podemos perceber que os elaboradores do parecer reconhecem que não há emprego/trabalho para todos os jovens na sociedade neoliberal. Assim, perguntamos: como compreender seu discurso de promoção da inserção da juventude no mercado de trabalho? Parece-nos que o pressuposto da flexibilização do ensino médio seria exatamente o mesmo da sociedade neoliberal: a individualização e responsabilização do sujeito por seu sucesso, produzindo uma subjetividade capaz de se adaptar à realidade transformando suas adversidades em oportunidades.

Essa ideia remete-nos ao que Kuenzer (2005) chama de “inclusão-excludente” pela via da escola, que forma para a exclusão-includente do mercado de trabalho, ou

seja, o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender permite a realização dos processos formativos ao longo da vida, por um lado, se dá a inclusão de todos na escola de acordo com suas necessidades e interesses do momento de vida em que se encontram, a fim de realizarem formações pontuais que atendam a esses interesses em consonância com o mercado de trabalho, enquanto, por outro, os muitos momentos de exclusão do mercado de trabalho tornam-se momentos oportunos para novas qualificações, promovendo-se um ciclo vicioso de formações superficiais e rápidas para funções menos qualificadas, subemprego ou autoemprego (empreender). Qual seria o encanto desse ciclo? A exacerbação da possibilidade que cada uma dessas qualificações profissionais possa ser reconhecida como parte de uma formação complexa (um curso técnico de nível médio ou uma graduação), e, assim, somando-se tais qualificações que estejam dentro de um eixo ou área formativa, o sujeito possa adquirir sua certificação. Esse seria o resumo do discurso positivo dos itinerários formativos, principalmente o da formação técnica e profissional, consolidado na ideia de projeto de vida.

Na promoção da formação de jovens críticos e autônomos, o parecer define qual o seu entendimento para tais termos: “crítico aqui como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (BRASIL, 2018c, p. 11), o que nos permite reconhecer sua superficialidade em relação ao significado da palavra “crítica”, que segundo o dicionário Priberam⁶² seria a capacidade de julgar, analisar, fazer apreciação e não apenas a compreensão, ainda que informada de fenômenos. Para se realizar uma crítica ou ser crítico, é necessário que se conheça o que se está criticando, expressar opiniões e posicionamentos sobre esse objeto, ou seja, são necessários conhecimentos produzidos pela humanidade para se realizar tal processo. Como para os elaboradores da BNCC o conhecimento é algo utilitário, a competência de compreensão da informação basta para que alguém seja considerado um sujeito crítico, pois assim ele poderá tomar decisões fundamentadas e responsáveis, e em total acordo com a adaptação necessária à sociedade neoliberal. Por essa óptica, vemos que o principal objetivo da “reforma” do

⁶² Crítica – substantivo feminino.

1. Análise, feita com maior ou menor profundidade, de qualquer produção intelectual (de natureza artística, científica, literária, etc.). = APRECIACÃO

2. Capacidade de julgar.

3. [Figurado] Opinião desfavorável. = CENSURA, CONDENAÇÃO

in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/cr%C3%ADtica> [consultado em 21-5-2021]

ensino médio é promover a formação de sujeitos adaptáveis às condições adversas que a sociedade neoliberal proporciona para sua vida. Para isso, o que deve ser proporcionado são experiências e processos intencionais, aprendizagens ativas, para que o sujeito saiba “atuar em ato”, desenvolva comportamentos, apresente desempenho em situações verossímeis da realidade.

O ponto que merece maior destaque no texto do parecer é a síntese que ele apresenta sobre a centralidade das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental e aprofundadas no ensino médio em cada área de conhecimento.

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais.

No Ensino Médio, o foco da área das Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se no desenvolvimento da compreensão de conceitos e procedimentos de seus diferentes campos, visando à resolução de situações-problema.

No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área.

A área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, possibilita aos estudantes compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, analisar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, além de compreender a importância dos cuidados pessoais e o compromisso com a sustentabilidade e a defesa do ambiente.

No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área, de modo integrado, para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente, ampliando e dando continuidade à formação do Ensino Fundamental [...]

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, define aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. (BRASIL, 2018c, p. 12)

Considerando que tanto o Parecer CNE/CP nº 15/2018 quanto a Resolução CNE/CP nº 4/2018 foram elaborados como a complementação contendo a etapa do

Ensino Médio à Resolução CNE/CP nº 2/2017 e ao Parecer CNE/CP nº 15/2017, boa parte daquela resolução traz o mesmo texto desta, destacamos apenas a supressão do artigo sétimo na resolução mais recente, o qual estabelece a BNCC como referência curricular obrigatória a ser complementada pela parte diversificada. Assim, passaremos à análise dos artigos que introduzem a BNCC para o ensino médio, uma vez que já o fizemos para os artigos anteriores.

O artigo nono estabelece a composição do ensino médio em formação básica e itinerários formativos e o artigo dez estabelece a BNCC como referência obrigatória para a formação geral básica, sendo composta de competências e habilidades organizadas por área de conhecimento. O artigo 11 define as competências específicas de cada área do conhecimento.

Uma vez que percebemos nas DCNs elaboradas para o ensino médio a recuperação da pedagogia das competências presente nas DCNs elaboradas no fim da década de 1990, efetuamos uma comparação entre as competências estabelecidas em ambas, indicando suas proximidades e distanciamentos.

Na área de conhecimento das “Linguagens” da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, as quatro primeiras competências sinalizam para a compreensão e os usos das linguagens, indicando a produção de significados individuais e coletivos; a quinta é direcionada à língua estrangeira a ser utilizada como instrumento de acesso a diferentes culturas e informações; e as últimas quatro são dedicadas às tecnologias da informação e comunicação, em crescimento mundial naquele momento e de acesso ainda não universalizado. Podemos perceber que, apesar de elas indicarem o aspecto pragmático para o ensino, ainda o fazem em relação aos conhecimentos produzidos pela área, sinalizando para uma transição que ainda reconhece a importância dos conhecimentos para a vida dos sujeitos. Na Resolução CNE/CP nº 4/2018, os conhecimentos são subsumidos pela perspectiva comportamental, indicada pela compreensão do funcionamento e da utilidade das linguagens para a produção de sentidos expressos pelas diversidades e como expressões identitárias. Dessa forma, todas as competências têm como finalidade principal o desenvolvimento de valores e atitudes necessárias à convivência social harmoniosa.

Na área de conhecimento da “Matemática”, apesar de, na Resolução CNE/CEB nº 3/1998 ela estar unificada à das “Ciências Naturais”, enquanto na Resolução CNE/CP nº 4/2018 as duas constituírem áreas distintas, podemos perceber sua relação em ambas as resoluções. Naquela, a primeira competência é dedicada ao paradigma de

desenvolvimento das ciências, reconhecendo-a como construção humana e relacionada à transformação social, e nas duas seguintes as referidas competências são relacionadas aos métodos e procedimentos próprios ao desenvolvimento das ciências; nas três seguintes as competências são relacionadas à matemática e suas aplicações nas diversas ciências; a sétima sinaliza para a apropriação dos conhecimentos das demais áreas e sua aplicação; a oitava se refere ao conhecimento geométrico; nas três seguintes as competências se referem ao uso da tecnologia para o desenvolvimento das ciências naturais, seu impacto e sua aplicação; a última sinaliza para a perspectiva contextual de aplicação da matemática.

Podemos perceber que a matemática recebe maior destaque que as ciências da natureza, sendo indicados vários conhecimentos a serem desenvolvidos. Na Resolução CNE/CP nº 4/2018 também é previsto um maior número de competências para área de matemática do que para as ciências naturais. Na área de matemática, as cinco competências destacam a perspectiva procedimental e metodológica visando à aplicação na solução de problemas e para a tomada de decisões, não sendo mencionados nenhuma vez os conhecimentos nela desenvolvidos. Na área das ciências naturais, apesar da mesma opção pela perspectiva pragmática e utilitária, sinaliza-se para duas temáticas de conhecimento a serem desenvolvidas: “matéria e energia” e “vida, terra e cosmos”. Considerando a preponderância da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do ensino médio em relação às demais áreas do conhecimento e o intuito de findar a ideia de componentes curriculares e disciplinas na organização curricular, podemos perceber que a indicação das duas temáticas se apresenta como uma restrição/determinação dos conhecimentos a serem desenvolvidos. Lazaretti (2020) afirma que, mesmo que a BNCC não sinalize para conhecimentos disciplinares, uma leitura atenta e contra-hegemônica pode identificá-los; dessa forma, ainda que possamos fazê-lo na etapa do ensino médio, também podemos identificar a redução que lhe é proposta como formação geral básica.

A área de conhecimento das “Ciências Humanas e Sociais” pode ser indicada como aquela mais direcionada à formação de valores, condutas e atitudes na Resolução CNE/CEB nº 3/1998, apresentando em suas nove competências as questões da identidade, da diversidade cultural, dos elementos afetivos, da problematização e protagonismo, e as relacionadas à gestão, tais como planejamento, organização e trabalho de equipe. Ainda assim, apresenta também conhecimentos a serem desenvolvidos sobre o indivíduo, a sociedade, a ocupação do espaço e a historicidade

das instituições. A Resolução CNE/CP nº 4/2018, contraditoriamente, nesta área, apresenta em suas seis competências conhecimentos a serem desenvolvidos de forma mais coerente com a perspectiva de formação humana integral, ainda que o posicionamento crítico seja entendido como uma compreensão informada. Aos conhecimentos identificados na outra resolução, acrescentaram-se os direitos humanos, o que seria uma indicação de formação para a convivência social harmoniosa necessária à sociedade neoliberal.

Observamos que há uma diminuição no número de competências de cada área do conhecimento, porém com uma expansão do que deve ser desenvolvido em cada uma delas, principalmente nas áreas de Linguagens e Matemática, que se configura nos comportamentos e atitudes esperados. Ou seja, há um acréscimo do desempenho a ser demonstrado pelos sujeitos durante a formação e aplicados na vida, ganhando destaque a iniciativa, a criatividade e o protagonismo como aspectos da individualidade que propiciam a resolução de situações problema, a capacidade de aprender a aprender e a elaboração constante do projeto de vida.

6.2 A Base Nacional Comum Curricular e o Guia para elaboração dos Itinerários Formativos: a referência curricular nacional

Após a leitura das resoluções e pareceres referentes à homologação do texto da BNCC como referência curricular nacional, passaremos agora a discussão sobre esse texto. Parece-nos interessante observar alguns pontos presentes na apresentação do referido documento, tais como: é assumido que a BNCC foi elaborada por especialistas; é indicado que ela é uma forma de garantia das aprendizagens essenciais; ela é indicada como essencial para que haja alterações no quadro de desigualdades sociais do país; por fim, ressalta-se que a BNCC é pautada por altas expectativas de aprendizagem. Ou seja, conforme já sinalizado neste texto a BNCC foi elaborada descolada das realidades locais e regionais, configura-se como obrigatoriedade curricular, retoma a teoria do capital humano e desconsidera as dimensões social, histórica e cultural dos sujeitos como elementos constituintes da sua aprendizagem. Neste último ponto, podemos considerar a desvalorização das escolas públicas e seus profissionais quando essas altas expectativas de aprendizagens não forem alcançadas, provocando o movimento de privatização via parcerias público-privadas ou o modelo de *vouchers*, conforme indica Freitas (2018).

Na introdução, reafirmam-se aspectos discutidos no Parecer CNE/CP nº 15/2017 e estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 2/2017. No início destaca-se que a BNCC é o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, constituindo-se em uma das formas de garantir a qualidade da educação, uma vez que estabelece um patamar comum nacional de aprendizagens. Pensando a questão do direito à aprendizagem, devemos considerar que um direito não pode ser considerado como referência.

Muito interessante é a alusão do texto ao seu alinhamento com o documento “Agenda 2030 da ONU”, no qual se indica que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuem para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. Deste ponto podemos realizar duas inferências: o alinhamento das políticas educacionais às orientações dos organismos internacionais, e que essas orientações indicam a necessidade da formação subjetiva para a convivência harmoniosa em sociedade.

Antes de enumerar as competências gerais da educação básica, o texto indica que elas se inter-relacionam e se desdobram em tratamento didático que promova a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores. A ideia de tratamento didático parece ficar um tanto abstrata no contexto da discussão, não tendo esse tratamento sido mencionado nem no parecer nem na resolução, logo não foi indicado qual seria seu entendimento objetivamente falando. Talvez possamos relacioná-lo ao desempenho esperado para os sujeitos, configurando a faceta pragmática do processo de ensino-aprendizagem.

No tópico relacionado aos marcos legais para a elaboração da BNCC, são recuperadas as discussões já realizadas no Parecer CNE/CP nº 15/2017 e na Resolução CNE/CP nº 2/2017, merecendo apenas o destaque para

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: *as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos*. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (BNCC, 2018, p. 11; grifos do documento original)

Assim podemos perceber algumas contradições no discurso que justifica tal elaboração: estabelecer objetos de aprendizagem comuns uma vez que o currículo é diverso; criar uma referência curricular quando as competências e as diretrizes já são

comuns nacionalmente; e reconhecer a importância dos conhecimentos para o desenvolvimento de competências, mas os esvaziar com o conceito de aprendizagens essenciais. Outro ponto a destacar é a importância conferida à contextualização pela realidade local, social e individual da instituição e seus sujeitos para aprendizagem.

No item sobre os fundamentos pedagógicos, o texto destaca a organização por competências como elemento já sinalizado pela LDB nº 9.394/96 e em plena confluência com as orientações dos organismos internacionais e com o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (sigla em inglês – Pisa), adicionado ao fato de prevalecer essa forma de organização em análise dos currículos elaborados pelos estados e municípios da Federação, o que justifica permanecer com o mesmo modelo e demonstra como, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, houve disputas pela concepção de educação e projeto de sociedade, que por um lado significou o retardamento da mercadorização da educação, porém, por outro, permitiu a organização dos empresários para a defesa de seus interesses, não sendo possível romper com o projeto neoliberal de educação. Assim, mais uma vez e declaradamente, o “saber fazer” ganha preponderância sobre o “saber” nas políticas curriculares nacionais.

Sobre o termo “educação integral”, recupera o já discutido pelo Parecer CNE/CP nº 15/2017 e estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2/2017 como necessário à adaptação à sociedade contemporânea, sendo apenas interessante destacar a nota de rodapé que o termo faz referência ao movimento Pioneiros da Educação Nova, reforçando o alinhamento das perspectivas de adaptação do sujeito à sua realidade para o estabelecimento da democracia. Apesar da historicidade dos momentos de elaboração, podemos perceber que a convivência harmoniosa em sociedade é um elemento importante em ambos os momentos de acirramento de lutas sociais e aprofundamento das desigualdades sociais promovidas pelo padrão de acumulação capitalista.

A relação entre igualdade e equidade é expressa pelo texto com relação às aprendizagens essenciais estabelecidas pelo governo federal na BNCC e no planejamento com foco nas necessidades dos estudantes realizado pelas redes e sistemas de ensino, reconhecendo-se que o Brasil é um país com desigualdades educacionais naturalizadas. O documento enfatiza a exigência de compromisso para reverter tal situação, desconsiderando que desigualdades sociais e econômicas não serão solucionadas apenas como oferta de educação que assegure o acesso, a permanência e a aprendizagem, uma vez que é difícil assegurar essas três dimensões para aqueles que

não têm suas necessidades básicas asseguradas, tais como alimentação, moradia e vestuário.⁶³

Sobre a relação entre a BNCC e os currículos a serem elaborados, o texto classifica a BNCC como complementar e destaca que “são essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BNCC, 2018, p. 16). Entre as ações indicadas, percebemos que prevalecem o contexto e a interdisciplinaridade como organizadores do currículo, e a importância dada às dimensões procedimentais e metodológicas, em lugar dos conhecimentos.

A BNCC cita as experiências acumuladas em processos de elaboração curricular anteriores e como elas podem contribuir para o processo atual. Neste inventário, podemos perceber a criação de um nicho de negócio para empresas de consultorias venderem suas boas experiências para redes e sistemas de ensino interessados. O mesmo ocorrendo para políticas de formação inicial e continuada dos professores, com a avaliação e elaboração de materiais pedagógicos, para a adequação de infraestrutura.

Podemos destacar que a estrutura proposta para a organização da BNCC revela-se uma “nova” engenharia do currículo, aspecto criticado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2018 quando elaborado pelo antigo CFE na vigência da Lei 5.692/71. Na BNCC, cada etapa da educação básica apresenta uma organização diferente, sendo: a educação infantil é organizada em “campos de experiências” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”; o ensino fundamental é organizado em áreas de conhecimento com competências específicas para cada área, com esta se subdividindo em componentes curriculares também com competências específicas, as quais são subdivididas em anos iniciais e anos finais com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; o ensino médio organiza-se em áreas de conhecimento com competências específicas para cada área, havendo a indicação apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e por fim as habilidades de cada área.

Algumas considerações aparecem de forma mais clara, tais como a dimensão experimental no processo formativo da educação infantil; na estruturação rígida do

⁶³ Conforme “Discurso pronunciado em inglês por Engels no cemitério de Highgate em Londres, em 17 de Março de 1883.” (Acessado em: 10/6/2021. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>)

ensino fundamental, no qual também podemos destacar a ambiguidade no reconhecimento da centralidade da organização curricular, teriam sido primeiro selecionadas as unidades temáticas ou as habilidades a serem desenvolvidas? O texto expressa que seriam as habilidades, porém, na imagem, aparecem as unidades temáticas. Por fim, a flexibilidade total foi definida para a organização do ensino médio, uma vez que desaparece a indicação de componentes curriculares nas áreas de conhecimento.

A indicação da estrutura para descrição das habilidades remete à taxonomia de Bloom e ao tecnicismo da elaboração rígida de objetivos, no qual há um verbo que indica o processo cognitivo, um complemento de indica o objeto de conhecimento e um modificador que indica o contexto ou uma especificação da aprendizagem esperada. Essa indicação remete à crítica que o texto do Parecer CNE/CEB nº 3/2018 realiza à “engenharia do currículo” desenvolvida na vigência da Lei 5.692/71. Outro ponto interessante é que, apesar da rigidez relativa ao contexto ou situação em que a habilidade deve ser desenvolvida, o texto faz a ressalva de que as condutas do professor, as abordagens ou metodologias são escolhas adequadas à realidade dos sistemas e redes de ensino, ao contexto e às características dos estudantes, ou seja, expressão de autonomia, porém regulada. Isso, por outro lado, sinaliza para a responsabilização desses sujeitos, uma vez que é a dimensão pela qual lhes cabe escolher.

Outra expressão do tecnicismo foi a criação de um código alfanumérico para cada habilidade a ser desenvolvida. Qual o objetivo de se ter um código desse tipo? Será para facilitar o controle das ações do professor em suas salas de aula? Será que as questões das avaliações externas farão indicações de qual habilidade está sendo avaliada? O texto da BNCC informa que o código não expressa ordem ou hierarquia esperada para as aprendizagens, então, qual a sua função? Assim, como, mais adiante, se ressalta que as unidades temáticas são uma das possibilidades de arranjo curricular e não modelo obrigatório, e se, na habilidade, o modificador indica o contexto ou situação, que outro arranjo seria possível? Os sistemas e redes de ensino terão autonomia para organizar seus currículos de outra forma? Para o ensino médio, ainda há a indicação de qual habilidade está relacionada à competência específica da área de conhecimento, como forma de garantir as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas.

Por não ser foco do presente estudo, não nos deteremos na leitura do texto da BNCC para a educação infantil e para a etapa do ensino fundamental; passaremos direto para a análise do capítulo direcionado ao ensino médio. Em uma leitura geral, é

interessante observar que apesar da homologação de novas DCNs para o ensino médio, o texto ainda faz referências a DCNs anteriores. Isso é feito para justificar a necessidade de recriar a escola a partir do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, porém no sentido de reconhecimento das transformações sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico, destacando-se que essas transformações ocorrem tanto no âmbito nacional quanto no internacional e representam um desafio para as políticas curriculares.

Na compreensão do que são as juventudes na atualidade, mais uma vez o texto recorre a DCNs anteriores para justificar suas indicações de garantia do protagonismo e definição do projeto de vida com base no reconhecimento da diversidade juvenil e necessidade de acolhimento dessa diversidade para promover escolhas e participação dos sujeitos. Nessa perspectiva, a BNCC sugere como metodologia para o trabalho a oferta de experiências e processos.

O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC, 2018, p. 463)

Ou seja, o trabalho deve ser realizado sempre visando aos aspectos práticos e proporcionando a atuação dos estudantes para a solução de situações que se apresentem, o que por sua vez estimula a criatividade e o protagonismo. É importante frisar que essas são características que fazem parte da formação humana, o que criticamos é o seu objetivo formativo de adaptação para intervenção na realidade e não para sua transformação.

A dimensão da adaptação é claramente expressa pela importância que recebe a construção do projeto de vida no processo formativo, sendo destacada a necessidade de ensinar os sujeitos a projetar, analisar e reprojeter, se for preciso, de acordo com a situação que se estabeleça em sua vida. Ensinar a lidar com as adversidades da vida recebe mais importância na formação que o acesso aos conhecimentos fundamentais produzidos pela humanidade; as dimensões comportamental e procedimental se sobrepõem à cognitiva. A finalidade principal é o desenvolvimento do sujeito prático, útil, flexível e adaptável à imprevisibilidade do atual estágio de acumulação flexível.

Como forma de garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o texto da BNCC sugere que as aprendizagens

devam estar sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, sendo necessário “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BNCC, 2018, p. 465). Ou seja, devem ser desconsideradas as desigualdades sociais, econômicas e culturais, partindo-se dos pressupostos biológico e psíquico de que todos são capazes de aprender. Se não há o reconhecimento de que os pontos de partida são diversos, como oferecer oportunidades para que todos tenham o mesmo ponto de chegada? Oferecer oportunidades iguais para sujeitos que apresentam necessidades diferentes não proporcionará trajetórias semelhantes, uma vez que a recepção ocorre em relação à posição social em que o sujeito se encontra, não sendo possível atender a necessidades que não existem.

Por outro lado, ao especificar competências e habilidades a serem desenvolvidas, permite-se que o processo ocorra de acordo com a posição social em que o sujeito se encontra, promovendo-se diversidade de processos formativos adaptados à realidade de cada um. Ainda que o discurso de atendimento às necessidades individuais transmita uma ideia de equidade, em sua essência ele promove diferenciação formativa e perpetuação das desigualdades sociais, configurando-se em retorno declarado à dualidade educacional de formação para os que governam (dado que suas necessidades básicas de existência já serem atendidas socialmente, promovendo-se necessidades de segunda ordem e tempo para dedicação a elas) e para os governados (que lutam diariamente para atender a suas necessidades básicas de existência, sendo o processo de escolarização em si uma necessidade de segunda ordem).

O texto traz indicações para quatro dimensões formativas do ensino médio: o que deve ser feito, a forma como deve ser feito, os comportamentos esperados e o tratamento dos conhecimentos. Assim, o compromisso formativo deve ser com aprendizagens significativas e contextualizadas, promoção do protagonismo dos estudantes nos processos de construção da identidade e do projeto de vida, desenvolvimento da capacidade de aprender e do trabalho colaborativo, e com o estímulo de atitudes cooperativas e propositivas. Para isso, é preciso ações no sentido da contextualização como meio de produção de sentidos para as aprendizagens: relacionar teoria e prática na perspectiva do conhecimento associado à resolução de problemas, promover uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores, e ofertar suporte para a produção da subjetividade. Nos comportamentos esperados como aprimoramento da pessoa humana percebemos indicações para a convivência

harmoniosa em sociedade, tais como: autoconhecimento, diálogo, pacifismo, solução de conflitos, solidariedade, cooperação. Por fim, o que deveria ser função primeira, possibilitar a compreensão da base do conhecimento científico-tecnológico, porém na perspectiva da sua apropriação e utilização com ênfase na conscientização do aprender a aprender.

Ressaltamos dois pontos referentes a essas indicações. O primeiro se refere à finalidade do ensino médio, que seria:

[...] desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BNCC, 2018, p. 465-466).

Daí podemos inferir que já não há a necessidade de produção de consenso por parte da burguesia, pelo contrário: seus objetivos são claramente expostos, e dado o aprofundamento das desigualdades sociais promovidas pelo padrão de acumulação flexível, o sujeito aceita a formação proposta como única alternativa frente ao seu estado de precarização profissional. O segundo é a exposição clara de que os comportamentos, as atitudes, as emoções e os valores precisam ser formados/desenvolvidos para que esse sujeito suporte sobreviver em uma sociedade neoliberal, conforme exposto por Dardot e Laval (2016).

Após a exposição realizada, a BNCC apresenta o problema do ensino médio na atualidade como sendo “o excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BNCC, 2018, p. 467-468). E a solução foi a estabelecida pela Lei Federal n.º 13.415/2017, por meio da redução da carga horária da formação básica para 1.800 horas e sua organização em áreas do conhecimento e a oferta de aprofundamento em itinerários formativos de acordo com os interesses, necessidades e escolhas dos estudantes.

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BNCC, 2018, p. 468)

Sobre a BNCC para o ensino médio, o texto remete ao Parece CNE/CP nº 11/2009 referente ao Ensino Médio Inovador, o que demonstra como este se constituiu em protótipo da “reforma”.

Ainda de acordo com o documento, elemento central da “reforma”,

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constrianger seus desejos (BNCC, 2018, p. 472-473).

Projetar a vida e empreender são habilidades a serem desenvolvidas pela escola, uma vez que na sociedade neoliberal não há garantias de emprego, de renda, de subsistência, de moradia, de nada. O sujeito precisa aprender como sobreviver em um padrão de acumulação flexível, por esse motivo é importante criatividade para se reinventar, iniciativa para recomeçar e inovar sempre que necessário, e projetar para o presente que se apresenta. A ideia de projetar seu futuro em essência consiste em verificar quais as suas possibilidades de sobrevivência em face das adversidades da vida do hoje, o que nos remete ao termo “empresa de si” discutido por Dardot e Laval (2016) ou a disponibilidade de sua subjetividade para ser “capturada” pelas empresas na figura do colaborador.

Dado o desenvolvimento constante e exponencial da computação e das tecnologias de informação e comunicação, elas são desenvolvidas na BNCC em suas dimensões de pensamento computacional, mundo digital e cultura digital de forma articulada às competências gerais para a educação básica, somadas à relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, no ensino médio há uma ampliação e aprofundamento de tais aprendizagens. Assim seria possível “garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BNCC, 2018, p. 473). Ou seja, prepará-los para o imprevisível.

Sobre os Itinerários Formativos no Ensino Médio, a BNCC classifica como avanço o estabelecimento de um modelo diversificado e flexível, sendo os itinerários estratégicos para a flexibilização e demandando a realização de uma reorientação curricular que então poderá focar uma área de conhecimento, a formação técnica e profissional ou a composição de competências e habilidades de várias áreas,

configurando-se como itinerário integrado. Por que a ênfase nos itinerários integrados? Parece-nos que integrados seriam para as áreas de conhecimento e não para a relação com a formação técnica e profissional, conforme o Decreto Federal nº 5.154/2004. Por um lado, se realizarmos uma leitura atenta de cada área, podemos visualizar a inserção de cursos técnicos a elas pertinentes. Por outro, ao estabelecer foco nos arranjos curriculares, tais áreas podem se constituir em qualificações profissionais a serem oferecidas em parcerias público-privadas, abrindo espaço para a privatização indireta e utilização de fundo público em tais parcerias.

Outro ponto indicado é a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho a ser desenvolvida pelo itinerário de formação técnica e profissional, no qual fica claro que não necessariamente se configura como habilitação profissional técnica, o que também é um indicativo para a realização de parcerias público-privadas. Dada a configuração do antigo Pronatec⁶⁴ e a sua transformação em “Programa Novos Caminhos”, no qual já há a existência de oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional por instituições privadas financiadas pelo fundo público, a promoção do referido itinerário nesses moldes amplia essa utilização do fundo público.

A perspectiva pragmatista e utilitária dos itinerários formativos também foi exposta de maneira clara, uma vez que eles “devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BNCC, 2018, p. 478), o que pode ser realizado por meio da organização curricular em um ou mais eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. A flexibilidade para tal organização e como melhor maneira de atender às mudanças socioeconômicas, no mundo do trabalho, e aos interesses e necessidades dos sujeitos, foi estabelecida como princípio obrigatório, que também favorece e estimula o desenvolvimento do protagonismo individual.

Uma vez que a BNCC não estabelece a organização dos Itinerários Formativos no Ensino Médio, foi publicada em 28 de dezembro de 2018 a Portaria nº 1.432, que estabelece os referenciais para sua elaboração. Assim, como elemento de maior

⁶⁴ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, foi criado pelo governo federal por meio da Lei Federal nº 12.513/2011, com a finalidade ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

flexibilidade nos currículos, os itinerários formativos podem ser organizados em arranjos curriculares diversificados, sendo assim definidos nesta portaria:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (PORTARIA nº 1.432/2018, p. 94)

Podemos perceber que os itinerários podem ser organizados de forma diferente da BNCC, uma vez que, de acordo com a definição acima, poderão ser ofertados como oficinas, projetos, entre outros formatos, e em tempos diferenciados do ano letivo oficial, podendo ser semestrais ou por módulos, entre outros modelos temporais. Mas é interessante perceber a fixação de 1.200 horas como carga horária total mínima para o desenvolvimento do itinerário formativo, e indagar por que a política de educação reduz a carga horária total destinada à formação geral básica para 1.800 horas e opta por destinar esse mínimo para o itinerário formativo.

Uma das possíveis respostas para essa indagação é a possibilidade de os itinerários formativos serem organizados por meio de parcerias e com organização curricular de cursos de qualificação profissional, o que nos permite inferir o grande interesse dos diversos grupos educacionais em participar de tais parcerias. Conforme demonstram Motta e Frigotto (2017), tal linha de trabalho teve sua prévia nos cursos ofertados por meio do Pronatec.

De acordo com a informação sobre o repasse de verbas, não à toa flexibilizar em itinerários formativos compostos por cursos de qualificação profissional técnica, como exposto nas DCNs para EPT (Resolução CNE/CP nº 1/2021) é a opção defendida pelo relator, intelectual orgânico do Sistema S.

Em levantamento realizado em julho de 2015 (não publicado), constatamos que a União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” – parte da sigla do programa – ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361)

Os objetivos dos itinerários expressos pela referida portaria, complementam os apresentados pela BNCC, visando, como já dito, ao aprofundamento das aprendizagens na perspectiva experiencial, pragmatista e utilitária com valorização do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores.

Fica clara na portaria a opção pela organização dos Itinerários Formativos por meio dos Eixos Estruturantes, “a fim de garantir que os estudantes *experimentem* diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (PORTARIA nº 1.432/2018, p. 94; grifos nossos) Ou seja, o caráter de experimentação das situações de vida como propiciador da aprendizagem demonstra a perspectiva pragmática da formação.

Assim, cada eixo tem uma função preparatória para a atuação na sociedade atual, e nesse aspecto é interessante observarmos a descrição da sociedade que Portaria nº 1.432/2018 faz: para o eixo de investigação científica, a preparação visa à atuação na sociedade da informação, para o que é necessário saber acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados; para o eixo de processos criativos, a preparação visa à atuação em uma sociedade pautada pela criatividade e inovação, para o que é necessário propor, inventar e inovar; para o eixo mediação e intervenção sociocultural, a preparação visa à atuação nas questões socioculturais e ambientais da sociedade, para isso o que é necessário desenvolver os valores da ética, da justiça, da democracia, da inclusão, da solidariedade e da sustentabilidade; por fim, para o eixo de empreendedorismo, a preparação visa à sociedade da incerteza, volatilidade e mudança permanente, e para isso é necessário saber se adaptar a diferentes contextos criando oportunidades para si e para os outros.

Dessa indicação percebemos o quanto é importante para a organização curricular o sujeito saber lidar com a informação para ser criativo e inovador de forma a intervir na realidade, torná-la harmoniosa e a ela se adaptar, sendo a síntese do processo formativo a criação de oportunidades para si, ou seja, deve-se ensinar ao sujeito como sobreviver na sociedade neoliberal.

Por fim, ressaltamos o foco pedagógico de cada eixo estruturante trazido pela Portaria nº 1.432/2018, por ser uma indicação de como desenvolver o trabalho em cada eixo de forma clara para o caráter de aprendizagens significativas por meio de situações programadas para representar/preparar para a vivência real e coordenadas no sentido de um fazer metodológico para atuar na vida em sociedade. Mais uma vez podemos inferir

que o método para viver em sociedade se sobrepõe aos conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Na tabela que relaciona as habilidades a serem desenvolvidas associadas às competências gerais da BNCC, a portaria indica que o eixo investigação científica desenvolve habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico; o eixo de processos criativos promove o pensar e fazer criativo; o eixo de mediação e intervenção sociocultural valoriza a convivência e a atuação sociocultural; e o eixo de empreendedorismo favorece o autoconhecimento, a livre iniciativa e o projeto de vida, para os quais são estabelecidas três habilidades gerais para cada eixo. Após essa tabela, a portaria apresenta outra de habilidades específicas de cada eixo associadas a cada um dos itinerários formativos, contendo também três habilidades para cada eixo.

A Portaria nº 1.432/2018 demonstra seu caráter de orientação/guia para auxiliar a elaboração curricular dos Itinerários Formativos, sendo um documento curto e bastante pragmático.

6.3 Documentos auxiliares na elaboração curricular: produção de consenso?

Uma vez que constatamos a sociabilidade contraditória da reprodução social no neoliberalismo, e como ela foi incluída na pauta sobre educação em nosso país na apressada lei que institui a reforma do ensino médio, e por meio da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, examinamos neste momento dois textos dedicados ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e publicados em *Educação em pauta: uma agenda para o país*⁶⁵. Como o próprio nome da publicação define, trata-se de textos de diversos autores, com formações em diferentes áreas, porém ligadas à perspectiva econômica e política, propondo uma agenda política para a educação nacional. No texto de Apresentação, “[...] se apresenta como ferramenta de orientação e como fonte de inspiração para os futuros gestores da educação brasileira”. (p. 5)

O primeiro texto, “O ensino médio no Brasil entre consensos e dissensos nas políticas educacionais: um olhar sobre a educação cearense”, cujos autores são Antônio

⁶⁵ Com a coordenação de Maria Helena Guimarães de Castro e Raphael Callou, o volume foi publicado em 2018 pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Idilvan de Lima Alencar⁶⁶ e Vagna Brito de Lima⁶⁷, traz algumas considerações importantes sobre a dualidade estrutural de oferta de formação diferenciada em função da classe social atendida presente no ensino médio brasileiro e alinhada a uma oferta de formação humana e integral, que considere todas as dimensões da vida em sociedade. Porém, quando o artigo apresenta as políticas públicas realizadas no estado do Ceará para essa etapa de ensino, percebemos a contradição entre o discurso e a realidade apresentada.

Destacamos que não pretendemos realizar uma análise que desconsidere os avanços que o referido estado apresenta no que toca a políticas públicas educacionais, mas apenas demonstrar a distância e a contradição entre essas políticas e a percepção das práticas subjetivas em sua processualidade.

Os autores sinalizam as tensões e incertezas do contexto político de assinatura da Lei nº 13.415/2017, enumerando duas considerações importantes: a necessidade atual de reestruturação organizacional do ensino médio e o contexto político não favorável ao amplo debate com a sociedade civil. Apresentam dados levantados pelo Inep sobre a evasão escolar persistente e sobre a estagnação da média nacional no Ideb dessa etapa de ensino, e os desafios da universalização, do acesso, da permanência, da qualidade e do redesenho curricular que foram realizados desde a década de 1990 para essa etapa de ensino.

A partir de pesquisas desenvolvidas sobre as políticas públicas para educação no estado realizadas por outros autores para os diversos níveis de ensino, os autores do artigo apresentam as que foram adotadas para o ensino médio como forma de flexibilização do currículo:

Escolas Estaduais de Educação Profissional, implementadas com o apoio do Programa Brasil Profissionalizado, constituindo em 2018 um universo de 119 unidades escolares com funcionamento em tempo integral, e oferecendo o ensino médio integrado à educação profissional;

⁶⁶ Formado em Engenharia Civil pela Universidade de Fortaleza e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É auditor fiscal da Secretaria da Fazenda do Estado do Ceará. Foi Presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e secretário de Educação do Estado do Ceará.

⁶⁷ Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares – GEPPC/UFPB/CNPq do Centro de Educação da UFPB. Professora da educação básica na rede pública estadual do Ceará.

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, implementadas a partir de 2016, funcionam com uma jornada diária de nove aulas, perfazendo um total de 45 aulas semanais, constituindo em 2018 um universo de 111 escolas;

Escolas de Ensino Médio regulares em Tempo Parcial, constituindo-se por 417 unidades escolares, que atendem a maioria dos estudantes, que, segundo os autores, não têm interesse em cursar as duas formas de oferta anteriores “por questões estruturais e sociais”

Centros de Educação de Jovens e Adultos, constituindo-se por 33 unidades escolares.

A todo momento os autores enfatizam que o objetivo é atender aos interesses e expectativas dos jovens e adultos, em consonância com a garantia do Direito à Educação; parece-nos que o estado estabeleceu a oferta de um cardápio de formações possíveis e que os jovens e adultos têm toda a liberdade para escolher a que melhor atenda a seus interesses. Mas, na reflexão sobre a garantia do Direito à Educação, podemos questionar se todos os atendidos nas 417 escolas de ensino médio parcial desejassem estudar nas ofertas integrais teriam vagas nas 230 escolas que as oferecem. Quais seriam as “questões estruturais e sociais” que levam todos esses jovens a “escolherem” a jornada parcial? Ou não concluírem o ensino médio, tendo de “escolher” os Centros de Educação de Jovens e Adultos? Os autores deixam claro que

A intenção é flexibilizar as modalidades e ofertas, de maneira a atender às especificidades e anseios de cada cidadão, conforme suas possibilidades de acesso ao ensino médio, de modo a garantir a equidade de atendimento nessa etapa da educação básica. (ALENCAR; LIMA, 2018, p.130)

Neste ponto percebemos com clareza o que o que dizem Dardot e Larval (2016) sobre a transferência da responsabilidade para o sujeito ao realizar suas escolhas e como a ideia de que o desejo individual é o que decide tais escolhas oculta o quanto há de determinação social nas escolhas realizadas.

Em relação à reestruturação curricular que o estado do Ceará promoveu, os autores destacam a parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Aliança, por meio da estruturação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), para realizar essa reestruturação nas escolas de ensino médio de tempo parcial.

A adesão ao NTPPS objetiva a construção e aplicação de práticas educativas direcionadas para o desenvolvimento de vertentes articuladoras do currículo na escola, tais como 1) o trabalho com as competências socioemocionais dos estudantes, de forma transdisciplinar, através de oficinas; e 2) a mobilização e a articulação entre as áreas de conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes.

[...] Desse modo, as escolas que contam com o NTPPS como eixo orientador do seu currículo reservam um tempo pedagógico em todas as séries do Ensino Médio, com uma carga horária de quatro horas-aulas semanais, para a atuação dos eixos temáticos que são: a) Projeto de Vida; b) Mundo do Trabalho; e c) Iniciação à Pesquisa Científica. (ALENCAR; LIMA, 2018, p. 131)

Nesses dois trechos sobre as formas de reestruturação curricular, ainda que não muito esclarecedores quanto à totalidade, demonstra-nos o quão importante para a formação tornaram-se as temáticas da escolha, do desejo, do individualismo e da convivência social transfigurada no trabalho com as competências socioemocionais para se viver nessa nova realidade de competição estabelecida pelo neoliberalismo, e a garantia de que elas serão trabalhadas por meio do tempo pedagógico fixo na matriz curricular.

Torna-se importante também destacar algumas informações sobre o Instituto Aliança,⁶⁸ que mostram de que forma tais pressupostos estão adentrando a Instituição Escolar. Em seu site, o instituto destaca como seu principal diferencial metodológico:

O foco no desenvolvimento de competências socioemocionais aliado à construção do projeto de vida [...] o IA busca complementar o processo educativo do jovem – voltado para o “aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender” – o desenvolvimento dos cinco grandes conjuntos de habilidades que, juntos, definem as competências socioemocionais: abertura a novas experiências, consciência, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional.

Na história do instituto, fica claro seu interesse em exercer influência nas políticas públicas nacionais para a educação, conforme revela seu próprio site: “A história do Instituto Aliança começa em 1998, quando a Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o BNDES uniram esforços para contribuir com a promoção de mudanças culturais e estruturais na região nordeste do Brasil.” Isso afasta qualquer dúvida quanto aos interesses de sua formação.

⁶⁸ Todas as informações destacadas neste texto encontram-se disponíveis em <<http://www.institutoalianca.org.br>> Acessado em 10/2/2019.

O NTPPS busca incidir nos indicadores de desempenho acadêmico e permanência na escola, assim como gerar uma postura autônoma dos estudantes frente aos desafios da sociedade contemporânea. O Programa tem como objetivo: promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, uma reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem formação integrada e integral, conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho. Visa, ainda, propiciar aos alunos do Ensino Médio regular uma experiência diferenciada de formação que possa impactar em suas vidas, tanto pelo desenvolvimento das inteligências socioemocionais, como pela preparação para o mundo do trabalho. (INSTITUTO ALIANÇA, 2015, p. 40)

Em relação ao projeto desenvolvido em parceria com o governo do Ceará,

O Projeto piloto surgiu a partir de um desafio colocado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) ao Instituto Aliança, em 2012, no sentido de adequar a bem-sucedida metodologia do Com.Domínio Digital (CDD) ao currículo escolar das escolas de ensino médio profissional, destacando-se a capacitação dos educadores das Escolas de Educação Profissional (EEEPs), encarregados de ministrar duas unidades curriculares nos três anos de Ensino Médio Profissional (Projeto de Vida e Mundo de Trabalho) em 113 escolas. A proposta tem por objetivo contribuir e reforçar a qualidade da formação profissional e para a vida de jovens vinculados a 113 Escolas Profissionais da rede pública de ensino médio do Estado do Ceará (EEEPs), distribuídas em 88 municípios, implementando a exitosa tecnologia do CDD, que integra ao currículo as escolas profissionais, competências socioemocionais. (INSTITUTO ALIANÇA, 2015, p. 42)

Para as escolas de ensino médio de tempo integral que não oferecem integração à Educação Profissional, Alencar e Lima, (2018) destacam que, como forma de implementar uma nova dinâmica para os currículos que permitisse sua flexibilização e possibilidade de protagonismo dos estudantes em suas escolhas de itinerários formativos,

Na Matriz Curricular das escolas regulares em tempo integral, são reservadas 10 h semanais durante todo o ensino médio para o estudo de temas ou desenvolvimento de atividades eletivas vinculadas às áreas de conhecimento e organizadas em nove eixos: Educação em Direitos Humanos; Educação Científica; Formação Profissional e-Jovem (Informática); Educação Ambiental e Sustentabilidade; Mundo do Trabalho; Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Esporte, Lazer e Promoção da Saúde; Artes e Cultura; e Aprofundamento do Núcleo Comum. (ALENCAR; MENDES 2018b, p. 41-42)

Podemos destacar tais iniciativas como um gérmen do que viria ser a reforma do ensino médio? Mais interessante é perceber que a possibilidade de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, que também é ofertada pelo estado do Ceará, recebe pouco destaque no texto dos autores. Porém, o pouco que se falou foi destacando

que, como essas escolas são atrativas para os jovens e os estimulam a concluir esta etapa do ensino, a população apresenta maior procura por essa forma de oferta e sua eficiência formativa segundo os bons resultados verificados nas avaliações externas.

O segundo texto, “Educação profissional: a base para a competitividade do Brasil”, é assinado por Rafael Lucchesi,⁶⁹ que, como bom representante do Sistema S, apresenta no artigo os pontos positivos do itinerário da formação profissional presente na reforma do ensino médio.

Seu texto se inicia discutindo dados que demonstram que houve uma universalização da educação básica, que, porém, não foi acompanhada de qualidade, o que ocasiona uma perda de produtividade em razão do investimento realizado. O autor defende a educação como investimento nacional, com fundamentação clara na teoria do capital humano, e que, dado o avanço de sua universalização, se poderia ter percebido o aumento da produtividade. “A baixa qualidade do sistema educacional, associada à reduzida parcela de jovens que trilham a educação profissional, não assegura os ganhos de produtividade esperados, como os alcançados nas revoluções educacionais dos países desenvolvidos e em alguns emergentes.” (LUCCHESI, 2018, p. 139)

Com esse embasamento, o autor passa então a discutir como a reforma do ensino médio, ao introduzir entre os itinerários formativos a vertente profissional, proporcionará um alinhamento entre as políticas públicas educacionais e o mercado de trabalho, promovendo a inserção profissional dos jovens e a produtividade econômica do país.

Com o novo ensino médio, o Brasil iniciou um processo para alinhar o sistema de educação brasileiro às melhores experiências internacionais, ao flexibilizar e diversificar o currículo regular. [...] Estamos diante da oportunidade de construir uma educação aplicada, significativa e que coloque o estudante como protagonista do seu futuro, ao permitir que ele escolha o itinerário formativo que mais atenda às suas vocações. [...] A escolha pela educação profissional deve ser vista como uma agenda de sustentação de renda, de geração de oportunidades para a juventude, de competitividade para

69 Economista, formado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Desde 2011 exerce o cargo de diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), acumulando, também, o cargo de diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e de diretor-superintendente do Serviço Social da Indústria (Sesi). Anteriormente, foi diretor de Operações da CNI (2007-2010), secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado da Bahia (2003-2006), quando foi presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (Consecti). Nesse período, foi membro do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT).

o ambiente de negócios e um compromisso social, pois pode ajudar o Brasil a ser um país mais equânime. (BRASIL, 2018, p.140)

Mais uma vez, podemos perceber com clareza as práticas de subjetivação discutidas por Dardot e Laval (2016) com o objetivo de produzir o sujeito neoliberal; a reforma do ensino médio demonstra-se, como Lucchesi (2018) afirma, na flexibilização e diversificação dos currículos escolares alinhados ao arcabouço conceitual de transferência da responsabilidade do sucesso ou do fracasso futuro para o sujeito, uma vez que serão as suas escolhas que o determinarão, pautando-se a formação pela liberdade de escolha entre itinerários formativos que estejam de acordo com a vocação de cada um, ressaltando-se o protagonismo e promovendo a competitividade.

Outro ponto importante a ressaltar é o caráter redentor que Lucchesi (2018) deposita na educação profissional e tecnológica para o futuro dos jovens, e sua defesa pela organização da oferta dessa modalidade educacional. Assim, seu texto encaminha-se para a identificação de quatro campos que necessitam de uma ação governamental que desenvolva a educação profissional e tecnológica de forma efetiva: ampliação de oferta de vagas e diversificação de cursos neste itinerário formativo, estruturação de um sistema nacional de avaliação para esse segmento, alinhamento das legislações que relacionam as políticas públicas de educação com as políticas de inserção no mercado de trabalho, e o desenvolvimento de uma educação que promova a inclusão socioprodutiva do sujeito.

Com seu receituário de ações a serem desenvolvidas, o autor descortina o utilitarismo e o pragmatismo de uma formação voltada para adequação do sujeito para a inserção laboral, porém em consonância com um novo mercado de trabalho, mais competitivo, individualista e meritocrático, entretanto, utilizando-se do discurso criado com base na teoria do capital humano, como se ainda fosse possível a inclusão de todos nesse sistema por meio do investimento próprio para o desenvolvimento de seu capital individual, e tendo como referência a educação profissional e tecnológica como aquela que melhor promove a formação para essa inserção.

Considerando o neoliberalismo como um novo modo de acumulação de capital que se expande constantemente pelo mundo por meio do processo de globalização e principalmente materializado pelo fim das barreiras comunicacionais propiciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, Dardot e Laval (2016) demonstram-nos como um novo padrão de subjetivação tornou-se necessário para produzir sujeitos aptos a vivenciar esse novo modo de existência.

A racionalidade empresarial apresenta a vantagem incomparável de unir todas as relações de poder na trama de um mesmo discurso. Nesse sentido, o léxico da empresa contém um potencial de unificação dos diferentes “regimes de existência”, o que explica os governos terem recorrido largamente a ele. Em particular, permite articular os objetivos da política adotada a todos os componentes da vida social e individual. Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332)

Algo mais atual em nossa educação? Nessa perspectiva, torna-se coerente a criação nas matrizes curriculares de disciplinas como “mundo do trabalho”, “empreendedorismo”, “projeto de vida” ou “iniciação à pesquisa”, as duas primeiras a fim de transmitir ao aluno os melhores caminhos de tornar sua empresa (e a empresa de si) produtiva e incentivá-lo a sempre buscar novas formas de produzir sua existência; as duas últimas transmitindo-lhe a ideia de que um projeto de vida deve ser flexível e adaptar-se às situações que se descortinem, superando as dificuldades por meio da busca com métodos científicos do sucesso, em consonância com o princípio da autoajuda e da empresa de si mesmo.

Não é sem propósito que observamos as competências socioemocionais serem defendidas como necessárias ao desenvolvimento escolar desde a infância, a fim de os alunos aprendam a lidar com seus sentimentos e desenvolver características necessárias à construção de seus projetos de vida.

Mais interessante é começarmos a olhar para os lados e perceber como pessoas próximas já funcionam nessa lógica de mercado, na qual mais que competir em seu ambiente de trabalho para ser o funcionário do mês, percebemos pessoas participando de encontros sociais, que deveriam ser uma forma de aproximação pessoal, estabelecendo contatos e/ou criando redes de conhecimentos a fim de promoverem a si mesmas ou “despromoverem” seus colegas de trabalho; o trabalho ininterrupto provocado pelas facilidades de comunicação das redes sociais, a fim de atender às solicitações de seus superiores e assim se manterem empregados o tempo todo; e se avaliarmos bem as falas do dia a dia, podemos perceber até a ideia malthusiana de que

de tempos em tempos partes da humanidade deveriam ser dizimadas para o bom funcionamento da vida social.

Esse novo *éthos* social individualista, competitivo e meritocrático tem se naturalizado de forma tão rápida que percebemos a disseminação do conservadorismo e a naturalização da desigualdade social como elementos centrais dos discursos do último processo eleitoral brasileiro, o que demonstra a eficácia da socialização neoliberal que tem sido produzida desde a década de 1990. Porém não podemos descartar as possibilidades de resistência a essa nova forma de reprodução social que vem sendo realizada, afinal, como Harvey (2016) já pontuou sobre as possibilidades para novas formas de reprodução social,

A negação das múltiplas alienações pode ser a vanguarda de qualquer resposta política coletiva às degradações da vida cotidiana e à perda de autonomia na reprodução social dominada pelo capital e pelo Estado capitalista. [...] A alternativa é a incorporação das unidades familiares a uma rede social cujo propósito seja a gestão e o desenvolvimento de uma vida comum baseada em valores “civilizados”. (HARVEY, 2016, p. 182)

Conclusões

Conforme sempre destaca Gaudêncio Frigotto em suas falas, Florestan Fernandes evidenciou que nossa sociedade é formada por “uma maioria desvalida e uma minoria prepotente”. O modelo de capitalismo dependente e associado (MARINI, 1973; FERNANDES, 2009), com base na simbiose entre o moderno e o arcaico (OLIVEIRA, 2013), nos permite compreender essa formação social de profundas desigualdades sociais e de negação de direitos sociais mínimos para maior parte da classe trabalhadora.

Por sua vez, Boito Jr. (2018) nos faz avançar na compreensão de como atuaram e atuam as forças políticas como representantes dos interesses das frações de classe da burguesia e como se utilizam das frações da classe trabalhadora como base de apoio para a manutenção da hegemonia política de determinadas frações da burguesia.

Nossa análise teve foco no período dos governos pós-ditadura civil-militar, compreendendo o fim da década de 1990, com o marco da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), e a segunda década dos anos 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional. Nosso estudo se debruçou exatamente sobre essa legislação em seus três momentos: pós-LDB e intencionada separação entre ensino médio e educação profissional; pós-decreto nº 5.154/2004, com deliberada perspectiva de disputa por uma nova/outra concepção de educação; e por fim do pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, como recuperação requintada das políticas neoliberais da década de 1990. Chamamos de “requintada”, pois se recupera a ideologia, porém com novas estratégias práticas.

Para embasamento teórico, dialogamos com Ramos (2011a) sobre a pedagogia das competências e com Sacristán (2011) sobre seu aprimoramento e evolução enquanto política educacional mundial. Para compreender a produção e “captura” das subjetividades pelo capitalismo neoliberal, nos apoiamos nas discussões de Dardot e Laval (2016), de Giovani Alves (2011) e de Graziany Penna Dias (2018). E como desvelamento das formas de imposição da implementação da pedagogia das competências como política educacional mundial, tivemos a contribuição de Rodrigo da Silva Pereira (2016) ao discutir as avaliações externas em larga escala em diversos países sob as orientações da OCDE.

É interessante a observação que Sacristán faz sobre a opção pela organização curricular por competências, que foi realizada tendo em vista a dificuldade que seria unificar um sistema de avaliação por meio de conteúdos/conhecimentos dada a diversidade cultural e social dos países. Avaliar comportamentos desejáveis independe da cultura.

As políticas educacionais brasileiras do final da década de 1990 foram produzidas a partir do Relatório de Jacques Delors *Educação, um tesouro a descobrir*, produzido para a Unesco, no qual houve a indicação dos “*quatro pilares da educação para o século XXI*”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A partir de então, espalhou-se o lema “aprender a aprender”, como expressão da concepção construtivista de educação, cuja base epistemológica é a psicogenética do desenvolvimento humano, que se configura em um processo de adaptação do sujeito a seu meio natural e social. Para o processo educacional, deslocou-se o foco do ensino para a aprendizagem, indicando maior importância nesse processo para o aspecto comportamental em face das situações vivenciadas.

Assim, para as políticas neoliberais, as palavras “autonomia”, “competência”, “flexibilidade” e “individualidade” se tornaram chave para a organização do processo educacional, pois indicam a dimensão comportamental da formação, que somada à ideologia da meritocracia e do desempenho, configuraram a retomada da pedagogia das competências, na atual “reforma” do ensino médio, enriquecida pela pedagogia empreendedora (DOLABELA, 2003).

Com o Decreto nº 5.154/2004, a forma de oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio tornou-se possível, dentro dos marcos de conflito de classes e suas frações. O campo progressista investido no Ministério da Educação no governo do Partido dos Trabalhadores conseguiu uma meia vitória de na defesa de seus interesses, porque, afinal, as formas de ofertas anteriores permaneceram. Entretanto, dentro dos marcos das contradições, também se tornou possível a disputa pela produção do consenso em torno de uma outra concepção de educação para a classe trabalhadora: a formação integrada, travessia possível nos marcos de uma sociedade de capitalismo dependente e associado para uma formação politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Novas DCNs para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio só foram aprovadas em 2011 e 2012 respectivamente. Sua elaboração e aprovação no Conselho Nacional de Educação também foi fruto de muitas disputas

entre os campos progressista e conservador, o primeiro mantendo maior influência sobre o MEC e o segundo sendo representado pela ala empresarial do CNE. Nessa disputa, os termos chave “autonomia”, “competência”, “flexibilidade” e “individualidade” permaneceram nas novas DCNs, apesar da tentativa de se lhes dar outros sentidos.

Com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, podemos identificar as contradições presentes na elaboração de um texto que deseja produzir o consenso sobre a Lei 13.415/2017, sendo a primeira dessas contradições intitular-se uma atualização das DCNs anteriores articulando-se com as DCNs gerais para a educação básica produzida no contexto da disputa por uma concepção de educação progressista, quando, na verdade, a nova lei provocou mudanças em toda a organização do ensino médio. Essa é uma das mediações pelas quais a política curricular dissimula a diferença radical entre a pedagogia das competências e a concepção de formação integrada. Trata-se de uma estratégia de obtenção do consenso.

Ainda que a configuração progressista do MEC nos governos do Partido dos Trabalhadores tenha buscado construir uma nova concepção de educação, os documentos oficiais anteriores permaneceram válidos e orientadores das elaborações curriculares. Conforme destacam Ferretti e Silva (2017), no governo de Fernando Henrique Cardoso a mobilização para produzir o consenso foi muito mais efetiva, sendo aprovadas rapidamente as DCNs para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC.

Contou, quase em seguida à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e à rápida aprovação das DCNEM e para a educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com recursos financeiros para realizar o desenvolvimento de uma série de ações tendo em vista a produção de documentos e o convencimento de professores por meio da formação em serviço. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 390)

Compreendemos que, como intelectuais orgânicos progressistas, a opção naquele momento tenha sido de disputar democraticamente a produção de um novo consenso, porém o processo se mostrou lento. As diretrizes curriculares foram apenas

atualizadas pelo CNE⁷⁰ após a exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004 e o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apenas chegou em 2007. Uma vez que foram mantidas as diretrizes anteriores, a organização curricular continuou podendo ser realizada por competências. Dado o forte investimento realizado no governo anterior para a implantação da pedagogia das competências, apesar do arrefecimento legal, elas permaneceram. Em síntese, podemos concluir que o silêncio, a lentidão e até mesmo a desarticulação entre as forças progressistas que compunham o bloco no poder no período dos governos ligados ao Partido dos Trabalhadores dificultaram a construção de hegemonia da concepção de formação integrada. Essa é mais uma das mediações pelas quais a pedagogia das competências pôde ser recuperada pela política curricular reformista.

Essa questão foi bem exposta por Ferretti e Silva (2017), que identificaram a falta de parceria entre o MEC e o CNE para promover a modificação da LDB a partir do Decreto nº 5.154/2004, a demora na elaboração de novas DCNs e na oferta de um programa de formação de professores das redes de ensino médio do país, que ocorreu somente em 2013 e 2014.

Ferretti e Silva (2017) demonstram, por meio da análise das audiências públicas para discussão da MP nº 746/2016, que, apesar do equilíbrio entre os seus defensores e seus críticos, apenas se deu atenção às indicações/solicitações advindas dos participantes da instância privada.

Foi possível identificar que, durante os governos do Partido dos Trabalhadores, não houve qualquer mudança em relação à aplicação das avaliações externas em larga escala, o que se constituiu na forma de pressionar pela implementação da pedagogia das competências, uma vez que aquelas são realizadas de forma a avaliar o desempenho dos estudantes e assim demonstrar as competências e habilidades já desenvolvidas. Freitas (2013) observa como esse processo de avaliação atende a um duplo interesse econômico:

⁷⁰ “No entanto, diferentemente do que ocorreu no governo FHC, o de Lula não teve, no plano político, o mesmo respaldo que seu antecessor. Recorde-se, a respeito, que ele se defrontou com a desconfiança em relação aos rumos que seu governo iria tomar, o que o levou à adoção de uma política de alianças que, ao mesmo tempo, viabilizou-o como governante e manifestou suas ações.” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 391)

Se para as corporações interessa o recurso à fixação de “*standards*” como forma de triar a força de trabalho e monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, além do óbvio controle ideológico da educação, para a indústria educacional os objetivos são mais imediatos e referem-se à conversão da educação em mais espaço mercadológico. (FREITAS, 2013, p. 57)

No caso brasileiro e tomando por base a análise da frente neodesenvolvimentista (Boito Jr., 2018), podemos perceber que ambos os interesses apresentados atendiam aos interesses da burguesia interna: mão de obra qualificada e criação de mercado.

Na forma de política educacional, as avaliações externas atendem também aos interesses da burguesia compradora, uma vez que seu principal objetivo é equiparar os índices nacionais aos praticados pela OCDE por meio do Pisa, criando um padrão internacional de educação e ditando que competências configuram esse padrão, o que pode ser exemplificado pelas DeSeCo.⁷¹ Conforme identifica Freitas (2013), o Pisa também pode servir como índice para investimentos/financiamentos internacionais ao demonstrar a situação socioeconômica dos diversos países. Nesse aspecto, o autor também nos chama a atenção para o equívoco que é a definição do que seriam as competências básicas a serem avaliadas, logo, identificadas também para serem desenvolvidas, uma vez que ela produz no senso comum o discurso que, aprendendo o básico, aprende-se a aprender, e assim poderemos avançar com autonomia para patamares elevados do conhecimento. Ou seja, sob o discurso meritocrático do esforço individual, nega-se a formação humana integral aos sujeitos.

Nessa perspectiva, temos a criação da BNCC, que seria a definição do que é básico/referência a ser desenvolvido por todas as escolas no país, configurando um documento de referência curricular extremamente pragmático para toda a educação básica, e excludente para o ensino médio, ao definir competências e habilidades por áreas de conhecimento, e específicas apenas para Língua Portuguesa e Matemática.

O primeiro elemento que aproxima os dois documentos [BNCC e MP 746], sob esse aspecto, é o da preocupação com o desempenho do Brasil nas

⁷¹ O Projeto Definição e Seleção de Competências – DeSeCo, iniciado em 1999, teve por objetivo desenvolver as bases teóricas da avaliação de competências e habilidades já desenvolvida empiricamente desde o início da década de 1990, e consolidado no hoje conhecido Pisa – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos. Assim, pelo elemento de controle, configurado pela avaliação de resultados, fechou-se o ciclo de produção de consenso e implementação da pedagogia das competências, uma vez que, com a adesão dos países à OCDE, entra para a pauta de discussão a efetividade de seus sistemas educacionais e as recomendações a serem realizadas, produzindo as mudanças na organização, gestão e currículo desses sistemas.

avaliações internacionais realizadas pelo PISA por meio das quais se produz, de um lado, a hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país e, de outro, entre países, quanto à “qualidade da educação”, expressa basicamente em termos de resultados quantitativos, associáveis à “responsabilização” e à “meritocracia”, como se pode depreender a partir de Freitas (2015). O segundo é o da contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente, em diferentes planos, tendo em vista tal adaptação, com apoio no que tem sido denominado de trabalho imaterial e capitalismo cognitivo (cf. CAMARGO, 2011). (FERRETI; SILVA, 2017, p. 397-398)

Assim podemos destacar que o campo progressista conseguiu estabelecer um equilíbrio na correlação de forças para a elaboração das políticas públicas para o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, mas isso não significou que o campo conservador representando o neoliberalismo não continuasse a trabalhar para a mercadorização da educação como um todo. E que não permanecesse na disputa pelos seus interesses, seja no Ministério da Educação, seja no Conselho Nacional de Educação, ou no próprio Congresso Nacional.

No governo Lula pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico. Essa postura fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país, de modo, digamos, relativamente contido. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400)

Ao analisar em sua tese os embates provenientes da correlação de forças entre o CNI e a CUT, Pelissari (2018) revela como a política de educação profissional foi consensuando e atendendo a interesses comuns das duas entidades, ainda que para o plano do real indicassem objetivos diferentes para as classes representadas. O autor identifica nas DCNs para a educação profissional técnica de nível médio de 2012 a permanência dos interesses da fração industrial representada pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Isso nos permite inferir o motivo de a “reforma” atual ser para o ensino médio e não tocar na legislação referente à educação profissional: esta é uma “fatia” do mercado educacional já ganha pelos empresários, agora a disputa é pela transformação do ensino médio em mercadoria, o que se possibilita pela via do

itinerário formativo de formação técnica e profissional. A oferta desse itinerário podendo ser realizada em parcerias público-privadas e por meio de cursos de qualificação profissional que, somados, podem se converter em uma habilitação técnica, abre espaço para a apropriação do Fundeb, uma vez que é considerada educação básica, pela iniciativa privada.

A análise da expansão da EPT aponta para outro processo cujo desenvolvimento é necessário analisar: a privatização. Como vimos, a disputa de recursos para os programas de educação profissional foi uma constante ao longo da história recente do Brasil. Em geral, a questão coloca a burguesia industrial e os trabalhadores em lados opostos, inclusive quando existiram mecanismos legais que previam o repasse de recursos para entidades representativas de ambas as classes, como o FAT. (PELISSARI, 2018, p. 254)

O autor demonstra que o primeiro passo para a privatização do fundo público foi dado pelo Pronatec, abrindo espaço inclusive para outras iniciativas privadas para além do Sistema S participarem dessa oferta, que ocorreu principalmente pelos cursos FIC. Ramos e Frigotto (2017), ao discutirem a reforma implementada a partir da exarcação do Decreto Federal nº 2.208/97, sustentam que “a aprovação da LDB em 1996 com o respectivo conteúdo [minimalista] possibilitou ao poder executivo fazer a reforma que queria por meio do decreto, retirando, então, o projeto [1.603/1996] da Câmara” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 39). Essa constatação dos autores nos inspira a refletir sobre como, a partir daquele momento, as “reformas” poderiam ser capitaneadas pelo CNE, assim utilizando-se da prerrogativa de participação da sociedade civil, porém ocultando-se sua real representatividade empresarial e vinculada aos organismos internacionais.

O aprofundamento da crise do capital no modo de produção de acumulação flexível a fim de produzir trabalhadores adaptáveis à flexibilidade e permitir a acumulação por espoliação, necessita institucionalizar um processo formativo que produza o consenso da responsabilização individual pelo sucesso (ou fracasso) profissional. Ou seja, não havendo mais a possibilidade de promessa de uma inserção laboral a partir da qualificação, sugerida pela teoria do capital humano, torna-se necessário prometer o sucesso a partir do investimento no desempenho individual em seu projeto de vida, ressignificando assim o conceito de vida como “empresa de si” e consagrando o trabalho ininterrupto, promovido pelo desenvolvimento tecnológico, e o empreendedorismo como modelo de vida.

Podemos considerar que a ideia de itinerários formativos advinda da perspectiva de formação profissional em associação ao lema “aprender a aprender” traz em sua compreensão a possibilidade de reconhecimento de saberes adquiridos em diversos espaços e ao longo da vida dos sujeitos como premissa. Essa flexibilização da formação, vista por muitos como positiva ao permitir que o sujeito tenha elevação de sua escolaridade, foi ressignificada pelos teóricos críticos pelo sentido ético-político da formação integrada: reconhecer a historicidade da formação social brasileira na qual a classe trabalhadora tem a imposição do real de interromper sua formação em razão da condição socioeconômica de manutenção da vida. Ao propor uma integração entre ensino médio e formação profissional com fundamento nos sentidos ético-político, filosófico, epistemológico e pedagógico discutida por Farias (2016), o Decreto Federal nº 5.154/2004 propôs também a disputa por uma concepção de educação que reconhece a necessidade socioeconômica e cultural dos sujeitos e por isso prevê a possibilidade de eles terem seus conhecimentos e saberes reconhecidos e certificados, assim como a possibilidade de uma formação, que, apesar de interrompida pelas adversidades da vida, promova a continuidade e a elevação da escolaridade desses sujeitos. Essa seria a premissa da possibilidade de organização curricular em itinerários formativos compostos por certificações intermediárias na educação profissional técnica de nível médio, ao passo que o ensino médio permaneceria com sua finalidade de consolidação e etapa final da formação básica e condição para a habilitação técnica.

Ainda que reconheça essa dimensão do discurso crítico sobre os itinerários formativos, a “reforma” do ensino médio atual dá novo significado a tal ideia propondo-a como organização obrigatória de todo o ensino médio. Ou seja, o que antes era uma possibilidade formativa para aqueles que precisavam abandonar os estudos, a partir de então se tornou regra “pseudodemocrática” que supostamente “respeita” as escolhas dos jovens em projetar sua vida de acordo com interesses e necessidades individuais. A integração formativa defendida anteriormente com base na unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia foi substituída pela integração em áreas de conhecimentos que podem ser escolhidas pelos estudantes de acordo com seu projeto de vida. Dessa maneira, a flexibilidade transita de elemento possibilitador de trajetórias para a fragmentação de trajetórias formativas desenvolvidas com a rapidez demandada pelo setor produtivo e suas reconfigurações tecnológicas. Observa-se, aqui, mais uma mediação pela qual a pedagogia das competências ressignifica a formação integrada ou, para ser mais preciso, transgide os princípios dessa concepção.

Ramos (2011a) ressalta nas implicações curriculares da pedagogia das competências que “a noção de competências 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” (p. 257). A autora identificou o que viria a se tornar o conceito de itinerário formativo na atual “reforma”: a ideia de trajetória individual projetada pelo sujeito a partir de seus interesses e necessidades e das demandas laborais.

Outra ressignificação realizada foi no sentido de integração da formação. Conforme sinalizado nesse trabalho, na perspectiva de uma formação integrada, a interdisciplinaridade seria a mediação entre as disciplinas para a explicação do fenômeno real, configurando a relação entre o todo e suas partes. Na perspectiva da “reforma” do ensino médio atual, a integração ocorre nas competências a serem formadas em cada área de conhecimento, dispensando assim a configuração de um currículo disciplinar para ser organizado em unidades ou arranjos curriculares.

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia da competência pode promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente. (RAMOS, 2011a, p. 267)

Em um estudo realizado por Ramos (2011a), identificaram-se vários pontos que foram retomados na organização curricular pela atual “reforma” do ensino médio: a individualização da formação configurada pelo projeto de vida; a flexibilidade formativa imposta por meio dos itinerários formativos; a contextualização dos conhecimentos como expressão do pragmatismo e do utilitarismo na educação que promoveria o interesse dos estudantes; a integração curricular por meio das competências a serem desenvolvidas e tendo os conhecimentos como elementos estratégicos vinculados a uma área em lugar das disciplinas; o desempenho como objetivo central da formação, que, na atual “reforma” do ensino médio, seria complementar ao dispositivo de mérito, cabendo a cada indivíduo a responsabilidade por seu desempenho.

Em síntese, pode-se dizer que o objetivo do currículo da educação básica e profissional seria possibilitar a construção do verdadeiro objeto transdisciplinar possível nos processos educacionais: os projetos de vida dos alunos. [...] Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção

dessa profissionalidade [de tipo liberal] e a forma pela qual a educação reconstitui na contemporaneidade sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. (RAMOS, 2011a, p. 273)

Conforme sugere Magalhães (2021), o projeto Solução Educacional elaborado pelo Instituto Ayrton Senna e implementado a partir de 2013 de forma experimental na rede de ensino do estado do Rio de Janeiro preconizava os fundamentos da concepção de formação integrada nos dois componentes curriculares que agora se estendem a todo território nacional pela “reforma” do ensino médio. “Chama a atenção nas matrizes curriculares para esses dois modelos⁷² a inserção dos componentes curriculares como projetos de vida e de intervenção e pesquisa como núcleo articulador das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.” (MAGALHÃES, 2021, p. 70). Ou seja, ressignifica as dimensões construídas pela e na correlação de forças da elaboração das DCNs dos anos 2010, na qual os teóricos críticos buscaram disputar um projeto de formação contra-hegemônico configurado pelo termo “formação integrada”. Verificamos que os termos “integral”, “integração” e “integrada” passam a ser largamente utilizados no âmbito das políticas públicas educacionais da atualidade, porém com fundamentos filosóficos e epistemológicos diversos dos utilizados a partir do Decreto Federal nº 5.154/2004.

Outro ponto ressaltado pelo autor que reforça a perspectiva do ciclo de implementação da pedagogia das competências foi o consenso identificado por ele na síntese do Fórum Internacional de Políticas Públicas Educar para as Competências do Século 21,⁷³ no qual “houve um consenso também de que as competências (cognitivas e socioemocionais) podem ser mensuradas de forma significativa, ainda que se devam considerar os incentivos e os esforços associados ao desempenho de tarefas envolvidas nessa medição” (MAGALHÃES, 2021, p. 71). Podemos perceber a pavimentação do caminho que se seguiria até a Medida Provisória nº 746/2016.

Enfim, podemos inferir os interesses da chamada “reforma” do ensino médio, que, por todos os pontos apresentados nesta tese, percebemos tratar-se de uma

⁷² Ensino Médio Integral de Referência (matriz da Solução Educacional) e Ensino Médio Integral Nova Geração (Escolas de PROEMI com matriz curricular adaptada)

⁷³ Fórum organizado em parceria pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), a OCDE e o MEC, tendo como participantes 14 ministros e altos representantes de países membros da OCDE, pesquisadores internacionais, gestores da educação do Brasil e de outros países.

contrarreforma da política educacional brasileira que recupera e radicaliza os princípios da reforma neoliberal realizada na década de 1990. Identificamos que houve um refinamento da “reforma” atual nessa recuperação, uma vez que ela o faz ressignificando termos e conceitos produzidos no movimento de disputa pela construção de um projeto de formação integrada para os filhos da classe trabalhadora, viabilizado pela exarcação do Decreto nº 5.154/2004. Termos como “interdisciplinaridade”, “itinerários formativos”, “integração”, e conceitos como “trabalho como princípio educativo” e “pesquisa como princípio pedagógico” permanecem no vocabulário da “reforma”, mas com significados totalmente alinhados à ideologia neoliberal, sendo descontextualizados de sua origem epistemológica revolucionária. Destacamos que esse processo ocorre com o objetivo de produzir o consenso social de política renovadora a partir do referencial conservador e reacionário.

Entretanto, uma vez identificada a estratégia desses “reformistas”, mais clara fica a necessidade da disputa política pelo projeto de sociedade e de formação para a classe trabalhadora. É preciso tensionar cada vez a correlação de forças no sentido de um projeto de formação integrada que permita desnudar a verdadeira intenção de se promover uma educação empreendedora e meritocrática, na qual seu vínculo seja a formação para a adequação à falta de oportunidades no mercado de trabalho e na vida social que a sociabilidade neoliberal produz, e assim disseminar um projeto formativo de responsabilização individual por essa falta de oportunidades que é social.

A luta dos intelectuais orgânicos críticos deve ser construída utilizando-se as “brechas” na atual “reforma” do ensino médio para defesa e reafirmação da oferta da formação integrada, prevista por meio da redação dada pela Lei nº 13.415/2017 para o parágrafo 3º, do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, que diz: “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.” E pelo inciso I do art. 36-C, no qual se prevê que a educação profissional técnica de nível médio possa ser desenvolvida de forma articulada “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”, que foi incluído pela Lei Federal nº 11.741/2008.

Nesse sentido, ainda que saibamos que a concepção de formação integrada não é a mesma preconizada pelo parágrafo destacado acima, precisamos reforçar no trabalho pedagógico diário a premissa da autonomia docente em realizar uma formação fundamentada pelos conhecimentos científicos, sociais e culturais produzidos pela humanidade enquanto natureza e especificidade da educação escolar. “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, ensina Saviani (2013, p. 14)

Continuar a disputa por uma sociedade outra é o único caminho da humanidade, como bem nos sinalizavam Marx e Engels, no *Manifesto comunista*: “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40)

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Antônio Idilvan de Lima; LIMA, Vagna Brito de. O ensino médio no Brasil entre consensos e dissensos nas políticas educacionais: um olhar sobre a educação cearense. In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de; CALLOU, Raphael. **Educação em Pauta: uma agenda para o país.** Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura: Athalaia Gráfica e Editora, 2018. p. 119-136.

ALENCAR, Antonio Idilvan Lima; MENDES, Rogers Vasconcelos. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação. In: FERREIRA, Marinete de Moraes; PAIM, José Henrique. **Os desafios do Ensino Médio.** FGV, 2018b.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.** São Paulo: Boitempo, 2011.

BOITO JR, Armando. **Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira.** Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020. Coleção Párias Ideias: Orgs. Antônio Camêlo; Virgínio Gouveia.

BOITO JR., Armando. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. In: CAETANO, Gerardo; (Org.) **Sujeto sociales y nuevas formas de protesta em la historia reciente de América Latina.** 1. ed. Buenos Aires: Clacso, v. 1, 2006. p. p. 271-297. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICdos.pdf>. Acesso em: 26/11/2021.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT.** Campinas-SP: Editora da Unicamp/Editora da Unesp, 2018.

BRAGA, Ruy. Apresentação. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. (Orgs.) **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.** São Paulo: Boitempo, 2010. p. 7-14.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 15/98 - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998a.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998b.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº16/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999a.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 7 de outubro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999b.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39/2004 – Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2004a.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em relação às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: MEC, 2004b.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2009, que analisa a proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio elaborada pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Brasília: MEC, 2009.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010 - Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui as Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010b.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 05/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2011.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012a.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012b.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012c.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2017 - Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017b.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 3/2018 – Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2018 - Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018c.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018d.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018e.

_____, Ministério da Educação. PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018f.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 17/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2020.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, Número: 45, Publicado: 1998 São Paulo – SP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt> Acessado em 6/08/2021

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAMBRAIA, Adão Caron; ZANON, Lenir Basso. Interlocação de saberes na pesquisa-ação mediada por estudos sobre a temática pertinente ao currículo integrado. In: HAMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina. **Currículo Integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocação**. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 57-90.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS,

Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012.

Coutinho, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

Coutinho, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: Oliveira, Francisco de; Braga, Ruy; Rizek, Cibele. (Orgs.) **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-43.

Coutinho, Carlos Nelson. A Época Neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, Jan-Jun 2012.

Dardot, Pierre.; Laval, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Maria Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 1ª.

Delors, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

Dias, Graziany Penna. **Empreendedorismo, educação e sociabilidade: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

Dolabela, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura Editores, 2003.

Duarte, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. n.18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001. Disponível em: Acessado em 29/04/2021.

Duarte, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

Duarte, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Evangelista, Olinda; Leher, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, Ano 10 nº15/2012. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FARIAS, Rosane de Abreu. **Ensino Médio Integrado na Rede FAETEC: do tecnicismo a uma nova concepção da educação profissional?** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, sob a orientação da professora doutora Marise Nogueira Ramos.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2019: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação E Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, abr.-jun. 2017.

FIORI, José Luís. **O poder global e a nova geopolítica das nações**. CyE, Año I nº 2 Primer Semestre 2009. Disponível em:
<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/06opo.pdf>> Acessado em 14/05/2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. (Orgs.) **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília-DF: INEP, 2013. p. 47-84.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu**, v. 10, nº 1 p. 41-62, 1º semestre de 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143> Acessado em 12/12/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 25-53.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias**. Sisifo. Revista de Ciências da Educação. Lisboa: [s.n.]. 2009. p. 129-136.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.) **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate do contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial outubro 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O ensino médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina Leite. **Ensino Médio para todos no Brasil**: que ensino médio? 1ª. ed. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 45-68.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. II, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. III, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. IV, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. V, 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. VI, 2002b.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era do Capital: 1848 – 1875**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, Out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e educação profissional na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://esforce.org.br>.

KUENZER, Acácia Zeneida. A **educação profissional dos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

INSTITUTO ALIANÇA. Relatório Institucional 2015. Disponível em:
<http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2015.pdf> Acessado em
31/05/2022

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e a educação infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José J. (Orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 107-130. Coleção Educação Contemporânea.

LUCCHESI, Rafael. Educação Profissional: a base para a competitividade do Brasil. In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de; CALLOU, Raphael. **Educação em Pauta: uma agenda para o país**. Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura: Athalaia Gráfica e Editora, 2018. p. 137-150.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. **Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, sob a orientação da professora doutora Marise Nogueira Ramos.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)**. V. 10 – N. 23 – Janeiro-Abril de 2021 – ISSN 2316-9303.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2007.

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e o compromisso social**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-92.

MARINI, Ruy Mauro. **A dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil**. www.centrovictormeyer.org, 1971. Disponível em:
<<https://xa.yimg.com/kq/groups/15033181/180792861/name/Dialetica+do+desenvolvimento+capitalista+no+Brasil.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. www.centrovictormeyer.org.br, 1973. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2018. Disponível em Acessado em 27/08/2018.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. 4ª reimpressão.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do Capital**. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2019**, Niterói, ago. 2019. Disponível em:<
<https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2019/Trabalhos%20aprovados/MC3/MC31.pdf>> Acessado em 22/07/2021.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às Avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. (Orgs.) **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 21-27.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorinco**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. 4ª reimpressão.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Julio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 67-107.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **As políticas públicas de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2014: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, sob a orientação do Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Brasília: Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação -- Universidade de Brasília, orientado Maria Abádia da Silva, 2016. 284 p.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4ª. ed. São Paulo: Pas e Terra, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde [online]**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 93-114, mar-ago 2003. ISSN 1981-7746.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 283-309.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010b.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos 1990: relações entre o (neo) pragmatismo e o (neo) tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.) **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011b. p. 56-71.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011c.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado, 24 Set. 2010a. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 29 Jun. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Filosofia da Práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan-abr 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Filosofia da Práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan-abr 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica: [s.n.], 2016a. p. 56-76.

RAMOS, Marise Nogueira. **A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais**. 2018. Mimeo.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare, [S. l.]**, Cascavel, v. v. 11, n. 23, Jul.-Dez. 2016b. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332>. Acesso em: 10 out. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Memória da Educação Profissional (Conferência de Abertura)**. I Colóquio Faetec Professores-Pesquisadores Saberes da Educação Profissional e Tecnológica. Rio de Janeiro: FAETEC-RJ. 2021. p. 1-9. 15 a 17 de junho de 2021.

RAMOS, Marise Nogueira; SIMÕES, Carlos Artexes. Ensino Médio no Brasil dos anos 2000 e os sistemas estaduais de ensino: a difícil universalização de um direito. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Orgs.). **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 191-216.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 27 nov. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. p. 26-47, jul./dez. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 8ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, Março 2003.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 151-168.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.**, p. 152 - 165, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 40ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 1.231-1.255, out. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e Procedimentos para análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. Dossiê: **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis: [s.n.], 2004. p. 31-51. mimeo.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHULGUIM, Viktor NikolaeVich. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências).** Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos Freitas. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às correntes do currículo.** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 10ª reimpressão.

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.
São Paulo: Polis, 1980.