

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAMMY RIBEIRO

TRABALHO E EDUCAÇÃO:
CONTRADIÇÕES, PROBLEMAS E DESAFIOS POR UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

CURITIBA, PR
2025

TAMMY RIBEIRO

**TRABALHO E EDUCAÇÃO:
CONTRADIÇÕES, PROBLEMAS E DESAFIOS POR UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, sob orientação do Prof^a Dr^a. Anita Helena Schlesener.

CURITIBA, PR

2025

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

R484 Ribeiro, Tammy.

Trabalho e educação: contradições, problemas e desafios por uma educação emancipatória/ Tammy Ribeiro; orientadora Prof.^a Dra. Anita Helena Schlesener.
116f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025

1. Educação e trabalho. 2. Educação emancipatória.
3. Base nacional comum curricular. 4. Formação integral.
5. Pedagogia das competências. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação.
II. Título.

CDD – 379

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada "TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES, PROBLEMAS E DESAFIOS POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA" apresentada por Tammy Ribeiro. Os trabalhos foram iniciados às 14 horas pela Profa. Dra. Anita Helena Schlesener, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da doutoranda. Encerrados os trabalhos às 16 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O trabalho atende os requisitos necessários para a sua aprovação, A Banca segue a incorporação das sugestões e a publicação dos resultados em capítulos e artigos

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener – Orientadora/Presidente da Banca - UTP

Assinatura

aprovada

Conceito

Profa. Dra. Sandra Maria Leite - Membro Titular Externo – UTP

Assinatura

Aprovada

Conceito

Profa. Dra. Carliane de Oliveira Carvalho - Membro Titular Externo – PGF

Assinatura

aprovada

Conceito

Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé - Membro Titular Interno - UTP

Assinatura

Aprovada

Conceito

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves - Membro Titular Interno - UTP

Assinatura

Aprovado

Conceito

Curitiba, 30 de setembro de 2025

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener
Presidente da Banca

*Ao meu marido, Fernando,
Aos meus filhos, Maria e Arthur.*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Nenhuma jornada se faz sozinha, este trabalho é tecido por muitas mãos, guiado por corações generosos e sustentado por palavras que me acompanharam ao longo do caminho, assim escrever estas linhas é revisitar memórias e muito afeto.

Sou grata a Deus que me acolheu em cada passo dessa caminhada, foram escolhas, renúncias e esperanças, que moldaram o caminho e em cada uma delas senti, ainda que em silêncio, a presença que me sustentou. Que este trabalho seja também expressão de gratidão por tudo o que não se vê, mas se reconhece com o coração.

Expresso minha profunda gratidão ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pela oportunidade de acesso ao conhecimento e à aprendizagem, que foram fundamentais na construção deste trabalho e no fortalecimento da minha formação acadêmica.

À minha orientadora, Professora Doutora Anita Schlesener, minha sincera gratidão pelo valioso conhecimento compartilhado, pela orientação atenta, pela paciência e pelo apoio constante ao longo de toda essa jornada. Sou profundamente grata por tudo que aprendi com ela.

Agradeço também a todos os professores e professoras que contribuíram para minha formação e que, com generosidade e dedicação, fizeram parte da trajetória que culminou na construção deste trabalho.

À minha família, em especial ao meu esposo Fernando, por sua presença constante nas conquistas e desafios, oferecendo apoio, conforto e encorajamento ao longo de toda essa trajetória. Aos meus filhos, Maria e Arthur, cuja existência ilumina meus dias e fortalece meu propósito. São minha maior inspiração e razão para seguir em frente com dedicação e coragem.

Aos amigos que estiveram presentes nos momentos em que mais precisei, oferecendo palavras de apoio e gestos de carinho que aqueceram meu coração, deixo minha sincera gratidão.

Em especial, agradeço profundamente às minhas amigas Léo e Elizabeth, que foram luz e abrigo nos dias difíceis. A ajuda constante, o apoio generoso e encorajamento de vocês, foram fundamentais quando tudo parecia mais desafiador,

obrigada por todo conhecimento compartilhado. Ao meu amigo Antonio, minha gratidão pela colaboração dedicada, pela ajuda prestada e pelas reflexões que marcaram esta caminhada.

À banca examinadora, meu sincero agradecimento pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelas reflexões que enriqueceram este trabalho. A generosidade intelectual e o olhar crítico de cada membro foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa e para o meu crescimento acadêmico.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção e conclusão deste estudo. Espero que este trabalho possa, ainda que modestamente, colaborar com a reflexão e a prática de uma educação que ultrapasse os limites da reprodução, e que se comprometa com a formação crítica, transformadora e verdadeiramente emancipadora.

“No contexto da sociedade capitalista a emancipação se delimita pela luta de classes, pela estrutura formal das leis e pela organização burocrática do Estado. Essas premissas são a base da educação e delas deve partir a educação escolar”.

(Anita Helena Schlesener)

RESUMO

RIBEIRO, Tammy. **Trabalho e educação**: contradições, problemas e desafios por uma educação emancipatória. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025. 123f. Orientadora. Profa. Dra. Anita Helena Schlesener.

Este estudo, inserido na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, aborda a relação entre trabalho e educação, com foco na busca por uma educação emancipatória. A pesquisa destaca que o currículo escolar é um campo de disputa, dividido entre a lógica de reprodução social, que reforça as desigualdades e atende às demandas do mercado, e a lógica de emancipação, que busca formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a sociedade. A pesquisadora reflete que o currículo é um território de disputa, muitas vezes, serve aos interesses do capital, reproduzindo desigualdades e promovendo subjetividades conformistas, por outro lado pode ser instrumento para a emancipação tensionando um currículo voltado para a formação crítica, para a autonomia, a para a transformação social e formação integral. Argumenta que a escola deve ser ressignificada para promover uma formação mais crítica e socialmente justa, superando o modelo fragmentado e técnico atual. A pesquisa analisa ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecendo suas contradições e limitações. Apesar de voltar-se ao mercado de trabalho, reforçando uma lógica capitalista, pode ser compreendida em uma perspectiva crítica promover uma educação emancipatória. Adotou-se neste trabalho uma metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com foco na análise de documentos oficiais e obras acadêmicas, buscando compreender as tensões entre a lógica do capital e as possibilidades de uma educação voltada à emancipação. A estrutura do trabalho contempla três seções principais: os limites e possibilidades da escola na sociedade capitalista, a análise do currículo sob essa lógica e as contradições de classe e ideologia presentes na BNCC. Os resultados do estudo apontam que, embora a BNCC apresente desafios, ela pode ser reinterpretada criticamente para avançar rumo a uma educação mais emancipadora, que valorize a formação integral e a transformação social.

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Educação Emancipatória; Base Nacional Comum Curricular; Formação Integral; Pedagogia das Competências.

ABSTRACT

This study, part of the "Public Policies and Education Management" Research Line of the Graduate Program in Education at Tuiuti University of Paraná, addresses the relationship between work and education, focusing on the pursuit of emancipatory education. The research highlights that the school curriculum is a field of contention, divided between the logic of social reproduction, which reinforces inequalities and meets market demands, and the logic of emancipation, which seeks to develop critical, autonomous individuals capable of transforming society. The researcher reflects that the curriculum is a contested territory; it often serves the interests of capital, reproducing inequalities and promoting conformist subjectivities. On the other hand, it can be an instrument for emancipation, challenging a curriculum focused on critical development, autonomy, social transformation, and comprehensive education. She argues that school must be redefined to promote a more critical and socially just education, overcoming the current fragmented and technical model. The research also analyzes the National Common Curricular Base (BNCC), recognizing its contradictions and limitations. Although it focuses on the labor market and reinforces a capitalist logic, it can be critically understood as promoting an emancipatory education. This study adopted a qualitative, bibliographical, and documentary methodology, focusing on the analysis of official documents and academic works, seeking to understand the tensions between the logic of capital and the possibilities of an education focused on emancipation. The structure of the work comprises three main sections: the limits and possibilities of schools in capitalist society, an analysis of the curriculum under this logic, and the contradictions of class and ideology present in the BNCC. The study's results indicate that, although the BNCC presents challenges, it can be critically reinterpreted to advance toward a more emancipatory education that values comprehensive development and social transformation.

Keywords: Education and Work; Emancipatory Education; National Common Curricular Base, Integral Formation; Pedagogy of Competencies;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	-	Ato Institucional Número Cinco
Art.	-	Artigo
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	-	<i>Center for Curriculum Redesign</i>
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	-	Ensino Fundamental
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	-	Estados Unidos da América
FUEC	-	Frente Unida dos Estudantes do Calabouço
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	-	Língua Portuguesa
MEC	-	Ministério da Educação
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	-	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PUC Rio	-	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO	-	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
Ubes	-	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UnB	-	Universidade de Brasília
Undime	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	-	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA:	
A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	20
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO	35
2.2 O DUPLO CARÁTER DO TRABALHO.....	43
2.3 O DUPLO CARÁTER DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	47
3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO NA SOCIEDADE	
CAPITALISTA.....	54
3.1 A ESTRUTURA FRAGMENTADA DO CURRÍCULO ATUAL.....	62
3.2 O CURRÍCULO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL NA PERSPECTIVA DAS	
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	69
4 PARA ALÉM DO "COMUM": EVIDENCIANDO AS CONTRADIÇÕES DE	
CLASSE E IDEOLOGIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	83
4.1 O MASCARAMENTO DAS CONTRADIÇÕES DE CLASSE E IDEOLOGIA	
DOMINANTE	88
4.2 OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL NA FORMAÇÃO	
DA MÃO DE OBRA.....	98
4.3 CONHECIMENTO FRAGMENTADO E A NECESSIDADE DE PERCEPÇÃO	
DA TOTALIDADE SOCIAL	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	112

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e tem como tema: “*Trabalho e educação: contradições, problemas e desafios por uma educação emancipatória*”.

Justifica-se a escolha do tema por entender que na relação entre trabalho e educação o currículo é uma chave determinante, que leva a seguinte reflexão, uma vez que se entende que o currículo, estrutura as práticas educativas em geral, e por sua vez ocupa um lugar central nas decisões sobre os caminhos que a educação irá seguir, este também deve ser entendido como instrumento político e ideológico, que vai expressar diferentes visões de mundo, interesses sociais, bem como um projeto de sociedade.

Ao refletir sobre a relação trabalho e educação, em acordo com Arroyo (2013), o currículo torna-se um território de disputa, que se direciona para duas lógicas, a primeira **da reprodução social** que adapta o currículo para atender às demandas produtivas do mercado, formando sujeitos obedientes, moldáveis e produtíveis, e a segunda para **a emancipação** que tenciona um currículo voltado para a formação crítica, para a autonomia, a para a transformação social e formação integral. (Arroyo, 2013)

Arroyo, (2013, p. 13) destaca que “a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais”, o autor segue expondo que “diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados (as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula, e dos currículos”.

Compreende-se que a escola está envolta num contexto de disputas, em que diferentes grupos tentam influenciar o que a escola deve ensinar, como ela ensina, bem como, a finalidade do que está sendo ensinado, essas disputas atuam e refletem diretamente no currículo, manifestando-se por exemplo, nas políticas educacionais e reformas curriculares.

Arroyo, (2013, p. 13) aprofunda essa reflexão:

O foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é núcleo e o espaço central mais estruturante da

função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder.

Observa-se como o currículo ocupa lugar central de disputa entre diferentes forças, políticas, sociais, culturais e também econômicas. O que remete a compreensão de que o currículo não é um objeto neutro, nem um simples agrupamento que alude técnicas, conteúdos, metodologias, mas que deve ser tratado enquanto espaço de poder, em que decisões são tomadas, vozes são ouvidas, conhecimentos são priorizados, assim como, o tipo de sujeitos que se deseja formar.

Arroyo (2013, p. 14) enfatiza à essa reflexão,

Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? O currículo passou a ser um território de disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar. Somos obrigados a dar toda a centralidade à pergunta: por que o currículo se converteu em um território tão normalizado e avaliado? E por que fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-la?

A reflexão que autor propõe vai de encontro com os questionamentos apresentados neste trabalho, na compreensão de que o currículo deixa de ser um espaço voltado para o desenvolvimento da emancipação, da formação crítica e integral, passando a ser ferramenta para as forças de trabalho que responde as demandas do mercado de trabalho.

Encontra-se sustentação desta reflexão em Schlesener (2016, p. 58) que destaca:

A escola enquanto instituição voltada para a formação para o trabalho, recebe ainda a função de possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo. Para tanto, precisa identificar as possibilidades de compreensão do todo e as contradições que permeiam a realidade social e política. Não se pressupõe aqui o sonho de uma sociedade emancipada e organizada em torno de interesses coletivos, mas se entende que a escola tem a função de formar para o trabalho numa sociedade marcada pela divisão social, limite no qual atua a escola pública. Explicitar as contradições e as correlações de forças que permeiam o social se apresenta como o grande desafio, que exige a inserção de novos métodos de ensino e de formação continuada dos docentes, a fim de criar as condições de uma

formação integral. Formar novas subjetividades capazes de reconhecer suas raízes sociais e culturais a fim de compreender a sua inserção no mundo, esse poderia ser o objetivo primordial da escola pública.

Assim a compreensão de currículo se perfaz no entendimento de que este, não é neutro e que o conhecimento difundido nas escolas não ocorre de forma aleatória. Conforme destaca Apple (2006), os currículos incorporam compromissos com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade entre os sujeitos.

Diante desse contexto, defende-se que a escola, na sociedade capitalista, precisa ser urgentemente ressignificada, de modo a garantir que quaisquer sujeitos, tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que esses saberes sejam efetivamente socializados entre as diferentes classes, da burguesia ao proletariado, sem distinções estruturais. Schlesener (2021) aprofunda essa análise demonstrando que o modelo educacional hegemônico funciona como instrumento de adaptação dos indivíduos à lógica do capital, promovendo a interiorização do medo, da obediência e da conformidade, elementos centrais na formação de subjetividades autoritárias e acríticas.

Longe de cumprir uma função libertadora, a escola tem sido mobilizada como um dos pilares da manutenção da ordem neoliberal. Mesquita (2011, p. 357), corrobora ao afirmar que “a possibilidade política de fazer da escola um ambiente de reflexividade relativamente descolado da cultura hegemônica ampliando seu horizonte discursivo em sentido emancipatório, demanda mudanças de paradigma no plano epistemológico”. Tal reposicionamento implica compreender o sujeito não como um ente passivo condicionado pela estrutura, mas como alguém capaz de reconfigurar sua realidade a partir da construção intencional de novos sentidos e práticas sociais.

Isto se deve ao fato que a autora desta pesquisa é oriunda da educação pública desde a etapa da educação infantil à graduação e, ao longo do seu percurso na educação básica, trazia consigo questionamentos internos, mas que se revelavam, serem também estruturais: quais possibilidades a educação poderia propiciar sendo mulher, negra e filha da classe trabalhadora? Como uma sociedade marcada historicamente por um sistema repleto de desigualdades, preconceitos e exclusões irá reconhecer e acolher no futuro?

Por muitas vezes, a autora deste estudo e seus colegas, sentiam-se deslocados, uma vez que esta escola, quase sempre os colocava à margem, de uma

compreensão que desse sentido da razão de estarem sentados nas cadeiras escolares. Por vezes, os alunos questionavam seus professores sobre em que momento da vida profissional utilizariam os conteúdos, regras e fórmulas ensinados.

Em diversos momentos, os estudantes questionavam seus professores sobre a utilidade dos conteúdos, regras e fórmulas ensinados, especialmente em relação à vida profissional. A resposta, quase sempre, era a mesma: “esse conteúdo será cobrado no vestibular”. No entanto, surgiam outras dúvidas: qual vestibular? Como escolher uma profissão diante das inúmeras opções oferecidas pelas universidades? E mais, será que o curso escolhido permitiria conciliar trabalho e estudo? Os anos passaram, e foi possível a compreensão que “a escola, como lugar privilegiado de aquisição, sistematização e construção de conhecimentos e saberes, sempre esteve voltada para as demandas e interesses da classe dominante, ou seja, sempre esteve a serviço de uma determinada classe social” (Fonseca, 2022, p. 12964).

Hoje, enquanto professora, a inquietação desta pesquisadora, é sobre o papel da escola e dos conteúdos escolares repassados aos estudantes, especialmente, para aqueles que frequentam as escolas públicas brasileiras, continua latente, porém, entende-se que todas estas questões perpassam pelo currículo, como ressalta Gimeno Sacristán (2013, p. 17),

Os currículos são as expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realiza os fins da educação no ensino escolarizado [...] O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Assim, percebe-se que o currículo está impregnado pelas lutas de interesses sociais e políticos, permeado por ideologias que, de forma implícita ou explícita, privilegiam determinados conteúdos e negligenciam outros que não vão ao encontro dos interesses das classes trabalhadoras, “o discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui [...] O currículo é muito mais do que uma questão cognitiva ou do que uma construção do conhecimento no sentido psicológico. O currículo é uma construção de nós mesmos como sujeitos” (Silva, 2008, p. 196), ou seja, ele pode por meio das estruturas educacionais acentuar ou dirimir as desigualdades sociais.

Essa afirmativa é reforçada em Sader (2008),

ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores - somente aí se universalizará a educação (Sader, 2008, p. 17).

Educação e trabalho estão intrinsecamente interligados, pois não há como compreender a função da educação, sem antes compreender a forma como o trabalho se organiza na sociedade. Desta forma, não há como pensar a transformação da educação de maneira isolada, é necessário pensar essa transformação como parte de um processo mais amplo, que leve em conta como o trabalho se configura nas sociedades contemporânea. Esse argumento encontra respaldo em Schlesener (2016, p. 58):

Renovar a escola por dentro, questionando currículos, métodos de ensino, fragmentação do conhecimento, objetivos das políticas públicas que retratam projetos de governo e não projetos de sociedade, seria a tarefa inicial, a fim de recuperar inicialmente as condições de qualidade do ensino ministrado. Esta é uma tarefa que em algum momento precisa ser enfrentada tendo como pressuposto a compreensão do todo para manter as possibilidades de uma crítica.

Diante do exposto, o tema escolhido para investigação parte da hipótese de que o currículo orientado pelo capital, na maioria das vezes, prioriza conhecimentos que reforçam as hierarquias sociais, contribuindo para a perpetuação das desigualdades (Carroll, 2011). Em contrapartida, tem-se como hipótese, que um currículo voltado para o trabalho busca capacitar os estudantes como participantes ativos de sua própria formação, promovendo uma abordagem mais equitativa, que reconhece e valoriza as diversas origens culturais (Macedo et al., 2017).

Evidencia-se que o currículo fragmentado impossibilita a formação total do sujeito, limitando-se à mera reprodução, de conteúdos dissociados de uma realidade concreta. A esse respeito, Schlesener (2021) aponta que a escola, nos moldes capitalistas, reforça subjetividades adaptadas à ordem vigente, dificultando a constituição de sujeitos críticos e autônomos. Saviani (2007) complementa ao afirmar que a pedagogia histórico-crítica propõe superar essa fragmentação por meio de uma

articulação entre os conteúdos escolares e a totalidade da vida social. Essa crítica converge com Gramsci (2011), de que a escola deve possibilitar ao estudante não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de uma concepção de mundo capaz de orientá-lo na vida prática e política.

Compreende-se que o currículo escolar deve movimentar-se a partir das relações humanas, considerando o conhecimento enquanto construção social. Desta maneira, é necessário superar o modelo tradicional, fragmentado e técnico que se tem de currículo presente nas escolas. O desafio do currículo, nesta perspectiva, é possibilitar a compreensão de mundo ao sujeito, partindo de uma análise crítica da realidade em que está inserido.

Refletir criticamente sobre o tema “trabalho e educação: contradições, problemas e desafios por uma educação emancipatória”, no contexto brasileiro, conduz à análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹. Este documento vigente desde 2018, **tem por intuito orientar o currículo** da Educação Básica, abrangendo, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas públicas ou privadas do país. A BNCC expressa, além das diretrizes pedagógicas, as concepções de sujeito e de conhecimento que refletem a visão de sociedade que a sustenta.

A BNCC foi implantada com o intuito de garantir o direito à aprendizagem a todos estudantes brasileiros, no entanto, está impregnada por contradições estruturais, o que impedem a sua apropriação na perspectiva de uma educação emancipadora, fato é de que apesar de em 2023, ela ter alcançado quase 100% das redes de ensino, “ainda prevê muitos desafios, como o desenvolvimento de meios para desconstruir discursos hegemônicos e combater as desigualdades, sejam raciais, de gênero, orientação sexual e a exclusão das pessoas com deficiência” (Observatório de Educação, 2025).

O documento supracitado é norteado por conteúdos unificados, a BNCC, tem seu foco voltado para o desenvolvimento de competências que priorizam as habilidades técnicas e socioemocionais voltadas para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, privilegia a avaliação por desempenho, que reforçam a lógica da

¹ Neste trabalho parte-se do entendimento de que a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo, mas um documento normativo de referência, que define em sua base as competências e habilidades de aprendizagens, cabendo a cada instituição de ensino a organização dos currículos nas escolas públicas e privadas no território nacional.

produtividade e da competição. Os destaques deste documento, priorizam um currículo que limita as possibilidades para o desenvolvimento de uma ação educativa que leve a autonomia e a emancipação do sujeito, e volta-se para uma abordagem alinhada à pedagogia das competências.

Entende-se que a Base Nacional Comum Curricular mesmo com suas contradições, problemas e desafios pode e deve ser reinterpretada criticamente. Neste sentido, este estudo busca responder ao seguinte questionamento: em que medida a BNCC, enquanto documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica, rompe com a lógica produtivista da educação ou a reforça sob o discurso da formação por competências?

A fim de responder a essa pergunta, a pesquisa tem por objetivo geral analisar os limites e possibilidades da relação entre trabalho e educação, mediada por um currículo legalmente orientado pela BNCC, procurando compreender os obstáculos que essa orientação impõe a formação voltada à classe trabalhadora.

Este objetivo se desdobrou nos seguintes específicos:

- contextualizar os limites e possibilidades da escola na sociedade capitalista a partir da relação trabalho e educação;
- investigar os limites do currículo escolar na sociedade capitalista com base na perspectiva curricular das competências e habilidades;
- compreender as contradições de classe e ideologia incorporados na base nacional comum curricular.

Como metodologia, neste estudo optou-se por não utilizar instrumentos empíricos de coleta de dados, como entrevistas ou questionários, uma vez que o objetivo central desta tese não consiste em levantar percepções individuais ou práticas pedagógicas concretas, mas em desenvolver uma análise crítica e teórica acerca do currículo no contexto da sociedade capitalista e de suas possibilidades na perspectiva de uma educação emancipatória. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica e documental mostrou-se suficiente e adequada, pois possibilita a construção de uma reflexão fundamentada em produções científicas já consolidadas e em documentos oficiais que orientam a política educacional brasileira. Tal escolha metodológica reafirma o caráter qualitativo do estudo, que privilegia a interpretação, a problematização e a compreensão das contradições que atravessam o fenômeno

investigado, sem a necessidade de recorrer a procedimentos empíricos junto a sujeitos da pesquisa.

A etapa bibliográfica foi desenvolvida a partir de levantamento em bases de dados amplamente reconhecidas no meio acadêmico, tais como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO). Conforme ressalta Galvão (2011, p. 7), “para o uso das bases de dados bibliográficos, necessário se faz a montagem de uma estratégia de busca, que por sua vez envolve um conjunto de procedimentos e mecanismos tecnológicos existentes para localização de informação”. Com base nesse princípio, estabeleceu-se um recorte temporal entre 2018 e 2024, período que coincide com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), marco que redefiniu os debates sobre currículo no Brasil.

O levantamento ocorreu em duas etapas: em um primeiro momento, foram utilizadas palavras-chave amplas como “BNCC, currículo e educação emancipatória”; “BNCC e currículo na sociedade capitalista”; “currículo na sociedade capitalista” e “escola na sociedade capitalista”; em seguida, procedeu-se ao refinamento da busca, incluindo termos mais específicos, tais como “do currículo do capital para o currículo do trabalho”, “currículo para o mundo do trabalho” e “educação emancipatória e currículo”.

No que se refere à análise documental, adotou-se a compreensão de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), para os quais esse procedimento “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Assim, foram examinados atentamente os documentos oficiais que orientam a política educacional brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo desses documentos, articulado às produções acadêmicas selecionadas, permitiu compreender como o currículo vem sendo concebido e normatizado no país, revelando as tensões existentes entre a lógica do capital e as possibilidades de uma educação voltada à emancipação humana.

Além desses materiais, recorreu-se a obras clássicas e contemporâneas que discutem criticamente a relação entre trabalho, sociedade e educação, com o intuito de situar a análise em um horizonte epistemológico coerente com a finalidade deste

estudo, qual seja, problematizar o currículo como campo de disputa política e ideológica. Nesse sentido, a metodologia aqui delineada articula a pesquisa bibliográfica e documental em perspectiva crítica, buscando não apenas descrever ou sistematizar produções e normativas, mas produzir uma leitura analítica que evidencie contradições, limites e possibilidades de um currículo comprometido com a transformação social.

No que diz respeito à estrutura do texto, além desta introdução a qual apresento a justificativa, o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos percorridos pela pesquisa, o estudo contempla três seções, além das considerações finais. A primeira seção intitulada *Limites e possibilidades da escola na sociedade capitalista*, reflete sobre o trabalho e a educação; o duplo caráter do trabalho e o duplo caráter da educação escolar neste contexto.

Na seção seguinte, *Limites e possibilidades do currículo na sociedade capitalista*, discuto sobre a estrutura fordista e fragmentada do currículo atual e, neste sentido, analiso a proposta curricular difundida por alguns documentos oficiais, tais como: a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil ao Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares; o Plano Nacional de Educação e, também, busco identificar os acordos firmados entre os setores público e privado.

Na terceira seção, adentro em questões mais pontuais como evidenciar as contradições de classe e ideologia presente na base comum curricular, porém desvelando um olhar para além do que se apresenta como “comum”. A última seção é dedicada às reflexões finais deste estudo.

2 LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Este capítulo busca analisar criticamente o papel da escola na sociedade capitalista, evidenciando seus limites, possibilidades e contradições. Para isso, é necessário compreender o surgimento e a consolidação histórica da escola moderna, diferenciando-a de outras formas de ensino existentes ao longo da história.

É importante destacar que a escola como instituição formal de ensino estatal, universal e sistemática é uma construção própria da modernidade. No entanto, práticas educativas anteriores já existiam em diversas civilizações antigas, como as dos egípcios, gregos e romanos. Nessas sociedades, o ensino estava vinculado à formação das elites políticas, intelectuais e religiosas, com ênfase na filosofia, na moral, na retórica e nos valores cívicos, sempre orientado às camadas dominantes com discursos institucionais que buscavam moldar e normalizar comportamentos e subjetividades, em especial nas sociedades modernas nas práticas escolares (Finley, 1975; Foucault, 1980; Jaeger, 1994; Hadot, 1999; Zuckert, 2009).

A escola moderna, entretanto, ganha centralidade social a partir das transformações promovidas pelo Iluminismo, pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, no contexto da consolidação do Estado-Nação e da ascensão da burguesia como classe dominante. O desenvolvimento do modo de produção capitalista exigiu novas formas de socialização e controle, voltadas à formação de uma força de trabalho disciplinada, alfabetizada e adaptada à lógica fabril e ao novo tipo de organização do trabalho.

Como destaca Grespan (2012), a crítica de Marx mostra que instituições como a escola, o direito e o Estado não são neutros com relação à sociedade, nem naturais, mas produtos históricos das necessidades da reprodução do capital. A escola surge, assim, como resposta às demandas sociais e econômicas da sociedade burguesa em consolidação, operando como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado.

A partir da leitura de autores como, Althusser (1985) e Bourdieu e Passeron (1982) é possível identificar três pilares gerais, estruturantes na constituição da escola moderna, como ferramenta de consolidação do poder estatal e da sociabilidade capitalista: fortalecimento das instituições estatais; construção de uma identidade nacional unificada e educação para os valores do Estado burguês.

Entre os principais fatores, que contribuíram para o fortalecimento das instituições estatais, destaca-se o declínio da influência da igreja e do poder senhorial, o Estado moderno assume novas funções reguladoras sobre a vida social, econômica e política. Essa mudança se expressa na criação de exércitos nacionais, constituições, sistemas legais, aparato burocrático e estruturas administrativas capazes de arrecadar impostos e gerir a justiça. A escola, nesse contexto, é integrada como instância responsável pela formação de sujeitos conformes à ordem estatal e jurídica vigente.

Na construção de uma identidade nacional unificada, o Estado moderno passa a elaborar uma narrativa simbólica que conecte os indivíduos ao ideal de nação. A escola passa a desempenhar papel central na construção de um sentimento de “pertencimento simbólico”, por meio do ensino da história oficial, da geografia, da literatura nacional e de rituais cívicos. Elementos como o hino, a bandeira, a exaltação da pátria e os grandes “heróis nacionais” consolidam um imaginário que legitima a soberania estatal e estimula o sentimento de continuidade histórica.

Por fim, no que tange à educação para os valores do Estado burguês, verifica-se que a escola moderna se consolida como o principal instrumento de formação dos sujeitos nos moldes exigidos pela nova ordem capitalista. Ensina-se civismo, patriotismo e respeito às instituições. O currículo escolar assume função disciplinadora e normalizadora, moldando comportamentos e subjetividades em consonância com os valores da propriedade privada, do mérito individual e da obediência à autoridade estatal. Como destaca Marx e Engels (2001, p. 32) em *A ideologia alemã*, “as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época” e é a partir da, e pela escola que essas ideias são difundidas como senso comum.

Esse movimento se intensifica a partir do século XIX, com o avanço do capitalismo industrial, o colapso de antigos impérios, a consolidação dos Estados modernos e a crescente necessidade de qualificação técnica da mão de obra. A escola pública², laica e obrigatória, longe de se apresentar com neutralidade, é moldada pelas exigências da ordem capitalista e republicana, desempenhando papel central na

² Vale ressaltar que a escola pública não é uma criação dos tempos modernos, essa escola que conhecemos como universal, laica, gratuita e obrigatória, se apresenta como uma instituição recente, que teve seus desígnios reorientados no período da Revolução Francesa, legitimando-se no final do século XIX e início do século XX (Leonel, 1994).

reprodução das relações sociais de produção, mas também carregando potencial contraditório de resistência, como será explorado nas seções seguintes (Manacorda, 2017).

Destaca-se ainda, que este cenário da sociedade capitalista, encontra-se distante de promover um ensino e uma aprendizagem que contemplem a todos, independentemente de raça, religião, ou classe social, uma vez que a escola enquanto parte integrante da sociedade capitalista, deixa seu papel se limitar às condições e interesses impostos pelo sistema capitalista, tendo como objetivo central, a potencialização do lucro, distanciando-se cada vez mais de uma função social mais ampla.

Conforme argumenta Lombardi (2010, p. 20-21),

estou afirmando, portanto, que para o marxismo não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois está é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Compreende-se que a educação não deve ser analisada de forma isolada, nem neutra, ela perpassa uma dimensão histórica e social, estando assim condicionada por estruturas sociais e econômicas, o que a faz reproduzir a ideologia dominante, ou torna-se instrumento de transformação social, dependendo de que projeto político curricular que lhe orienta.

No contexto da sociedade capitalista, a escola é percebida enquanto instituição que forma indivíduos capacitados a desempenhar funções produtivas, contribuindo para o crescimento econômico. Isso demanda uma noção limitada da educação, concentrada em transmitir conhecimentos técnicos e habilidades cada vez mais específicas, em detrimento a uma formação política, ética e integral dos sujeitos.

Nesta ótica, o ensino e a aprendizagem devem estar comprometidos com a formação integral do sujeito. Schlesener (2016, p. 59) aponta que “tanto no sentido abrangente quanto no contexto formal da escola, a educação se apresenta como a medida da liberdade, da formação da personalidade, da possibilidade de realização

plena das capacidades individuais e coletivas”, ou seja, não se trata apenas de uma formação conteudista, voltada para a técnica ou para o mercado de trabalho, mas que busque ir além, que preze pela emancipação do sujeito.

A escola trabalha em prol de um sujeito que é dono de uma história significativa e singular. Assim, a educação que decorre desta escola, deve fazer sentido para ele, criar situações pertinentes ao surgimento do novo, do diferente. Tornar possível a capacidade de interpretação das cinesias contraditórias da sociedade na qual este sujeito está inserido.

É importante ressaltar que o papel da escola na sociedade capitalista, aqui neste estudo, refere-se à busca pelo desenvolvimento múltiplo das potencialidades dos sujeitos e pela criação de formas de associação verdadeiramente dignas da condição humana (Bottomore, 2001, p. 122). Nesse sentido, o conceito de emancipação, é fundamental, e deve ser compreendido enquanto processo de libertação dos trabalhadores frente à exploração e à submissão, permitindo-lhes romper com a posição de subalternidade imposta pela sociedade capitalista.

Em Marx (1843), no texto *A Questão Judaica*, o conceito de emancipação ultrapassa os limites da mera concessão de direitos formais ou civis dentro da ordem burguesa. Ele distingue, de forma precisa, dois tipos de emancipação: a emancipação política e a emancipação humana. A primeira, diz respeito à obtenção de igualdade jurídica no âmbito do Estado, como o direito ao voto, à liberdade de crença ou à propriedade privada. Essa forma de emancipação, embora represente um avanço na história das lutas sociais, não é suficiente para suprimir as desigualdades materiais e as formas de alienação que caracterizam a sociedade capitalista.

Segundo Marx (1843, p. 14), “a emancipação política constitui, de fato, um grande progresso. Mas ela não é a forma última de emancipação humana. Ela é, antes, a forma da emancipação humana dentro da ordem vigente”. Isso significa, que a emancipação política mantém intactas as estruturas sociais e econômicas que produzem desigualdade, pois se dá dentro dos marcos do Estado burguês. A separação entre o cidadão (no plano jurídico-político) e o homem real (no plano material) permanece inalterada.

A emancipação humana, por sua vez, pressupõe a superação da alienação nas relações sociais, especialmente no trabalho. Trata-se de um processo revolucionário, no qual os indivíduos deixam de ser sujeitos passivos da ordem vigente e passam a organizar conscientemente sua própria existência, abolindo as condições que

sustentam a dominação de classe. Essa emancipação implica o fim da propriedade privada dos meios de produção e da exploração do trabalho, promovendo a autogestão coletiva da vida social.

No *Manifesto do Partido Comunista* escrito no ano de 1848, Marx e Engels complementam essa visão, ao afirmarem que “a história de todas as sociedades até os nossos dias é a história da luta de classes” (Marx; Engels, 2009, p. 46). A emancipação verdadeira, portanto, requer a supressão dessa contradição histórica, com vistas ao fim da divisão entre exploradores e explorados e a construção de uma sociedade sem classes.

Grespan (2012, p. 38) reforça que, para Marx, “a emancipação humana exige a transformação radical das condições materiais de vida e a supressão das formas sociais que submetem o ser humano às suas próprias criações”. Isso inclui não apenas a superação da desigualdade econômica, mas também a crítica às formas alienadas de subjetividade produzidas pelo capital.

Assim, quando se fala em emancipação no pensamento marxista, refere-se à superação das determinações estruturais que fazem com que a maioria dos indivíduos esteja alienada de sua própria humanidade, submetida a relações sociais que aparecem como naturais, mas que são historicamente determinadas e, portanto, transformáveis. A escola, nesse sentido, pode tanto reproduzir a forma política da emancipação ao formar cidadãos funcionais ao Estado liberal, quanto se tornar parte de um processo de emancipação humana, quando voltada à crítica, à consciência histórica e à superação das formas de alienação.

Há, assim, uma relação deste conceito com o de liberdade, em que, neste último, Marx busca entendê-lo enquanto supressão dos empecilhos à emancipação humana. Torna-se uma visão ampla e significativa do desenvolvimento humano (Bottomore, 2001, p.124).

Este olhar se fortalece a partir da interpretação de Chasin (2012, p. 54), em que:

a emancipação humana ou revolução social do homem compreende: – a reintegração pelo homem real da figura do cidadão, ou seja, a reincorporação e o desenvolvimento da capacidade de ser racional e justo, mera aspiração piedosa na esfera da política, tornando a ética possível, porque imanente ao ser que se autoedifica, de modo que ele não mais aliene de si força humanossocietária, degenerada e transfigurada em força política, assim tornando impossível, além de inútil, o aparecimento desta, o que derruba as barreiras atuais para a retomada da autoconstrução do homem; – o reconhecimento e a organização – racional e humanamente orientada – das

próprias forças individuais como forças sociais, de tal sorte que a individualidade, isolada e confundida com o ser mudo da natureza, quebre a finitude do ser orgânico e se alce à universalidade de seu gênero.

Sem pormenorizar, a emancipação pode ser compreendida enquanto o caminho de um “estágio de submissão para outro de liberdade” (Luiz, 2006, p. 3), sincronicamente a liberdade conserva um determinado estado de conquista para uma emancipação, estabelecendo assim um vínculo que perpetua a dialética entre dos conceitos.

Deste modo, compreende-se a emancipação humana em Marx (2010) como uma transformação infundável do homem, sendo ela também contínua. Marx também evidencia que as condições voltadas para a emancipação humana se fundam na seguinte menção:

a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (Marx, 2010, p. 54).

É necessário que o ser humano ultrapasse as divergências entre si e os seus iguais, sendo considerável pensar sobre a ação e o movimento da emancipação, levando em conta a estrutura da sociedade, pois, a emancipação exige mudanças também no plano material da vida social.

Schlesener (2016, p. 60) pondera que:

[...] formular um pensamento autônomo implica superar as formas de subalternidade e um dos meios é apropriar-se da história do ponto de vista dos subalternos, ou seja, confrontar-se com o discurso oficial e refazer o percurso das lutas dos trabalhadores, esclarecendo as formas de dominação política e ideológica. A grande tarefa das instituições educativas, em geral, consiste precisamente em buscar a compreensão do todo e, a partir dela, criar as condições de um pensamento crítico para as novas gerações que, assim, poderiam se tornar as portadoras de uma ação emancipatória.

Encontrando aporte teórico para reflexão nas leituras de Marx, a compreensão sobre a escola na sociedade capitalista, pode ser compreendida enquanto instituição que é utilizada como ferramenta para a reprodução das relações sociais capitalistas, na medida em que fornece valores, normas e conhecimentos que solidificam a

dominação da classe dominante sobre as classes dominadas, ou seja, o domínio da burguesia sobre o proletariado. No entanto, a escola também é compreendida a partir de uma leitura em Marx como espaço de contradição e possibilidade de resistência, pois nela reside a chance de desenvolver a consciência crítica. Ao promover a reflexão, a aquisição de conhecimento, o acesso à história e ao pensamento coletivo, a escola pode contribuir para a emancipação da classe trabalhadora, fornecendo os meios para questionar, denunciar e superar as condições estruturais de subalternidade. Conforme argumenta Grespan (2012), o papel da escola é ambíguo, pois ela pode tanto reforçar o consenso ideológico como também desnaturalizar o mundo social e promover a crítica às relações de dominação.

Relacionar o processo de emancipação com o processo escolar é uma relação necessária e, estão estreitamente ligados, uma vez que, essa relação busca contribuir para superação do sistema capitalista, desde que a educação seja compreendida como uma questão também política e não, simplesmente, técnica ou pedagógica. O que demanda mudança nas estruturas econômicas e políticas da sociedade, para que a educação se torne um direito de todos e não seja conquista de apenas uma parcela da população.

À escola pública não cabe atender as demandas que surgem dos interesses da classe burguesa, mas responder às necessidades advindas da classe trabalhadora. Pires (2003, p. 47) salienta que numa sociedade como a nossa, dividida em classes, o papel de formação que compete à educação escolar é o de “[...] homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento: para o fortalecimento do homem unilateral”.

O autor supracitado acentua, ainda, que esse curso da escola acaba por possibilitar à educação burguesa um instrumento de dominação de classe, de rota traçada, para a capacidade de reprodução de poder e interesses advindos da classe burguesa.

Historicamente (entre os séculos XVIII e XIX), a instituição escola possibilitou uma formação voltada para a classe dominante, enquanto que para a classe dominada cabia a exclusão do processo de formação escolar. Esse processo escolar não era o mesmo para ambas as classes. Porto (2015, p. 456) reforça que, “as diferenças entre elas estavam presentes nos princípios, conteúdos, métodos, em suma, na proposta de formação de seus jovens”.

Ainda é possível considerar que a educação escolar³:

Historicamente, assim, é exatamente da educação, confiada no interior da “família” à educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (do faraó, dos “minos”, do anax, do basileu, do pater) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras “escolas públicas”, ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. Essas escolas, com o apoio da divisão do trabalho existente no próprio interior das classes dominantes, aparecem, por um lado, como escola de cultura para os “pensadores de classe”, seus “ideólogos ativos”. [...] e, por outro, como ginásios ou tribunais onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar. [...] Mas, fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, permaneciam como estruturas específicas e exclusivas para a formação das classes dominantes [...] (Manacorda, 2002, p. 117).

À luz da Teoria da Reprodução Social⁴, a educação desempenha um papel central na manutenção das estruturas de desigualdade. Essa teoria aponta elementos fundamentais para entender a dessemelhança no contexto educacional, ao evidenciar que a reprodução é um processo no qual as diferenças socioeconômicas e culturais não apenas se mantêm, mas se reforçam por meio da escola.

A instituição escolar, ao transmitir um saber legitimado culturalmente pela classe dominante, mascara sua parcialidade sob a aparência de neutralidade e, assim, contribui para a perpetuação do capital cultural⁵ e simbólico das classes hegemônicas, marginalizando os sujeitos oriundos das classes trabalhadoras.

O conceito do capital humano, oriundo dos estudos de Bourdieu, sustenta o pensamento, de que a educação escolar sofre influências nas políticas públicas, uma vez que, nessa o indivíduo é visto como investimento em si mesmo, ou seja, o foco se

³ Manacorda em suas obras intituladas: *Marx e pedagogia moderna* (2007); *O princípio educativo em Gramsci* (2019); *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* (2002), fez a crítica com relação à utilização política e ideológica da escola no que tange à classe dominante para que assim conseguissem sustentar seus domínios e seus direitos.

⁴ A Teoria da Reprodução Social explora como as estruturas sociais, as desigualdades e as diferenças são perpetuadas de geração em geração, mesmo com a mudança de indivíduos ou instituições. Esta teoria se baseia em conceitos como capital social, cultura, e *habitus*, que moldam a forma como as pessoas percebem e interagem com o mundo, perpetuando as desigualdades sociais (Bourdieu; Passeron, 2014).

⁵ O capital cultural é definido por Bourdieu (1998, p. 28) como um “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis”.

debruça na lógica da eficiência econômica e produtiva, o indivíduo passa a ser visto como agente econômico autônomo e conhecimento e habilidade são entendidos como formas de capital, indicando semelhança às máquinas ou uma infraestrutura.

Frigotto (1999, p. 39), fundamenta que o conceito de capital humano estabelece associação a economia, na medida em que este conceito encontra

campo próprio para o seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico desta economia levou à hipótese de que o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano. Este resíduo engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde etc.

A crítica comum entre olhar a escola a partir de uma dessas perspectivas, é que ambas influenciam as políticas públicas e visam o individualismo e a meritocracia em termos educacionais. Assim, longe de ser um espaço neutro, a escola opera como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1985), reproduzindo as condições de exploração e dominação, ainda que, contraditoriamente, também contenha possibilidades de ruptura.

A desigualdade social, o currículo escolar, a avaliação e sistema de ensino, são elementos importantes para pensar o processo de reprodução na educação, respectivamente, o acesso ao ensino de qualidade varia de acordo com a origem socioeconômica e cultural. O currículo pode difundir uma visão distorcida da história e da sociedade; os métodos avaliativos são traçados intencionalmente para privilegiar os filhos das classes mais elevadas, sobrevalorizando as habilidades cognitivas em desfavor das habilidades sociais e emocionais, perpetuando disparidades no sistema de ensino em geral (Bourdieu; Passeron, 2014).

Discutir à luz dessa teoria nos faz perceber o quanto ainda a prática pedagógica necessita ser revista e renovada, dado que alguns fenômenos, como a prática docente com base em um currículo excludente, caracterizam uma reprodução em plena ascensão (Almeida; Santos, 2019, p. 12).

Tanto a educação quanto a escola desempenham para os filhos da classe trabalhadora na sociedade capitalista um papel relacionado à reprodução ideológica,

e a marginalização e superficialidade dos conteúdos escolares Marsiglia (2011, p. 7), salienta que:

na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída.

A escola pública, universal, gratuita, obrigatória e laica, acaba por não desenvolver das suas funções a mais relevante, a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Essa função socializadora entra em contradição com o caráter privado dos meios de produção na sociedade capitalista. Saviani (2017, p. 41) aponta: “mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se definir como propriedade privada do capitalista”.

O trabalhador que detém sua força de trabalho dentro da sociedade burguesa não é possuidor dos meios de produção. Nessa concepção, o trabalhador não tem acesso ao conhecimento em sua totalidade. A escola pública destinada para a classe trabalhadora, não possibilita o acesso de todos os sujeitos, no que tange à integralidade do conhecimento historicamente sistematizado e elaborado.

É importante que a educação escolar procure atender os interesses da classe trabalhadora⁶. “Na efetivação das especificidades da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência” (Saviani; Duarte; 2012, p. 3).

Como afirma Marx (2009, p. 139), “essas relações só produzem a riqueza burguesa, ou seja: a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente um proletariado sempre crescente”. Essa citação, extraída de *O Capital*, revela a contradição central do modo de produção capitalista: ele se sustenta sobre a

⁶ No livro *Miséria da Filosofia* escrito por Karl Marx em 1847, o autor faz uma crítica no que se trata a filosofia política de Pierre-Joseph Proudhon em resposta ao seu livro *A Philosophie de la Misère* seus argumentos estão baseados que a filosofia de Proudhon é insuficiente para compreender a realidade das desigualdades sociais bem como o papel da classe trabalhadora. Marx destaca que a classe trabalhadora tem interesses objetivos distintos da classe burguesa, da mesma maneira estão em conflitos permanentes. Em sua obra Marx, retrata que os interesses da classe trabalhadora estão baseados na luta pela mudança de suas condições de vida, em combate com a exploração e opressão dos proprietários de meios de produção e liberdade do sistema capitalista.

acumulação incessante de riqueza para uma classe — a burguesia — ao custo do empobrecimento e da expansão contínua do proletariado.

Esse processo de concentração da riqueza e da pauperização relativa não é fruto de uma “evolução natural” da sociedade, mas sim da lógica interna de reprodução do capital. Em vez de usar o termo “evolução”, mais apropriado às ciências naturais, é correto afirmar que, segundo Marx (2005), a história se move por meio de contradições e lutas de classe. As classes sociais, longe de serem elementos estáticos, são forças sociais históricas que expressam interesses antagônicos e que protagonizam os processos de transformação ou conservação das relações de produção.

Dessa forma, compreender as classes sociais, como sujeitos históricos significa reconhecer que cada classe imprime um determinado projeto de sociedade de acordo com seus interesses. A consciência de classe, nesse sentido, é a capacidade de perceber-se como parte de uma totalidade em conflito, compreendendo suas condições materiais e posicionando-se estrategicamente dentro da luta social. Em Marx, essa consciência não surge espontaneamente, mas é resultado da vivência da contradição entre o capital, o trabalho e da organização política dos trabalhadores na busca pela superação da ordem existente.

No marxismo, as classes são forças que possibilitam a evolução histórica de uma sociedade. Assim, faz-se necessário compreender quais perspectivas determinada classe dará, a partir de seus interesses, à sociedade na qual está inserida.

Nesse sentido, tentar agir de forma consciente, não significa reconhecer que as forças motrizes da sociedade permanecem inconscientes aos indivíduos. Ter consciência de classe envolve concentrar-se na noção do lugar que o proletariado ocupa no sistema de produção capitalista, uma vez que esse não pode perceber a sociedade em sua totalidade.

Lukács (1990, p. 1) evidencia esse conceito como:

a reação racional adequada, que deve ser adjudicada a uma determinada situação típica no processo de produção. [...] Entretanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade está determinada, em última instância, por essa consciência e não pelo pensamento etc., do indivíduo. E essa ação não pode ser conhecida a não ser a partir dessa consciência.

A consciência de classe, no pensamento marxista, não ocorre de forma espontânea nem individualizada, porém, exige a compreensão histórica das condições concretas de existência e do papel que cada classe desempenha na totalidade das relações sociais. Marx enfatiza que os indivíduos fazem sua própria história, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2011, p. 56). Isso significa que os sujeitos não estão fora da história, mas são moldados por ela ainda que possam, ao tomar consciência de sua posição, agir para transformá-la.

Nesse sentido, ter consciência de classe implica reconhecer-se como sujeito histórico situado no processo produtivo, compreender os mecanismos que determinam sua subalternidade e identificar os interesses de sua classe como distintos e em oposição aos da classe dominante. Essa consciência exige a leitura crítica da história e da estrutura social na qual se está inserido, superando a aparência imediata das relações capitalistas.

Grespan (2012) ressalta que, para Marx, as ações dos homens frequentemente não expressam a consciência plena do que estão fazendo; por isso, o processo histórico carrega um grau de “inconsciência objetiva”, típico das sociedades em que o fetichismo domina as relações sociais. De acordo com Marx (2011, p. 149), “os sujeitos não sabem disso, mas o fazem”, ou seja, mesmo suas ações cotidianas reproduzem estruturas maiores que não controlam. A consciência de classe, portanto, representa a ruptura com essa inconsciência social, abrindo caminho para a transformação consciente das estruturas existentes.

Farias (2019, p. 39) aponta que,

porém, nem todos os agrupamentos, enquanto forças sociais, dispõem, em suas tábuas de valores e interesses, de um projeto de sociedade. Somente aqueles grupos relacionados diretamente ao processo social de produção – proprietários dos meios de produção e produtores de mais-valia – são capazes de formular e defender um modelo global de coletividade com base em seus próprios valores e interesses.

O referido autor faz menção aqui à classe dominante que busca monopolizar os poderes econômicos e políticos em prol da realização de seus privilégios enquanto classe social. Na perspectiva marxista de que a sociedade é dividida em classes, e a luta de classes é a força motriz da história, compreende-se que as classes sociais

resultam da relação que elas têm com os meios de produção, em que a burguesia detém o controle sobre os meios de produção, enquanto a classe trabalhadora só tem sua força de trabalho para vender.

A partir dessa compreensão percebe-se que os interesses e valores de uma classe são moldados conforme a posição nas relações de produção. Assim, a classe que domina os meios de produção, domina também a capacidade de desenvolver e promover um projeto de sociedade que atenda aos seus interesses. Isso ocorre porque essa classe detém o poder econômico e político, e pode usar esse poder para influenciar as políticas públicas e moldar a cultura e a ideologia da sociedade.

Por outro lado, há a classe dominada, composta majoritariamente por trabalhadores assalariados que, por carecer de organização enquanto classe de forma consciente, acaba se fragmentando. Essa divisão faz com que uma minoria se engaje na luta pela transformação da sociedade, enquanto a maioria, sem perceber seu papel histórico, contribui com sua força de trabalho para a reprodução e expansão do capital.

Nessa perspectiva, falta uma escola que esteja preocupada em formar um sujeito autônomo, reflexivo, crítico, com visão ampla e complexa e que consiga colocar em prática os conhecimentos acumulados historicamente em prol de suas necessidades, que tenha clareza destas urgências e que não apenas busque saná-las de forma imediatista, mas que tenha o desejo e as condições objetivas de transformar sua realidade em busca de uma formação emancipatória dos sujeitos.

Compreende-se que a escola, historicamente, ocupa um lugar ambíguo e contraditório na sociedade capitalista, pois não atende plenamente nem aos interesses da classe dominante que espera dela a formação eficiente e funcional da força de trabalho, nem aos da classe trabalhadora que busca nela meios de ascensão social, autonomia e emancipação. Essa tensão evidencia que a escola é um campo de disputa entre projetos societários antagônicos, em que se trava uma luta pela hegemonia na definição dos sentidos da educação, do currículo, da gestão e da formação humana.

A hegemonia, nesse contexto, não é apenas a imposição da cultura da classe dominante, mas também o resultado de uma permanente disputa por consenso e direção intelectual e moral, conforme propõe Gramsci (2001). A escola, portanto, pode tanto operar como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo a ordem capitalista, quanto se constituir em espaço de resistência e contra-hegemonia, na medida em que

professores, estudantes e movimentos sociais tensionam sua função social e política.

Assim,

a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também 'dirigente' (Gramsci, 2001, p. 62-63).

Para o autor, hegemonia não é apenas consenso ou convencimento, mas uma forma de “direção intelectual e moral” que se articula com o “domínio político e econômico” (Gramsci, 2001). Ela expressa, portanto, a capacidade de uma classe social impor sua visão de mundo aos demais grupos sociais, naturalizando seus interesses de classe como se fossem os interesses de toda a sociedade.

A hegemonia se estabelece no momento em que os interesses de determinada classe, se apresentam como se fossem os interesses de toda a sociedade. Nesta maneira a hegemonia, se realiza, por meio de um conjunto de instituições, como a escola, a imprensa, a igreja, entre outras que constituem os aparelhos privados de hegemonia, os quais produzem e reproduzem o “senso comum”. No entanto, como lembra Gramsci (2001), ela nunca é total: está sempre em disputa. Assim, o papel da escola na sociedade capitalista é contraditório: ela pode ser instrumento da hegemonia burguesa, mas também pode ser espaço de construção de uma contra-hegemonia, por meio da formação de intelectuais orgânicos⁷ oriundos das classes subalternas.

Schlesener (2013), ao comentar os *Cadernos do Cárcere*, observa que Gramsci amplia a noção de hegemonia ao compreendê-la como uma relação de força entre as classes sociais que se projeta não apenas sobre o Estado, mas sobre a cultura, a educação, a linguagem e a produção de subjetividades.

Assim, o conceito de hegemonia se torna central para compreender o papel da escola na reprodução da ordem social e também na formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, os quais podem contribuir para a superação do

⁷ Para Gramsci (2013), os intelectuais orgânicos são aqueles que emergem de uma determinada classe social e que têm a função de refletir, interpretar e promover a consciência deste grupo. Diferem-se dos intelectuais tradicionais por estarem diretamente ligados às lutas de sua classe.

senso comum e para a construção de um novo bloco histórico. Para Schlesener (2013, p. 5),

as formas de dominação burguesa, as quais se consolidam como dominação política e direção cultural, isto é, como processo pelo qual o grupo dominante submete os outros grupos ou pela coerção ou pela divulgação de seus valores, que são assimilados pelas classes sociais dominadas tornando-se parte do senso comum.

Percebe-se, assim, que o senso comum é um importante instrumento de dominação das classes dominantes sobre as classes dominadas. Segundo Mari e Grade (2012, p. 120), “qualquer concepção de mundo que queira se tornar hegemônica pressupõe uma análise do senso comum, das diversas funções intelectuais e das mediações no campo das práxis”. A afirmação parte da leitura gramsciana da hegemonia, entendida como direção intelectual e moral que se realiza a partir da construção de consensos. Nessa perspectiva, a educação desempenha papel fundamental ao disputar os sentidos atribuídos ao mundo social e à formação dos sujeitos, sendo atravessada por projetos políticos em disputa.

A escola de que falamos remete à exclusão de possibilidades mínimas necessárias aos que mais precisam e, assim, acaba por agravar a discriminação, o individualismo, a competição, a desigualdade social e de acesso ao conhecimento que engendram o fracasso escolar.

Mészáros (2008, p. 16) reitera que: “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos”. Assim, a escola desenvolve conhecimentos que servirão de mera mercadoria para atender as demandas da classe dominante. O currículo em si, construído, pensado pela classe burguesa mantém o controle/domínio dessa classe sobre a classe trabalhadora.

É importante salientar que Marx não tem uma obra específica voltada à educação, no entanto, estabeleceu relação nas áreas como filosofia, história e economia. Ele entende que a educação pode servir de instrumento para perpetuação das desigualdades de classe, mas também, pode ser um instrumento de transformação, na medida em que a escola trabalhe componentes curriculares de modo a compreender a realidade concreta.

Assim a educação está relacionada em duas possibilidades, à preparação do indivíduo para o trabalho e também pela luta por emancipação. Assim, ela pode ser

utilizada para reproduzir as ideologias do sistema capitalista, colaborando com a alienação dos sujeitos, mas também formar trabalhadores para refletir sobre sua condição e possibilidade de transformação, rompendo com a lógica mercadológica.

Frente ao exposto, o próximo item aborda sobre a articulação do trabalho com a educação a partir da perspectiva marxista.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Marx se dedicou a desenvolver o conceito de trabalho ao longo dos seus escritos. Este conceito é assim percebido como uma atividade humana fundamental para a transformação da natureza, base da produção de todos os elementos essenciais para a sobrevivência humana.

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* escrito no ano de 1844, obra anterior à *Ideologia Alemã*, Marx introduz o conceito de trabalho estranhado (ou alienado), vinculando-o à estrutura da propriedade privada e à lógica do capitalismo. Segundo o autor, no modo de produção capitalista, o trabalhador não possui o controle sobre o processo de trabalho nem sobre o produto que resulta de sua atividade. Como afirma Marx (2010, p. 81) “quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital”.

Essa condição revela uma alienação em múltiplas dimensões: o trabalhador está separado do produto de seu trabalho, do ato de produzir, de sua própria essência como ser humano e dos demais trabalhadores. O trabalho, que deveria ser uma expressão da vida, torna-se uma atividade externa, imposta, desumanizante. Como reforça Grespan (2012, p. 47), “o trabalhador, ao produzir para o capitalista, produz contra si mesmo”.

Essa alienação é estrutural e não episódica, pois decorre da própria lógica de apropriação privada dos meios de produção, em que o capital transforma tudo, inclusive a força de trabalho em mercadoria. O trabalhador, portanto, torna-se estranho ao mundo que ele próprio produz, e o capital se apresenta como uma força social autônoma que domina sua existência. Essa compreensão será base fundamental para as análises posteriores de Marx sobre o fetichismo, a ideologia e a necessidade da superação revolucionária dessas condições.

À vista disso, argumenta Marx (2010, p. 81), “[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele

cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos (o trabalhador) pertence a si próprio”.

Portanto, na compreensão de Marx, a ação da alienação do trabalhador é efeito da relação capitalista de produção, em que o trabalhador é visto apenas como um meio de manufaturar mais lucro para o empregador, e não como um sujeito que tem interesses e necessidades intrínsecas. Assim, essa demasiada dedicação do trabalhador à atividade produtiva, o distanciamento do produto de seu trabalho e do domínio do que é produzido; o trabalhador torna-se assim parte da máquina produtiva; um simples apêndice de um processo produtivo alienante.

Para Antunes (2009, p. 142), “o trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de *humanização* do homem em seu sentido amplo”. O autor continua, “o homem que trabalha deve planejar cada momento com antecedência e permanentemente conferir a realização de seus planos, críticas e conscientemente, se pretende obter no seu trabalho um resultado concreto melhor possível”.

A visão de Antunes (2009), apresenta um desígnio ontológico relacionado ao trabalho, porque está relacionado à própria essência do ser humano, que busca se realizar e se desenvolver. Assim, se volta para um processo de humanização do homem em seu sentido mais amplo. Enquanto atividade, o trabalho possibilita desenvolver habilidades, capacidades, potencialidades e a construção da identidade enquanto ser humano.

O trabalho é essencial à vida humana, fonte de realização e transformação do homem, assim como a educação que ao possibilitar acesso ao conhecimento propicia ao sujeito a transformação no modo de pensar e agir no mundo no processo de humanização. É nessa perspectiva que o trabalho tem como objetivo a humanização do homem, possibilitando a esse desenvolver sua plenitude enquanto ser humano, o que leva a entender o trabalho a partir de uma compreensão ampla, que não limita a sua grandeza a uma questão econômica ou atividade operacional, mas, associa com a própria natureza e realização humana.

Historicamente, os caminhos do trabalho e educação tiveram sua relação moldada ao longo do tempo fundamentada em condições econômicas, sociais e políticas de cada época. No decorrer da história, o trabalho e a educação estiveram muitas vezes dissociados, principalmente por grupos em que o trabalho era

considerado atividade humilhante e de subsistência, desonroso e associado a escravidão. Na Europa Medieval, a relação entre educação e trabalho era amplamente dissociada, a educação era monopolizada pela igreja e com destino voltado para a elite, já o trabalho era realizado pela população que, em sua maioria, habitualmente tinham acesso à educação formal.

Nas palavras de Saviani (2007, p. 255)

na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos.

A começar no Renascimento, inicia-se um processo de pensar a educação enquanto uma forma de desenvolver o potencial humano e de aprimorar habilidades para as atividades práticas, porém prevalecia a ideia de que o trabalho manual era uma atividade menos nobre do que o trabalho intelectual, realizado por profissionais como advogados, médicos e filósofos. Saviani (2007, p. 158), esclarece que

a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. [...] Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquire o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “mestre de ofícios.

É no início do século XIX, com advento da Revolução Industrial e a propagação do capitalismo que a relação entre trabalho e educação se transforma profundamente. Enquanto o trabalho passa a ser visto como execução vital para a produção de riqueza e crescimento econômico, a educação, por sua vez, é entendida como uma maneira de preparar a população trabalhadora para o mercado de trabalho. Essa relação poderia ser definida pela exploração e desigualdade social, em que os trabalhadores se viam obrigados a se submeterem às condições desumanas de trabalho e, muitas vezes, sem acesso a uma educação formal.

Assim acrescenta Saviani (2007, p. 158),

a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. [...] E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário.

No século XX, inicia-se os movimentos em busca de se repensar a relação entre o trabalho e a educação, lutando pela garantia de acesso à educação para todos os trabalhadores e promoção de uma educação que valorizasse não apenas as habilidades técnicas, mas também a criatividade, a autonomia e a cidadania.

Compreender a união entre trabalho e educação exige entender historicamente como se delineou os caminhos da educação. Dessa forma, pode-se destacar a Revolução de 1968⁸, iniciada na França como um fato histórico significativo de mudanças na educação.

O mês de Maio do ano de 1968, foi marcado por uma intensa onda de mobilizações e protestos, especialmente protagonizados por estudantes e operários na França. O epicentro desse movimento foi a Universidade de Paris em Nanterre, onde os estudantes expressavam sua insatisfação com o sistema educacional e com as estruturas autoritárias e burocráticas da sociedade capitalista.

Dentre os fatores centrais que impulsionaram os protestos estavam relacionados os temas de trabalho e da educação, compreendidos não apenas como esferas funcionais da sociedade, mas como campos atravessados por formas de dominação e alienação. Os manifestantes denunciavam a educação tecnocrática voltada ao mercado e à formação de mão de obra submissa, exigindo uma educação crítica, democrática e transformadora.

O ideário desses jovens se inspirava em pensadores revolucionários como Karl Marx, Mao Tsé-Tung e Herbert Marcuse. Marx oferecia as bases para a crítica à alienação e à exploração do trabalho sob o capitalismo. Mao representava a ideia de

⁸ A Revolução de 1968 foi um momento importante na história da França e teve um impacto significativo em vários aspectos da sociedade francesa, incluindo a educação. O movimento teve como início uma sucessão de protestos estudantis na Universidade de Nanterre em Maio de 1968 de forma rápida difundiu-se por toda a França, envolvendo não apenas estudantes, mas também trabalhadores e outros grupos da sociedade. A Revolução de 1968 teve um impacto duradouro na França e no mundo, sendo vista como um momento de mudanças significativas na forma como a sociedade aborda questões sociais, políticas e culturais.

revolução permanente e mobilização popular. Marcuse, por sua vez, oferecia uma crítica à racionalidade instrumental da sociedade industrial avançada, destacando como a escola e o trabalho haviam se transformado em instrumentos de conformismo e repressão.

O “maio de 1968”, nesse sentido, expressou não apenas uma revolta geracional, mas um projeto de superação do modelo capitalista de organização social e educacional, exigindo novos sentidos para o saber, para o trabalho e para a democracia. A escola e a universidade, nesse contexto, foram denunciadas como espaços de reprodução ideológica e disciplinamento, mas também vislumbradas como possíveis espaços de ruptura e reconstrução social.

Löwy (2002, p.1) salienta que:

no entanto, não é a "influência" destes pensadores⁹ que explica o espírito de 68, mas sim o contrário: a juventude rebelde procurou autores que pudessem proporcionar ideias e argumentos a favor dos seus protestos e dos seus desejos. Entre eles e o movimento produziu-se, ao longo dos anos 60 e 70, uma espécie de "afinidade eletiva" cultural: descobriram-se uns aos outros e influenciaram-se mutuamente num processo de reconhecimento recíproco.

Lutava-se também pela liberdade contra a autoridade que o Estado e a Família desempenhavam na sociedade capitalista, Souza e Setoguti, (2017, p. 1649) destacam que esses movimentos de “maio de 1968” também:

combatiam o respeito a autoridade do professor e a aquisição do conhecimento considerado técnico, apolítico, alegando que este visava tão somente a manutenção do capital. Acusavam ainda a educação tradicional de ser rígida, mecânica e reprodutora da cultura dominante. Com este raciocínio propuseram à escola o papel primordial não o de transmitir o conhecimento acumulado mas o de conscientizar o aluno com vistas à transformação social, ou seja, à formação do aluno revolucionário.

A partir deste complexo movimento é possível observar que já havia um novo olhar, inserido num contexto global, contra o que vinha acontecendo na França. Thiollent (1998, p. 65), recorda que “em Paris, as lutas universitárias de 1968 ocorreram durante um período de tempo no qual interferiam vários outros eventos históricos. A oposição à guerra americana no Vietnã mobilizou a juventude tanto nos EUA quanto na Europa”. Não havia, em termos globais uma cisão de pensamento,

⁹ O autor se refere a quatro grandes pensadores: Henri Lefebvre, Guy Debord, Herbert Marcuse e Ernst Bloch, marxistas considerados dos anos 60.

mas sim um cruzamento de ideias antagonistas em busca pela democratização, contestando a sociedade capitalista, no sentido do controle, da acumulação de bens e da propriedade privada.

Delineando em termos de Brasil, destaca-se que os acontecimentos do mês Maio do ano de 1968 foram evidenciados com o movimento estudantil que lutava contra as imposições advindas da ditadura militar que o Brasil enfrentava. O país passava por medidas de repressão e controle da sociedade, isso se intensificou em 1968, uma vez que foi decretado o Ato Institucional Número Cinco, mais conhecido como o AI-5, que fortaleceu o regime e possibilitou aos militares solidificarem seu poder.

Assim, traz o texto do documento AI-5 (1968):

se torna **imperiosa**¹⁰ a adoção de medidas que impeçam sejam frustrados os ideais superiores da Revolução, preservando a ordem, a segurança, a tranqüilidade, o desenvolvimento econômico e cultural e a harmonia política e social do País comprometidos por processos subversivos e de guerra revolucionária (Brasil, 1968).

Ou seja, ao realizar essa estratégia, o fundamento proveniente do governo era de que essa prática se justificava como uma resposta à esquerda, mas para além desta abstração, a atribuição do AI-5, “como um marco é a violência repressiva, que aumentou exponencialmente após dezembro de 1968, como é visível nos registros de mortos, torturados, desaparecidos etc” (Motta, 2018, p. 197).

Professores sofriam represálias ao serem acusados de encorajarem seus alunos à oposição da ordem instaurada, o AI-5 trazia consigo a modernização dos projetos da ditadura militar, a censura da imprensa, das críticas ao governo e também objetivava delimitar parte da elite que apresentava rebeldia ao poder militar (Motta, 2018).

O movimento estudantil no Brasil, se fortaleceu a partir do evento que gerou a morte do estudante Edson Luís, em 1968. Filho de uma trabalhadora lavadeira, assim se chamava à época, que saiu de Belém do Pará para cursar uma escola técnica no Rio de Janeiro, que daria a ele e a outros jovens pobres maiores, novas e quem sabe a única perspectiva de estudo aos jovens vindos da classe trabalhadora.

¹⁰ Grifou-se.

Edson realizava bicos de faxina e se alimentava no Restaurante Universitário Calabouço, próprio para estudantes de baixa renda. Ele também fazia parte da Frente Unida dos Estudantes do Calabouço (FUEC). No dia em que ocorreu a sua morte, os estudantes reivindicaram pelo preço da comida do Restaurante Calabouço, Edson foi morto por tiro de policiais que tentavam proibir o protesto. Esse acontecimento fez com que a população se indignasse indo às ruas no dia do velório de Edson Luís.

É a partir deste cenário que os movimentos contraditórios ao que era imposto durante a ditadura (1964-1985) começam a se levantar e também sofrer retaliação pelo seu posicionamento contrário ao que é imposto. A União Nacional dos Estudantes (UNE) teve sua posição contrária ao regime mesmo sofrendo repressões.

Ao longo da história, a UNE têm se organizado e movimentado frente às pautas diversificadas de lutas em prol da melhoria da educação pública do Brasil. Uma destas pautas marcantes, foi o movimento dos estudantes nas ocupações das escolas em todo o Brasil no ano de 2016, tendo como frente a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes)¹¹. Nesse acontecimento cerca de 1.154 escolas e 102 universidades foram ocupadas por estudantes em luta pela anulação da Proposta de Emenda à Constituição 241¹², que limita os gastos públicos, entre eles, os investimentos em educação.

O movimento estudantil busca desempenhar um papel importante na defesa dos direitos e interesses dos estudantes em relação à educação. Suas pautas refletem objetivos pertinentes para uma educação democrática, onde possam participar ativamente do processo educativo e ter voz nas decisões que afetam suas vidas. Mézáros (2008, p. 27) endossa que é “necessário romper com a lógica do Capital se

¹¹ A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) enquanto um movimento social, tem sua atuação a favor da melhoria da educação, voltada para estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Técnico no Brasil. Foi fundada em 25 de julho de 1948 no Estado do Rio de Janeiro. Após liderar o movimento que marcou esta entidade, no governo de Eurico Gaspar Dutra, na campanha “O petróleo é nosso”, na capacidade de resistir à nacionalização da extração do petróleo. Suas atividades nas escolas acontecem mediante o apoio dos grêmios estudantis, junto ao poder público em busca da defesa dos direitos dos estudantes secundaristas: melhoramento nas condições de acesso à educação e permanência dos estudantes e a diminuição das desigualdades sociais no país.

¹² A Proposta de Emenda à Constituição 241, conhecida como a “PEC da Morte” foi transformada na Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece uma legislação que tem como finalidade o congelamento por um período de 20 anos do orçamento fiscal na área da educação e também na saúde. Uns dos impactos está segundo Amaral (2016), que esses 20 anos, que se estenderão até 2036, abrange o período do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035.

quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

O movimento estudantil busca o aprimoramento da qualidade da educação, lutando por recursos adequados, infraestrutura, corpo docente capacitado e políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos, e não apenas para uma determinada classe.

Assim, os estudantes de forma organizada almejam e lutam por seus direitos, à educação, à liberdade de expressão, à igualdade de gênero e à proteção contra a discriminação. A representação desse movimento retrata os interesses e anseios dos estudantes à frente das autoridades governamentais e sociais, por uma luta de uma educação mais justa e democrática, de amparo para que as vozes dos estudantes sejam ouvidas e consideradas nas decisões relacionadas à educação

Fica claro, nessa seção, que o ideário de “Maio de 1968” reverberou fortemente no Brasil, revelando que trabalho e educação não são esferas desconexas, porém servem de ferramentas de reprodução ou de transformação social, de maneira semelhante esse movimento, ainda destacou a relevância e a importância das lutas e do envolvimento da classe trabalhadora na reivindicação da transformação de uma sociedade. Sociedade essa que ofereça as possibilidades de oportunidade de acesso e de recursos equitativos na área da educação, saúde, moradia e trabalho, independentemente de sua raça, gênero, orientação sexual, classe social, religião ou qualquer outra característica.

Ter consciência¹³ de que o neoliberalismo é uma referência econômica e política, que indica o rumo que os governantes terão nas tomadas de decisões com relação ao país, é essencial, uma vez que, o capitalismo neoliberal em suas diferentes configurações vai definindo novos conceitos e noções que passam a permear não só o campo privado, como também o público (Pinheiro, 2005).

Sendo um dos seus princípios a redução do papel do Estado na economia pública e incentivar os investimentos da iniciativa privada em prol do crescimento econômico, o neoliberalismo tende a aumentar as desigualdades econômicas e

¹³ Konder (2009, p, 130) endossa a reflexão de Marx quando destaca que “a sociedade capitalista é a sociedade em que a alienação assume, claramente, as características da reificação, com o esmagamento das qualidades humanas e individuais do trabalhador por um mecanismo inumano, que transforma tudo em mercadoria”. É nesta lógica que a produção do capitalismo consegue distorcer o sentido das relações sociais, coisificando e desvalorizando o homem como mercadoria.

sociais, uma vez que a falta de regulamentação e ingerência do Estado pode prejudicar os mais pobres (grande parcela brasileira) e beneficiar os mais ricos.

O trabalho com relação à educação no processo de escolarização deveria possibilitar a obtenção por inteiro das capacidades técnicas que o mercado de trabalho exige juntamente com o conhecimento conceitual, para que o trabalhador compreenda todo o processo no qual está inserido. Razão pelo qual, no próximo item, busca-se aprofundar sobre o duplo caráter do trabalho.

2.2 O DUPLO CARÁTER DO TRABALHO

O trabalho, segundo a concepção marxista, não deve ser reduzido à sua função de garantir a subsistência física dos indivíduos. Ele expressa a forma historicamente determinada pela qual os sujeitos produzem sua vida. Como afirmam Marx e Engels (2001, p. 11):

a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse micro ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Essa passagem evidencia o duplo caráter do trabalho: ele é, ao mesmo tempo, condição ontológica da existência humana, pois é por meio do trabalho que o homem se objetiva no mundo e forma histórica de organização social, ou seja, o trabalho é constitutivo do ser social, mas sob o capitalismo assume uma forma alienada e exploratória.

Nesse sentido, Antunes (2009) aprofunda a análise marxista ao afirmar que, no capitalismo, o trabalho adquire uma forma social específica subordinada à lógica da valorização do trabalho. Para o autor, a centralidade do trabalho não pode ser vista apenas pela sua função produtiva, mas pela sua capacidade de ser também um princípio formativo, ético e político, capaz de possibilitar a emancipação humana. Antunes (2009) mostra que o processo de alienação no trabalho moderno fragmenta

o sujeito, destitui o trabalhador do controle sobre seu tempo, sua atividade e seu produto. Ainda assim, é por meio do trabalho como categoria fundante do ser social que se pode gestar a possibilidade de superação do capital.

Dessa maneira, compreender o duplo caráter do trabalho é essencial para pensar a educação como um espaço de formação ontológica, crítica e não meramente tecnicista. A escola que incorpora o trabalho como princípio educativo deve ser capaz de dialogar com a realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo que o trabalho, mesmo em sua forma alienada, é a mediação histórica para a transformação da vida social.

Marx esclarece em sua teoria que o quesito em torno do duplo caráter do trabalho na produção das mercadorias é fundamental para o entendimento da economia política e seu discernimento. O autor menciona, ainda, que

a mercadoria apareceu-nos, inicialmente, como algo dúplice, valor de uso e valor de troca. Depois mostrou-se que também o trabalho, à medida que é expresso no valor, já não possui as mesmas características que lhe advêm como produtor de valores de uso. Essa natureza dupla da mercadoria foi criticamente demonstrada pela primeira vez por mim (Marx, 1996, p. 171).

Em Marx (1996), o trabalhador ao se transformar em mercadoria pode ser entendido em um duplo caráter, o de valor de uso e o de valor de troca. Nos valores de uso, Marx definiu que a mercadoria em sua totalidade, igualmente diversificada enquanto divisão social do trabalho, seria por sua vez a condição de existência para a produção de mercadorias, já o valor de troca não se dá desta mesma maneira.

A divisão social do trabalho pode ser entendida também como a fragmentação, no sentido de que quem produz nem sempre será o que irá concluir o produto final da produção inicial; acaba-se por haver várias fases, organizações e divisões do produto inicial.

Marx e Engels, (2001) destacam que só acontece a divisão, no momento em que surge a separação entre trabalho material e trabalho espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência das práxis existentes, representar algo realmente, sem representar algo real, a partir de então a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras”.

Essa base elucidada por Marx, descobre as questões de fundos ideológicos e revela a divisão da sociedade em classes antagônicas. Neste sentido, é importante

que o homem tenha consciência de um olhar para si mesmo enquanto produtor da sua existência e não o contrário, para que tenha a noção de que tudo o que foi produzido ao longo da história possui uma essência interior ao homem e não exterior em si.

O pensamento marxista torna-se sólido uma vez que a vida precede a consciência, possibilitando olhar primeiro como o homem se organiza socialmente, a partir da sua produção de seus meios de subsistência criando o que Marx vai chamar de superestrutura.

Marx distingue dois níveis fundamentais na organização da sociedade: a infraestrutura, que corresponde à base econômica, ou seja, ao conjunto das relações de produção e às forças produtivas e a superestrutura, composta pelas instituições jurídico-políticas, formas de governo, religião, direito moral e ideologias em geral. A infraestrutura determina, em última instância, a superestrutura, mas esta também exerce influência recíproca sobre a base. Como escreveu Marx (2008, p. 276): “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”.

Numa sociedade de classes, a classe burguesa que é economicamente dominante é a classe que se apodera dos meios de produção e também do campo das ideias, sendo estas, as que se tornam predominante na sociedade, definem as produções intelectuais movendo o proletariado ao estado de controle ideológico. Para Engels e Marx (2001, p. 72),

as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Vislumbrando o pensamento de Marx, é possível concluir que uma classe dominada é aquela que irá reproduzir as ideias advindas da classe que o domina. Assim, há de se ressaltar que uma das formas de dominação é a ideologia.

Em Marx (1996), a ideologia tem a capacidade de naturalizar o que é histórico e o que é cultural, apresentando o fenômeno como força da natureza, sendo

essencialmente humano. Nessa sequência, a ideologia é apresentação do que é particular como se fosse uma inversão.

Findando o conceito na perspectiva de Marx, a ideologia tem como função a garantia no campo das relações e reproduz na base do domínio de uma classe sobre a outra. O conceito de ideologia conduz à noção de alienação, uma vez que, esta se apresenta como dominação no conjunto das relações sociais, assim como a ideologia.

A alienação do trabalho para Marx na forma do capitalismo moderno aparece em três maneiras, primeira em que há um estranhamento do trabalhador nas coisas que produz: na medida em que o trabalhador se separa da sua essência, da sua natureza, o que diferencia de uma máquina. Segunda, o ato do trabalhador se separar do produto que produz e do processo de produção deste produto. Terceira, os trabalhadores estabelecem uma relação indiferente entre si, não se reconhecendo enquanto classe trabalhadora. Em suma, o trabalhador torna-se alienado, pois se distancia do produto em sua totalidade, na medida em que está inserido no modo de produção capitalista.

A forma econômica que dá corpo a alienação, o fetichismo da mercadoria, advém do mundo econômico da produção em que a consciência passa a ser reificada e coisificada, de forma que o sujeito acaba sendo moldado para agir como um *homo-economicus*¹⁴ para o capital. Assim, o fetiche da mercadoria em Marx pode ser entendido como uma concentração econômica do mundo produtivo que desefetiva o trabalho, isso acontece pois há um fetiche da mercadoria, não sendo algo palpável, mas que comanda o mundo das coisas. Torna-se um mundo de estranhamento ao ser que produz, em que a mercadoria se emprega a ordenar.

Schlesener e Almeida (2018, p. 161) complementam que:

O trabalho, no capitalismo, deixa de ser entendido como produção da vida e passa a ser a produção de lucro, ou seja, na medida em que o trabalho e tudo o que dele deriva se transforma em mercadoria, alteram-se todas as relações sociais e, conseqüentemente, todo o processo de formação dos subalternos.

Isso leva a uma concentração econômica do mundo produtivo, onde o valor do trabalho é subsumido pelo valor da mercadoria. A mercadoria se torna mais

¹⁴ *Homo-economicus* pode ser compreendido aqui o homem, como ser racional que toma decisões baseadas na maximização da sua utilidade individual por meio de cálculo e custo-benefício. Marx, contesta esta visão criticando esta ideia no estudo da sociedade e da economia.

importante do que o processo de produção que a criou, e a lógica do mercado domina o mundo econômico.

Pode-se perceber até então que a escola reproduz a lógica do capital, estabelecendo uma educação para a classe subalterna e outra para a classe dominante. Assunto este objeto de discussão do próximo item.

2.3 O DUPLO CARÁTER DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar, no contexto da sociedade capitalista, manifesta um duplo caráter: de um lado, atua como instrumento de reprodução da ideologia dominante e das desigualdades sociais; de outro, pode ser apropriada como espaço de resistência e formação crítica. É nesse sentido que Saviani (2007) propõe uma compreensão dialética da escola pública, defendendo que, embora inserida em uma lógica reprodutora, ela também oferece condições para a apropriação do saber científico pelas classes populares.

Quando articulada a um projeto coletivo de transformação social, a escola pode contribuir para a construção de sujeitos históricos e conscientes, capazes de intervir na realidade. Assim, o currículo escolar deve ser pensado não apenas como um conteúdo a ser transmitido, mas como um instrumento de luta política e emancipação.

O objetivo desse item é colocar em evidência o duplo caráter da educação escolar dentro da sociedade capitalista, no qual, a essa cabem duas grandes funções: a formação para o trabalho, no seu sentido técnico e, enquanto, formação humana em seu sentido mais amplo.

Na perspectiva neoliberal existe uma forte discordância em compreender a importância de uma educação universal, gratuita e de qualidade que seja proporcionada e garantida pelo Estado, em prol de uma concepção de educação que deve ser tratada como um bem privado, em vez de um direito público garantido pelo Estado.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 2001, p. 33).

Gramsci traz contribuições significativas no que se refere à reflexão sobre o caráter dual da escola, uma vez que sua defesa se situa na Escola Unitária¹⁵, que não apresenta distinção entre a educação/formação que é oferecida para a classe trabalhadora e a formação para a classe burguesa mais privilegiada. Seu pensamento sobre educação procura romper com esse dualismo da escola que perdura na sociedade atual, em que para determinadas classes basta um tipo de formação básica, uma capacitação, enquanto para outras, satisfaz com o acesso a uma formação mais ampla.

Gramsci possibilita uma fundamentação importante na compreensão crítica à educação, ao denunciar o dualismo estrutural que se apresenta na escola moderna. O viés da separação da educação destinada às elites (ampla, humanista, voltada à formação dos dirigentes), e por outro lado, da educação voltada à classe trabalhadora (técnica, prática e limitada à capacitação para o trabalho) expressa um dualismo que remete a uma divisão que não é neutra e que serve à manutenção da hegemonia burguesa. É com essa perspectiva que a Escola Unitária, surge como alternativa a este modelo, compreendendo a escola como um espaço de formação integral e como uma estratégia política e social para a superação das estruturas de dominação.

Faz-se necessário compreender, nesse ponto, a notoriedade que Gramsci reporta à educação, enquanto totalidade histórica da existência social, não podendo ser compreendida como um mero reflexo da estrutura social, mas sim a partir de uma expressiva relação dialética entre estrutura social e educação. Para Gramsci (2024, p. 143),

na realidade cada geração educa a nova geração, isto é, a forma, e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o homem 'atual' de sua época.

Nessa perspectiva, a educação se torna inerente à humanidade. Sendo fundamental ao indivíduo o ato de educar, pois possibilita formar-se, assegurar a sua existência com a transformação da natureza e bem como a si próprio por intermédio do trabalho. De acordo Martins (2021, p. 9), por meio do trabalho

¹⁵ A Escola Unitária surge em Gramsci com o intuito de superar o modelo de escola que a Reforma Gentile estava implementando na Itália, na década de 1920. A Reforma Gentile tinha como objetivo central, a criação de uma escola nacional unificada, com base em um currículo centralizador e em uma pedagogia autoritária que resultava na formação de cidadãos obedientes e patriotas. A escola era de controle do Estado e usada como um instrumento de propaganda e de controle social.

o humano transforma a natureza, colocando-a à disposição de suas necessidades (os demais animais adaptam-se à natureza), e neste processo antecipa a ação pelo pensamento, projetando-se ao futuro (teleologia), do que resulta a modificação não apenas da natureza, mas também da própria natureza humana.

Atenta-se que ao agir sobre a natureza o ser humano pode conhecer, apropriar-se, explicar, teorizar, projetar e socializar, ou seja, ele pode criar e modificar a arte, a tecnologia, escritas, relações sociais, a ciência, o conhecimento, bem como, a vida.

A partir desse ponto de vista, compreende-se que o espaço escolar precisa oferecer para os alunos que ali frequentam uma formação humanística, ampla e integral que forme as capacidades necessárias para o trabalho intelectual, bem como, para o trabalho manual, tendo assim o trabalho enquanto princípio educativo.

Entendendo que o trabalho é uma produção histórica da realidade, considerado numa perspectiva marxista, enquanto mediador da relação entre os homens e a natureza, este é fonte material e espiritual da humanidade e da educação, um meio de desenvolver a consciência crítica dos indivíduos e instruí-los para suas funções sociais e profissionais. Ainda como possibilidade de promoção à criatividade, inteligência, moral e ética dos sujeitos, o trabalho é uma fonte importante de libertação, formação intelectual, desenvolvimento da consciência crítica, política e social.

Como acentua Gramsci (2001, p. 206), chegar a esse desfecho do entendimento de trabalho requer profundidade, uma vez que:

o trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva.

Pode-se compreender que o trabalho enquanto princípio educativo torna-se a base para a organização e o desenvolvimento curricular pois, pode proporcionar uma compreensão histórica das dinâmicas sócio produtivas (estrutura econômica, relações de poder, papel do Estado, movimentos sociais e sindicais) e orienta o sujeito para um exercício autônomo e crítico de ocupações profissionais, percebendo o seu papel frente à sociedade. Proporciona a mediação histórica do ser humano com a realidade material e social e não mais importante, possibilita profissionalizar de forma integral, demonstrando o modo como o conhecimento se relaciona com o processo de trabalho de forma dialética na sua totalidade.

Em concordância com Gramsci (2001), o conhecimento deve ser entendido como um produto da atividade produtiva e, ao mesmo tempo, é uma condição para a realização dessa atividade. O trabalho não pode ser compreendido como algo isolado da cultura e do conhecimento, e vice-versa, ele deve ser entendido como uma prática social carregada de sentido, que envolve saberes, valores e cultura. O conhecimento é simultaneamente um resultado e uma condição do trabalho, formando-se a partir de experiências concretas, ao mesmo tempo que orienta e qualifica tais experiências.

Essa perspectiva possibilita o rompimento com a visão tradicional, que separa trabalho manual, de trabalho intelectual, divisão essa que serviu historicamente (se intensificou entre os séculos XVIII e XIX, mas que traz raízes mais antigas) para a reprodução das desigualdades sociais, e possibilita ainda um entendimento político, pois traz consigo a possibilidade de compreender o conhecimento como condição para a emancipação das classes subalternas e para a construção da contra hegemonia, transformando a ordem social vigente.

Partindo da perspectiva de que tudo que acontece no mundo do trabalho pode influenciar o mundo da educação, pois, ambos são parte de uma estrutura social e econômica mais ampla, é fundamental que se pense a relação entre trabalho e educação, entre conhecimento escolar e o trabalho. Na perspectiva marxista, o universo do trabalho pode ser visto como um campo onde as relações de poder econômico são refletidas e reproduzidas, e a educação é vista como uma forma de preparar os indivíduos para a vida no mercado de trabalho. Portanto, as mudanças no mundo do trabalho, incluindo a evolução da tecnologia e as mudanças nas estruturas econômicas, têm implicações para a educação.

A educação, a partir de olhar crítico, amplia as perspectivas para as desigualdades econômicas e sociais, uma vez que filhos de classes sociais mais elevadas são privilegiados com acesso a outras formas de conhecimento, educação e formação. Essa condição promove a perpetuação da classe existente, em que a classe dominante mantém o controle econômico e social. Saviani (2003, p. 71) alerta para o fato de que “[...] mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico”, ou seja, a educação nem sempre se torna o meio para reprodução das desigualdades econômicas e sociais existentes, mas ela também é utilizada para que o sujeito possa indagar, repensar e mudar essa realidade.

Assim, pode-se refletir que o duplo caráter da educação escolar pode ser analisado a partir de dois aspectos contraditórios: de um lado a escola é percebida

enquanto espaço para o desenvolvimento humano e para a formação integral dos sujeitos; por outro lado, a escola é vista enquanto meio em que se reproduzem as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Saviani (2003, p. 92), demonstra que a educação “[...] é determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca [...] a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação”.

Partindo da compreensão de que a educação não é neutra, de que ela reflete e reproduz as relações sociais existentes, além de ser utilizada para manter o *status quo*, ela também é capaz de questioná-lo. Na visão de Gramsci, o duplo caráter da educação escolar resulta da luta de classes da sociedade, que leva à hegemonia.

A hegemonia, segundo Gramsci, é a forma pela qual a classe dominante exerce sua dominação, não apenas por meio da força coercitiva, mas, sobretudo, por meio de uma direção intelectual e moral sobre os demais grupos sociais. Trata-se de uma forma de liderança cultural e política que busca apresentar os interesses da classe dominante como se fossem os interesses de toda a sociedade. Como destaca o próprio Gramsci (2001, p. 44): “a hegemonia é a supremacia obtida com o consenso, e não apenas com a força”.

Já os grupos subalternos, como lembra Schlesener (2013, p. 57), não detêm uma hegemonia própria, mas podem construir uma luta contra-hegemônica, a partir da formação de uma consciência crítica coletiva e da organização de práticas sociais, políticas e culturais alternativas. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço estratégico de disputa ideológica: tanto pode ser instrumento de manutenção da hegemonia da classe dominante, quanto um lugar de formação de sujeitos críticos e articuladores de um novo bloco histórico.

À vista disso, torna-se necessário a promoção de uma educação crítica, reflexiva e inclusiva na escola, que possibilite o questionamento das desigualdades existentes oferecendo uma visão ampla da realidade, tornando-se um espaço democrático e de formação integral.

Algumas possíveis e incipientes perspectivas da escola na sociedade capitalista se encontram no elo das concepções de educação e de escola. A teoria do capital humano, por exemplo, dificulta a percepção das realidades desiguais (cultural, social, econômica e política) ao reforçar a importância do investimento em educação individual para o sucesso econômico, em detrimento de outros fatores

importantes para alcançar esse sucesso, como o acesso a recursos e oportunidades econômicas, as estruturas de poder e privilégios sociais, e as relações de classe.

Essa concepção traz o conhecimento como um bem econômico, uma mercadoria, sendo tratado como algo que possui valor de troca do mercado. O sujeito passa a ser visto como um capital humano, que deve acumular competências, habilidades e diplomas, tornando-se uma espécie de investimento. Isso despolitiza a educação e reforça a alienação. Sugere que todos têm as mesmas possibilidades de investimento em si mesmo, e afasta da escola seu papel crítico e emancipador. O que resulta em uma forma de consciência alienada, deixando as questões críticas serem negligenciadas.

Convém aqui, destacar a análise que Frigotto (1993, p. 53), traz sobre a Teoria do Capital Humano, realizando assim conexão com o pensamento acima:

A Teoria do Capital Humano oculta a desigualdade e mostra-se útil para mascarar a realidade e manter a consciência alienada, pois esta teoria tenta explicar e depositar na educação o fator essencial para a produtividade. No campo da educação, a Teoria do Capital Humano não mostra seus verdadeiros objetivos, pois se coloca como um fator predominante para o desenvolvimento econômico. Sendo assim, uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos.

Sendo uma abordagem econômica, essa teoria não pode ser entendida como uma explicação neutra, pois tende a ser usada para justificar políticas neoliberais que promovem a privatização da educação e a redução do papel do Estado na garantia do acesso à educação, além de apresentar uma visão que limita a educação e a formação dos sujeitos, uma vez que tende a reduzir a educação a um mero meio de produção econômica, ignorando outras dimensões importantes da vida humana.

Com base no pensamento de Frigotto (1993), compreende-se que a teoria do capital humano esconde a verdadeira natureza da educação e das desigualdades sociais e econômicas, ao apresentar a formação do trabalhador como uma simples questão de investimento econômico e as possíveis implicações desta questão para a sociedade.

Esse contexto torna-se convidativo para uma analogia entre a escola e um rio, já que ambos têm características que se assemelham em alguns aspectos, ambos podem ser entendidos enquanto sistemas que possuem um fluxo e caminhos definidos, porém, caminhos que podem ser modificados ou influenciados por vários

fatores externos. Além disso, os dois apresentam potencial para produzir mudanças significativas no ambiente em que estão inseridos.

Assim como um rio segue um trajeto que é determinado por fatores naturais, sua topografia, a força da água e a resistência dos obstáculos, a escola também segue um caminho que é determinado por fatores econômicos, culturais e políticos. Um rio pode ser alterado a partir da ação humana, seja pelo uso de barragens, canalizações e desvios, bem como, uma escola também pode ser moldada e manipulada pelos interesses daqueles que dominam a economia e a política.

Desse modo, o rio pode ser poluído pelo agir do homem, com despejo de resíduos tóxicos e a contaminação da água, a escola também pode ser degradada a partir da promoção de valores e ideologias que buscam manter a estrutura de poder existente. De outro modo, assim como um rio pode trazer benefícios e desenvolvimento por onde passa, uma escola também tem a capacidade de impulsionar a transformação e o desenvolvimento social, porém, é necessário que esta escola viva a inquietação da busca por uma formação integral de sujeitos críticos, autônomos e que lutem para a construção de uma sociedade que atenda às necessidades dos indivíduos como um todo.

Nessa perspectiva, necessário se faz refletir qual o currículo é capaz de instigar a inquietação e a busca de uma formação integral, assunto esse que será discutido na próxima sessão.

3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Este capítulo busca expor as contradições e concepções que permeiam o currículo escolar brasileiro, bem como a relação que se estabelece entre a teoria e a prática, partindo da premissa de seu conceito, suas ideias e perspectivas para com a formação dos sujeitos que frequentam a escola e vivenciam a concretização e a prática dele. A considerar, o currículo é um elemento central na educação, ele define principalmente os conteúdos (conjunto de conhecimentos), as práticas pedagógicas e influência na maneira como os estudantes pensam e agem em relação ao mundo e ao seu redor. O currículo escolar torna-se um dos principais mecanismos de determinação dos rumos da sociedade, interfere diretamente nos conhecimentos, nos valores, nas atitudes e nas formas de pensar dos sujeitos que vivem, atuam e ou atuarão na sociedade. Ele tem sua atuação na formação dos sujeitos e a forma como ele é apresentado, trabalhado, seja com criticidade, intencionalidade e compromisso irá determinar seu potencial emancipador ou reprodutor.

A reflexão em torno deste tema é de suma importância, não só a reflexão, como pensar a construção e reconstrução de um currículo, exige ponderar sobre quais sujeitos se querem atuando na sociedade.

Duarte (2016) considera a relação entre a vida humana e os conteúdos escolares, apontando o “ensino escolar enquanto ressurreição dos mortos”, que seria uma análise da forma como são organizados e pensados os conteúdos:

uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes, desconectados da vida dos alunos e *opostos ao caráter ativo que deveria ter aprendizagem*¹⁶. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano. Morte e vida, inércia e atividade, passado e presentes, produto e processo são realidades consideradas de maneira isolada e antagônica por esse tipo de crítica à escola (Duarte, 2016, p.48-49).

¹⁶ Grifou-se.

Assim, essa relação dialética torna-se uma interação e transformação mútua, em que os conteúdos curriculares não se resumem a mera atividade de serem transmitidos passivamente aos alunos, mas precisam ser internalizados ponderando suas experiências de vida e seus contextos sociais.

No campo do marxismo, é possível entender, a partir de um olhar crítico do processo histórico, que a atual sociedade se caracteriza em sua organização aos modos de produção capitalista, em que a propriedade privada dos meios de produção bem como a busca pelo lucro são as principais forças que regulam a estrutura da economia. Dentro dessa lógica, surge a divisão social do trabalho, no qual algumas pessoas detêm o domínio dos meios de produção e têm o domínio do processo produtivo, e por outro lado, outras pessoas (a maioria da população) precisam vender sua força de trabalho em troca de um, dois, três ou mais salários mínimos para sua subsistência.

É nessa conjuntura da sociedade capitalista que o currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos que respondem às demandas do mercado de trabalho, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista. O currículo é visto, assim, como um instrumento de controle social, definindo habilidades e competências consideradas relevantes na formação dos sujeitos.

A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente mais assumidamente reacionária. A educação se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético (Duarte, 2016, p. 14).

Percebe-se, assim, que o currículo enquanto ferramenta para a transformação precisa instrumentalizar os estudantes com conhecimentos que consigam fazer o enfrentamento à lógica do capital, pois como alerta Saviani e Duarte (2012, p. 3), que a estruturação do sistema escolar é resultado da lógica do mercado:

o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito as diferenças culturais, pelo fetichismo

da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização.

A partir dessa lógica a ênfase em uma formação de sujeitos adaptados às demandas do mercado de trabalho se torna evidente, com foco numa formação técnica e no desenvolvimento de habilidades que são valorizadas no mercado de trabalho, assim a educação é entendida enquanto prática social, que propaga as contradições da sociedade.

De acordo com Apple (2006, p. 104), as escolas são partes de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais. É um local em que as desigualdades estruturais de poder e acesso são ali reforçadas e reproduzidas por meio de atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas.

No capítulo anterior, a categoria educação ao se apresentar enquanto instrumento ideológico que serve aos interesses da classe dominante, pode legitimar a ordem social existente, mostrando aos estudantes que a desigualdade é natural e inevitável. Essa lógica pode se manifestar como concreta na forma em que as disciplinas escolares são ensinadas, vejamos, por exemplo, em termos metodológicos a disciplina de história, ela carrega consigo forte potencial de formação crítica ou de reprodução ideológica.

A história quando ensinada a partir de métodos e discursos que buscam privilegiar narrativas oficiais, com foco em conquistas das elites políticas, econômicas, sociais e culturais, resulta na omissão das vozes das classes subalternas, dos grupos marginalizados. Partir desta perspectiva não apenas distorce a compreensão do passado, como contribui para uma visão de mundo desigual, meritocrática, que se apresenta como natural e inevitável.

Por outro lado, se a história é ensinada de maneira crítica e dialógica, buscando valorizar as múltiplas perspectivas, promovendo debates que reconhecem os conflitos e as resistências, ela pode desnaturalizar a desigualdade e revelar que ela é fruto de um processo histórico e político. Assim, seja pelo ensino da história e de outras disciplinas, a educação pode contribuir para a legitimar a ordem social existente, bem como dar sustentação para os interesses da classe dominante.

Além desse ponto de vista, cabe a reflexão sobre a prática corrente no que concerne à educação, que é privatização ou o ato de transferir, total ou parcial responsabilidade da educação pública ao setor privado, a mostrar o cenário atual.

O governo do Estado do Paraná no ano de 2024 sancionou a Lei 22.006/2024, o **Programa Parceiro da Escola**, que possibilita a gestão administrativa e de infraestrutura de escolas públicas por empresas privadas, o projeto prevê a implementação em 204 escolas estaduais, tendo como objetivo liberar os gestores das tarefas administrativas e focar nas tarefas pedagógicas, assim segue:

Art. 2º: “Autoriza a Secretaria de Estado da Educação - SEED a celebrar contrato com pessoas jurídicas de direito privado especializadas na prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a eficiência na gestão das unidades escolares (Paraná, 2024).

O projeto representa a privatização disfarçada, na medida que busca transferir funções essenciais do funcionalismo público para empresas com fins lucrativos, que compromete a autonomia e gestão democrática da escola pública. A medida que o Estado delega funções para a iniciativa privada ele reduz sua presença como garantidor de direitos sociais, o que enfraquece o papel do Estado diante de suas responsabilidades. É possível o questionamento, de que forma o Estado “em seu tamanho” pode enfraquecer?

Essa questão à primeira vista soa contraditória, uma vez que a redução não se dá necessariamente em termos de estrutura, mas sim na capacidade de atuar onde exige a responsabilidade do setor público, ou seja, seu tamanho¹⁷ não garante sua eficácia, parece grande no papel, mas na realidade atua pouco onde mais exige seu comprometimento, dessa maneira seu enfraquecimento não é estrutural, mas sim político, por exemplo, ao adotar as políticas neoliberais o Estado limita seu papel como garantidor de direitos e torna-se um “gerenciador de contratos”. Essa forma de atuar,

¹⁷ A ideia de entender o Estado “em seu tamanho” pode ser compreendida aqui, a partir de uma perspectiva leiga/senso comum, que o Estado integra-se de muitos servidores públicos, possui uma estrutura burocrática e lenta, arrecada impostos demasiadamente, controla a economia, gerando uma perspectiva de que ele é ineficiente/inchado, atrapalha a iniciativa privada, e que serve mais a máquina pública do que à população. O que gera uma visão distorcida e limitada, à medida que confunde presença com excesso. O que pode ser visto como grande, é efetivamente o mínimo necessário na proteção dos direitos sociais. Assim, essa visão é comovida por um discurso ideológico, despolitizado e influenciado pelos interesses econômicos, justificando o investimento nas parcerias público-privado, privatização ou terceirização bem como os famosos cortes em áreas como: Educação e Saúde, sem questionar qual o real papel que o Estado está cumprindo (Harvey, 2008; 2014; 2016).

centrando na eficiência administrativa e na terceirização de serviços compromete a função pública da educação, o Estado deixa de ser o protagonista e passa a ser coadjuvante em um sistema orientado por interesses privados.

Vejamos o sentido a seguir, do Art. 205 da Constituição Federal do Brasil, que afirma:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2024, p. 74).

O que é preciso compreender, que a educação é um direito, no que se refere a todas as pessoas terem acesso. O dever é do Estado, o que significa ser inegociável, não podendo ser delegado ou retirado. A sociedade tem o papel de cooperar, o que não significa substituir o papel do Estado, ou transferir sua responsabilidade. Porém, o que se esconde por trás da citação acima, aparentemente voltada para um possível compromisso democrático, na verdade, exterioriza a contradição de um Estado que assume o compromisso de garantir a educação, mas opera historicamente, como instrumento da classe dominante na garantia plena de direito desta classe. A pergunta pertinente aqui não é sobre o que diz a lei? Mas, sim, sobre para quem essa lei serve na realidade?

Assim, corrobora Sanfelice (2016, p. 98),

a burguesia consegue atuar como uma classe para si. Outro exemplo foi categórico: ficou evidente que em nome da crise se praticam as políticas mais bárbaras hoje, contra o social e em especial contra a classe trabalhadora, que ainda arca com os custos delas. Demonstrou-se a expropriação continuada dos direitos dos trabalhadores, antes conseguidos com muita luta. Ficou demonstrada também a espoliação da população rural, em dimensões mundiais. Pudemos perceber de como se cercou todas as possibilidades para inviabilizar a aplicação dos recursos públicos na educação e desviá-los para o setor privado. Na crise, o capital e os detentores dele se fortaleceram.

Evidencia-se assim o aprofundamento das contradições do capitalismo utilizando-se da economia como ferramenta para a reestruturação da hegemonia da classe burguesa, que ao organizar-se enquanto classe para si, impõem seus interesses para o todo da sociedade. Neste cenário se desvela um projeto em curso, notoriamente, a tomada da educação pública, pelo capitalismo, sob a égide de um discurso raso do próprio Estado, cabe compreender que a educação dentro da luta de classes requer organização coletiva e resistência política.

Conforme destaca Saviani (2011, p. 207),

sabe-se que, sob as condições do capitalismo, se configurou uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção.

No sentido de organizar e administrar “a coisa pública” sua estrutura está dividida em grandes setores: setor político, setor econômico, setor social e setor militar. O setor social abrange as áreas da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Educação, do Esporte, da Cultura, das Comunicações e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, pode-se entender dentro desta ordem que as Políticas Educacionais estão relacionadas à modalidade de Políticas Sociais (Saviani, 2011).

Saviani (2011) aponta que dentro da estrutura capitalista há uma separação entre a política econômica e a política social e a subordinação de uma a outra. No montante de recursos manipulados pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser inferior àquelas destinadas aos demais setores, ou ainda, para o setor privado.

Esse entendimento se fortalece neste trecho de Saviani (2011, p. 210):

entretanto, tal situação é reforçada e agravada por duas outras características que se acentuaram desde os últimos anos do período militar: a primeira diz respeito à adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social resultando na organização de empresas capitalistas de prestação de serviços sociais às quais o estado repassa recursos públicos. Reedita-se aqui, no seio da própria política social, o mecanismo básico de funcionamento da economia capitalista: a apropriação privada dos bens de produzidos socialmente.

A segunda característica apontada pelo referido autor está atrelada a prestação de serviços sociais ao desempenho da economia. Assim, Saviani (2011) constata que a política social é uma expressão típica da sociedade capitalista, podendo ser entendida como dependente da política econômica; seu efeito é de um desenvolvimento que só se efetiva, caso não venha afetar o capital.

Assim, que a política social que é direito universal e direito social, passa a ser repensada, reformada, excludente, sempre envolto dos discursos de diminuição de gastos do Estado nos mais diversos setores, que a participação dos agentes privados é cada vez mais incentivada na saúde, escola, transporte, dentre outros. Nas palavras de Schlesener (2021, p. 420) “entender a realidade do ponto de vista das contradições que se produzem em seu movimento permite fazer a crítica a todas as formas de

exploração e de opressão, que atingem principalmente os socialmente frágeis”. Significa, discernir que aquilo que se apresenta como “natural ou muitas vezes inevitável” é decorrente das propensões econômicas e políticas que atuam nos interesses das classes dominantes.

Saviani (2011, p. 210-211) destaca que para a superação das condições atuais da política social, três objetivos são importantes para se levar em conta, são eles:

- a) Ampliação dos recursos da área social visando equilibrá-la com a área econômica. Isto implicará o aumento do poder de pressão sobre o aparelho governamental através da organização e unificação dos movimentos populares.
- b) Oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social, exigindo que o Estado assuma diretamente, com eficiência e probidade, os serviços de interesse público. [...]
- c) Desatrelamento da política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica. [...]

Tais objetivos não permitiriam que a economia estabelecesse o limite da política social, mas possibilitaram a sua ampliação e abrangência.

Dentro da perspectiva da educação, enquanto política social, muitas de suas reformas são atreladas às questões econômicas, assim como, quando a economia é afetada, os cortes acabam sendo realizados no orçamento da educação e o recurso direcionado para cobrir os furos da economia.

Como exemplo de tal prática, pode-se destacar que no ano de 2022, a educação sofreu um corte de R\$ 739,9 milhões no orçamento, tal medida foi sancionada pelo então presidente Jair Bolsonaro, sendo a segunda pasta mais atingida, só perde para o Ministério do Trabalho que teve um bilhão de reais em recursos vetados.

Tais cortes evidenciam uma estratégia de priorizar interesses do mercado e do setor privado, em detrimento do bem-estar social¹⁸, refletindo assim uma lógica capitalista de valorização do lucro da eficiência econômica acima do acesso ao conhecimento. Dessa forma, o Estado enfraquece a possibilidade de uma formação igualitária, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas.

¹⁸ Na perspectiva de Marx, o bem-estar social está relacionado ao bem-estar coletivo e à satisfação das necessidades de toda a sociedade, considerando a igualdade. No entanto, sob o capitalismo, o bem-estar social muitas vezes é comprometido porque os interesses do mercado e do setor privado priorizam o lucro, muitas vezes desconsiderando necessidades básicas como saúde e educação, para as classes trabalhadoras e sociedade como um todo (Marx; Engels, 2009).

É possível afirmar, portanto, que a educação é objeto de múltiplos interesses, sendo que, na perspectiva do capital, a educação muitas vezes deixa de ser um instrumento de formação de sujeitos emancipados e passa a ser vista como uma mercadoria ou um recurso estratégico, na busca da perpetuação da hegemonia, transformando a educação em uma ferramenta de reprodução de desigualdades e de manutenção de interesses de grupos dominantes.

Conforme Apple (2006), a escola cumpre o papel de reprodução cultural, de divulgação de valores ideológicos e distribuição desigual de conhecimento, este entendido aqui pela mesma lógica dos valores capitalistas na distribuição de mercadorias. Sendo assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento na sua totalidade, enquanto para outros faltam determinados tipos de conhecimento em razão de faltar determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. Isso se dá a medida que o currículo escolar privilegia narrativas eurocêntricas e elitistas, deixando silenciar as contribuições dos povos indígenas, africanos e da classe trabalhadora, em muitas vezes trabalhando para reforçar a ideia de que certos grupos são historicamente mais relevantes que outros.

Nessa perspectiva, cumpre à escola, principalmente, o papel de criação e recriação de formas de consciência que permitam a manutenção do controle social, bem como das relações sociais existentes.

O autor supracitado afirma que:

muitos educadores, se não a maioria, não estão muito familiarizados com esse problema. Somos levados a perceber o conhecimento como um “artefato” relativamente neutro. Fazemos dele um “objeto” psicológico ou um “processo” psicológico (o que, em parte, ele é, naturalmente). Procedendo assim, contudo, despolitizamos quase que totalmente a cultura distribuída pelas escolas (Apple, 2006, p 29-30).

Há que se considerar que o ensino não é neutro, mas atua como um importante agente de reprodução cultural e econômica. “O conhecimento também não é neutro, mas é uma forma de capital cultural que reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social” (Apple, 2006, p. 42).

A escola precisa ser analisada tal qual ela existe na realidade concreta, de um lado imersa no mundo das relações de poder, que são desiguais e que participa, de alguma forma, relacionando-se ou sofrendo com as injustiças desta mesma sociedade. Nessa perspectiva, o currículo também não é neutro, mas reflete as

contradições da sociedade. No próximo tópico será tratado do currículo na educação brasileira em diversos contextos históricos.

3.1 A ESTRUTURA FRAGMENTADA DO CURRÍCULO ATUAL

A atual organização curricular vigente nas escolas brasileiras reflete, em grande medida, a lógica fragmentada e instrumental da sociedade capitalista. Os conteúdos são distribuídos em disciplinas estanques, desconectadas da realidade vivida pelos estudantes, e organizados de forma a privilegiar a quantificação da aprendizagem em detrimento de sua qualidade social e política. Essa fragmentação impede a construção de um pensamento totalizante e crítico, reduzindo o currículo a um conjunto de habilidades técnicas desvinculadas dos contextos históricos e sociais que lhes dão sentido.

A fragmentação do currículo, ao dissociar teoria e prática, conhecimento e realidade social, contribui para uma formação voltada mais ao desempenho técnico do que à reflexão crítica. Tal estrutura pedagógica favorece o desenvolvimento de uma subjetividade conformada, incapaz de questionar o mundo à sua volta. Schlesener (2021), apoiando-se em Adorno, ressalta que esse tipo de formação instrumental, tecnocrática e acrítica é terreno fértil para o fortalecimento da personalidade autoritária. Trata-se de uma subjetividade moldada para obedecer, competir e adaptar-se, e não para compreender, resistir e transformar. Essa lógica curricular não apenas reproduz as desigualdades estruturais, mas reforça o ideal de um sujeito funcional à ordem vigente, esvaziando qualquer possibilidade de emancipação real.

Diante da lógica de fragmentação e esvaziamento do currículo, torna-se imprescindível recuperar a função social da escola como espaço de apropriação crítica do saber. Saviani (2007) propõe, nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica como uma alternativa teórico-metodológica capaz de superar tanto o espontaneísmo quanto o tecnicismo. Para o autor, é pela mediação sistemática entre o conhecimento científico e a prática social que a educação pode cumprir um papel emancipador, permitindo que os sujeitos compreendam a realidade em suas determinações históricas e se posicionem como agentes de transformação.

Essa abordagem exige um currículo que articule conteúdos e práticas à totalidade da vida social, rompendo com a lógica da competência e assumindo um compromisso ético e político com a formação humana integral.

Tendo como base teórica uma abordagem marxista de compreensão de educação, a escola enquanto uma instituição que está inserida em uma sociedade dividida em classes sociais, reflete assim, suas contradições e conflitos que permeiam essa sociedade. A partir dessa compreensão, considera-se que a escola não é neutra e não se encontra acima das relações sociais que a cercam, e de maneira adversa, essa instituição social, serve aos interesses da classe dominante, perpetuando e reproduzindo as desigualdades sociais.

Além disso, a escola enquanto instituição social, inserida em uma sociedade capitalista, também desempenha um papel na legitimação e reprodução das desigualdades sociais inerentes ao sistema dessa sociedade. Assim, a escola contribui para a criação de uma hierarquia social, na medida em que certos conhecimentos e habilidades são valorizados e recompensados mais do que outros.

Por meio da estrutura curricular e da avaliação do desempenho dos estudantes, em que esta, classifica e diferencia os indivíduos com base em seu desempenho acadêmico, pode afetar diretamente suas oportunidades futuras.

Contudo, a mesma escola que reproduz as desigualdades sociais também pode ser entendida e vista, como espaço de resistência e de transformação. Fundamentada em uma educação crítica e reflexiva, pode contribuir para a conscientização dos estudantes sobre as estruturas de poder e a luta de classes que circundam a sociedade. Pode oferecer oportunidades para questionar as desigualdades existentes, promover o pensamento crítico e incentivar a busca por alternativas ao sistema capitalista. Essa dinâmica depende da maneira como a educação é estruturada, das práticas pedagógicas adotadas e do compromisso dos educadores em promover uma educação emancipatória e igualitária.

Nesse entendimento o currículo enquanto base para planejamento, implementação das metodologias de ensino e aprendizagem, engloba um conjunto de conhecimentos, valores e práticas que são selecionados, organizados e desenvolvidos no contexto escolar, exerce uma função significativa no que diz respeito à reflexão sobre a educação, a escola e a formação dos sujeitos que por elas transitam. Assim, o currículo dar-se-á a partir de uma construção social coletiva, entre

escola e comunidade escolar, entendendo-o enquanto campo multidisciplinar em que se estuda a relação crítica entre cultura, conhecimento e poder (Apple, 1989).

A discussão e reflexão em torno da temática currículo, leva em conta uma gama de questões e debates em termos educacionais, seja sobre a seleção de conteúdos, as metodologias de ensino, a avaliação, a inclusão e diversidade, a questão da contextualização e relevância curricular, tal como as políticas educacionais curriculares. Esses pontos refletem a complexidade do tema e a relevância de um diálogo aberto e contínuo entre educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e a sociedade em geral.

A partir dessa perspectiva, é que várias teorias e abordagens buscam discorrer sobre o currículo, seus elementos e características que circundam a temática. Destaca-se que a especificidade marcante em torno da questão curricular pode ser relacionada a partir da aproximação e influência que o modelo de produção em massa, proposto por Henry Ford na indústria automobilística, no início do século XX, exerce sobre o currículo escolar brasileiro.

Esse modelo teve grande influência na educação escolar global, principalmente, na primeira metade do século XX, tendo como base os princípios da padronização, a especialização do trabalho e a eficiência produtiva; princípios estes que foram aplicados à educação tornando-a padronizada e focada em habilidades específicas.

Esses aspectos podem ser percebidos em diversos âmbitos da educação escolar global, sua organização fragmentada em disciplinas, maior ênfase nas habilidades e competências técnicas desenvolvidas pelos alunos e a preparação desses para o mercado de trabalho. O modelo inspirado no fordismo tem como prioridade a memorização de informações e reprodução de conhecimentos, desconsiderando o sujeito enquanto ator do seu processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma visão reducionista do conhecimento, resultando numa aprendizagem superficial, desassociada e sem aplicabilidade na vida real.

Os conteúdos que são ensinados se apresentam de forma linear, o que se associa à lógica de produção em série, Apple (2006), considera a existência clara da conexão entre a maneira na qual o currículo está organizado e a maneira como a economia se apresenta.

Para Apple (2006, p. 71)

Nosso sistema econômico está organizado de uma forma que pode criar apenas uma certa quantidade de empregos e ainda manter alto lucro para as empresas ou corporações. [...] Agora, um modelo similar parece aplicar-se quando pensamos sobre o conhecimento em sua relação com tal economia. Uma economia corporativa requer a produção de altos níveis de conhecimento técnico para manter o aparato econômico funcionando de maneira eficaz e para tornar-se mais sofisticada na maximização de oportunidades de expansão econômica, dentro de certos limites, pois o que de fato se requer não é a distribuição ampla desse conhecimento de alto *status* para a população em geral. É preciso maximizar sua produção.

O autor alerta, ainda, que aos filhos da classe trabalhadora cabe um tipo de conhecimento, bem como, um tipo de emprego, que se diferencia dos filhos da classe dominante,

[...] certos filhos dos pobres, etc, podem ser tolerados, pois têm menos consequências para a economia do que a geração de conhecimento propriamente dita. Mais uma vez, a produção de determinada “mercadoria” (aqui conhecimento de alto *status*) recebe maior preocupação do que a distribuição dessa mesma mercadoria. Até o ponto em que não interfira na produção do conhecimento técnico, as preocupações relativas à sua distribuição mais equânime podem também ser toleradas (Apple, 2006, p. 73).

Assim, a relação entre conhecimento e eficiência do sistema educacional, aponta que enquanto essa eficiência do conhecimento de alto status é obtida, a escola é considerada efetiva em seu papel. Ao priorizar tal prática a escola desconsidera seu real papel, tolera a exclusão de determinados grupos que se encontram à margem da sociedade e valoriza determinados conhecimentos de prestígio social.

Nos cabe a reflexão em torno de como esse conhecimento é utilizado e quem se beneficia desse conhecimento, uma vez que (este) é “essencial para qualquer economia industrial”, ele segue presente nas escolas, compromete o currículo escolar, seduz grande parte da população, pois muitas pessoas buscam conhecimentos técnicos na esperança de encontrar oportunidades melhores de emprego. Perpetua-se, então, a ideia de que esses conhecimentos são essenciais para o sucesso profissional e para o desenvolvimento econômico.

Apple (2006, p. 109), ressalta que:

a escola encontra-se organizada para “distribuir” esse conhecimento técnico. Todavia, uma análise deste teor sobre o desempenho das escolas parece operar como uma distorção ideológica. Na verdade, tenho mantido que tal como a economia “não” se encontra organizada para a distribuição, mas sim para a acumulação, assim também as escolas, de uma maneira geral, se encontram organizadas, de uma forma complexa e, frequentemente, contraditória, não para a distribuição generalizada de mercadorias culturais,

mas para a produção e acumulação por parte da classe que detém o capital e da nova pequena burguesia.

O autor justifica que diante do cenário atual dessa sociedade os conhecimentos técnicos são mais valorizados revelando que a escola reflete os interesses das classes dominantes (na sociedade), sendo moldada de acordo com os interesses econômicos. Esses grupos dominantes recorrem a um processo permanente de convencimento ideológico, levando a construção e reconstrução de consenso permanente, no sentido de manter sua dominação sobre as classes oprimidas.

É nessa perspectiva que a visão tradicional e reducionista em torno do currículo permeia o campo educacional, em que se prioriza um conjunto limitado de conhecimentos, competências, habilidades e negligencia a diversidade de aprendizagens significativas com relação aos diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante. Assim complementa Arroyo (2007, p. 24),

esta é uma das imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos. É a imagem que mais tem marcado o que ensinamos e privilegiamos em nossa docência. Foi assim que a Lei no. 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Esta visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional.

O autor ainda afirma, que “sobretudo essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores das políticas de currículo” (Arroyo, 2007, p. 24). Ao volta-se os olhares para essas políticas a partir da década de 1970, como a Lei de nº5.692 do ano de 1971, que estabeleceu as diretrizes para o ensino do primeiro e segundo graus, já apontava em seu texto que os objetivos para o ensino, correspondiam a uma educação voltada para uma formação tecnicista.

Tal visão influencia fortemente as políticas de currículo, que marcaram a educação brasileira. Há uma ênfase grande na preparação dos estudantes para o mercado do trabalho, estabelecendo como prioridade conhecimentos e habilidades que garantam a empregabilidade, em detrimento de uma formação do sujeito integral, pensado em suas múltiplas dimensões, construído histórica e culturalmente a partir de seu contexto. Formação esta mais ampla, crítica e humanística.

Olhar o currículo a partir de uma perspectiva ampla e crítica exige considerar o contexto socioeconômico, político e cultural do Brasil. Realizar indagações como: em que medida estes fatores influenciam o currículo e a educação em geral? Como o currículo aborda as desigualdades sociais e econômicas? Sabemos que as questões econômicas, políticas e culturais exercem grandes influências e impactos no que diz respeito ao currículo, no que tange às desigualdades sociais, sendo o Brasil um país marcado por desigualdades socioeconômicas profundas. Esse reflexo se estende ao sistema educacional, com extensos desnivelamentos, defasagens na qualidade do ensino, o acesso aos recursos educacionais e oportunidades educacionais em geral.

Isso pode ser percebido nas escolas em áreas/regiões mais desenvolvidas e ricas em que frequentemente têm melhor infraestrutura, concentram-se os professores mais qualificados, bem como mais recursos. A margem das escolas em áreas/regiões periféricas, mais pobres, menos desenvolvidas que frequentemente enfrentam escassez de recursos e problemas de infraestrutura.

Em geral o currículo não dá conta de abordar as questões que envolvem as desigualdades sociais e culturais da maneira como deveria, não possibilitando ao sujeito estabelecer relação entre o conhecimento e a realidade de forma ampla, uma vez que “a produção do conhecimento há séculos baliza-se pela cosmovisão ocidental modelo que se desgastou e não auxilia na leitura das realidades em suas formas complexas” (Yade, 2015, p. 20). O que se pode relacionar com a questão do etnocentrismo e a monocultura do conhecimento em que “segundo a concepção etnocêntrica, portanto, existe uma verdade única e universal, entendida como o centro, e é a partir dela que se institui os parâmetros de verdade, do que se considera certo ou errado” (Wessler, 2018, p. 166).

Essa ideia de etnocentrismo está relacionada à questão de avaliar outras culturas a partir de uma perspectiva de sua própria cultura, considerando como padrão, em que todas as outras devem estar relacionadas. Já a monocultura envolve a ideia de uma verdade universal, sendo percebida como manifestação extrema do etnocentrismo, o que leva a crer que, nessa perspectiva, a verdade é definida a partir da perspectiva de uma cultura dominante, relegando outras visões a um *status* inferior.

Não cabe a compreensão de uma ciência única e universal, mantendo o *status quo*, enquanto parâmetro almejado, quando pensamos o currículo não cabem ideias, perspectivas ou conjunturas que direcionam a uma única cultura dominante, autores

como, Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007), Forquin (1993), Souza Júnior (1999) e Freire (1983), salientam a indissociabilidade entre cultura e conhecimento, bem como, o lugar que a cultura e o conhecimento desempenham no currículo.

Um currículo baseado numa concepção homogênea e padronizada remete apenas à cultura dominante. Compreender que o currículo não é um instrumento de uma única cultura é percebê-lo em teoria e prática a partir de uma perspectiva plural, que se integra de diferentes olhares, conhecimentos e culturas. A necessidade de o currículo ser visto enquanto espaço de diálogo em que diversos olhares, vozes e saberes podem coexistir e se intercruzarem, permitindo compreender a essência da educação em sua função social, representativa da diversidade social e cultural que permeia a sociedade brasileira, em busca da ascensão dos sujeitos.

Em suas limitações, o currículo não consegue incorporar perspectivas não ocidentais de diversas culturas e grupos étnicos, buscando valorizar seus sistemas de conhecimento e sabedorias locais. Não promove a interdisciplinaridade nas metodologias de ensino, na pesquisa e na educação envolvendo várias disciplinas na abordagem dos problemas complexos e multidimensionais. Além de não propiciar a desconstrução das hierarquias do conhecimento, em que todas as formas de conhecimento têm valor e possibilitam uma leitura completa de mundo, atrelado à promoção do diálogo e diversidade de vozes seja intercultural e interétnico, criando um espaço para escuta e respeito.

O currículo, muitas vezes, não aborda essas desigualdades de maneira adequada, como acontece na prática, isso se apresenta na ignorância às necessidades específicas dos estudantes, na falta de um olhar/abordagem crítica às desigualdades sociais, à exclusão, racismo, desigualdades de gêneros, dentre outras formas de discriminação. Retoma o modelo de uniformidade de metodologias e avaliações, com foco na cultura e ideologia dominante, deixando ausente a inclusão de perspectivas diversas no conteúdo.

Freire (1987, p. 54) contribui com a reflexão,

a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Um currículo não se faz por si só, mas deve ser construído com os estudantes e não sobre eles, depositando conteúdo prontos, desconsiderando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Silva (2005, p. 31), a respeito do assunto questiona:

Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de se currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo: seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto pessoas da classe dominante aprendem a comandar e a controlar.

Percebe-se que a escola atua ideologicamente por meio do currículo, a partir de disciplinas que promovem uma visão específica de mundo e reforçando as ideologias dominantes. Há que se considerar a trajetória histórica da educação nacional e as tentativas existentes da criação de um currículo nacional, por meio da legislação, atendendo, de modo especial os interesses de uma parcela da população em detrimento dos interesses das classes populares. Assunto este que será abordado no próximo item.

3.2 O CURRÍCULO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL NA PERSPECTIVA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A adoção de um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a lógica de adequação do sujeito às exigências do mercado de trabalho e aos interesses do capital.

Embora o discurso da BNCC aponte para a formação integral do estudante, esse modelo revela-se funcionalista e tecnocrático. Martínez Pineda e Guachetá (2020) criticam duramente essa perspectiva, ao afirmarem que ela reduz a educação a um processo de adestramento, anulando sua potência transformadora e política. Para os autores, tais enfoques despolitizam o fazer pedagógico, esvaziam os vínculos entre conhecimento e realidade social e reforçam uma subjetividade voltada ao desempenho individual, em detrimento da formação crítica e coletiva.

Ao iniciar este tópico, destaca-se a obscuridade histórica enfrentada pela educação brasileira assim como a multiplicidade de ações (programas, leis, documentos) que buscam orientar a educação e atuam como mecanismos para atingir fins de interesses antagônicos.

As políticas educacionais, são marcadas por uma dualidade, entre atender as demandas exigidas pela hegemonia da sociedade capitalista e pelo movimento contra hegemonia que vem das demandas dos movimentos sociais, não é apenas uma tensão conjuntural, mas estrutural, que se refletem enquanto dois projetos antagônicos em enfrentamento no bojo das políticas educacionais. Um, busca a educação enquanto emancipação, sendo contra-hegemônico e o outro, busca a educação enquanto mercadoria, sendo hegemônico.

Em outras palavras, a partir da lógica neoliberal capitalista, a educação passa a ser vista como mecanismo de um bem de consumo individual, favorecendo a reprodução da alienação sendo esse processo vetor da ordem social vigente, a escola nesse contexto desempenha o papel de reprodução e de resistência (Duarte, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, teve sua publicação em dezembro de 1961, embora existisse enquanto projeto de lei desde 1948. No entanto, o intenso debate e o pouco interesse da classe política quanto à educação, atrasaram a publicação. Outros fatores também foram relevantes para essa demora, entre eles cita-se o debate acalorado pela natureza do texto, voltado para uma escola pública e democrática que não interessava à classe dominante.

A referida Lei foi criada em um momento de mudanças políticas, econômicas e sociais. O país passava por um processo de desenvolvimento industrial e crescimento urbano acelerado. Havia a necessidade de organizar o que se entendia como o sistema educacional brasileiro para atender as demandas de uma sociedade que carecia de mão de obra qualificada e de um país mais escolarizado. O momento político era de instabilidade, com a troca de governo após uma renúncia, bem como por tentativas do novo governo em implementar reformas sociais. Nesse cenário, a educação era vista como uma ferramenta importante para promover o desenvolvimento econômico e social.

Há que se ressaltar que a Lei nº 4.024 do ano de 1961, foi fortemente influenciada por tendências internacionais, que almejava uma educação mais técnica e profissional, alinhada às necessidades do desenvolvimento industrial e econômico da época.

O texto dessa Lei refletia uma visão conservadora, que enfatizava a transmissão de conhecimentos tradicionais e na formação de mão de obra qualificada para trabalhos técnicos, desconsiderando as diversidades culturais e sociais do país.

O processo de criação da Lei nº 4.024 do ano de 1961, foi marcado pela interpretação da Constituição de 1946, na medida em que previa a descentralização, ainda que relativa, do ensino. Esse debate central resultou no arquivamento do projeto, que posteriormente seria discutido, porém, ainda com a permanência de mecanismos de preservação do regime ditatorial. Nesse segundo momento, prevaleceu o debate acerca do financiamento da educação, com ênfase no desejo do empresariado, que buscava ver impresso na nova lei a garantia de ampliação de seus negócios.

O debate central não estava no combate ao analfabetismo, no subdesenvolvimento, nos métodos ou nos conteúdos, mas sim no financiamento da educação, culminando com a vitória das instituições particulares, que conseguiram recursos públicos para custear as escolas particulares.

Assim, pode-se afirmar que a Lei nº 4.024 do ano de 1961, apresentou avanços na medida em que estruturou a educação brasileira, mas também retrocessos, pois não priorizou a educação pública e gratuita, bem como o encolhimento do Estado quanto à autonomia de construir seu sistema de ensino em prol dos empresários da educação. Conforme Lira (2010, p. 603),

a escola como aparelho ideológico responsável pela reprodução destas relações, age a partir de determinado saber técnico e uma função ideológica. Pode-se perceber a clara intenção das classes dominantes em perpetuar uma escola para formar dirigentes e outra para os subordinados, uma escola segundo critérios de classe, onde a disponibilidade de recursos conduz a realidades diferenciadas, o financiamento estatal para a educação privada, entre outros privilégios.

Após o golpe de 1964, foi necessário implantar reformas na legislação educacional para utilizá-la como instrumento para dinamizar a nova ordem social e econômica. O governo da ditadura militar não achou necessário revogar a Lei nº 4.024 do ano de 1961 por completo, mas alterá-la para atender às características do novo governo. Em 1968 foi promulgada a Lei nº 5.048 do ano de 1971, a chamada reforma universitária, pois alterou a estrutura do ensino universitário. Para atender o ensino primário e médio, foi instituída uma nova reforma, a Lei nº 5.692 do ano de 1971. Dessa forma, os dispositivos previstos na Lei nº 4.024 do ano de 1961, quanto ao

ensino primário, médio e superior, foram revogados e substituídos pelo disposto nas duas novas leis. É nesse cenário político, da Lei nº 4.024 do ano de 1961, que o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) foi elaborado, entre os anos de 1962 a 1967. A ideia era traçar metas e estratégias visando a promoção dos objetivos das legislações educacionais vigentes.

Ainda que se considere os avanços tanto na Lei nº 5.048 do ano de 1971, e quanto na Lei nº 5.692 do ano de 1971, quanto ao acesso à educação, que foi ampliado, organização de uma estrutura do ensino por níveis, educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, a perspectiva de uma educação mais democrática, almejada por educadores, ainda estaria longe de ser consolidada, pois o texto evidencia a educação sendo usada como instrumento para a manutenção do regime militar e interesses da classe dominante, a reprodução das desigualdades e o currículo com uma visão homogênea e autoritária, a forte centralização, a desconsideração com a diversidade e a ênfase no ensino técnico em detrimento de uma educação integral e crítica, com vistas à emancipação do indivíduo.

Portanto, as referidas legislações são marcadas por contradições, como reprodução das desigualdades e instrumentalização ideológica, refletindo relações de poder e contradições sociais da época.

Nesta perspectiva, a educação no Brasil, era permeada de ideais de uma educação que formasse indivíduos inofensivos e voltada aos interesses do mercado. Esta era a educação prevista para os filhos da classe trabalhadora, na contramão de uma formação para a emancipação, mas que atendia aos interesses da classe dominante. Assim, os indícios para o ensino tecnicista com vistas a atender ao mercado, se consolida por meio da Lei nº 5.692 do ano de 1971, conforme explica Saviani (2009, p. 11):

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Portanto, nesta abordagem da educação no Brasil, com o capitalismo estabeleceu seus anseios de aumento do capital, transformando as escolas em locais de formação de profissões emergenciais para a indústria crescente e o rápido ingresso

do indivíduo no mercado do trabalho. O resultado foi de indivíduos conformados e até contentes com a preparação para o trabalho.

Além disso, a Lei nº 5.692 de 1971 estabelece as competências e responsabilidades dos diferentes agentes envolvidos na educação, como os estados, municípios, União, escolas e professores. A lei também define as etapas e modalidades da educação básica e superior e estabelece as diretrizes curriculares nacionais.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, em que foram assegurados os direitos fundamentais aos cidadãos, a educação passa a ser percebida enquanto direito humano subjetivo, conforme previsto no Art. 205, e estabelecida como dever do Estado e no Art. 210, aponta-se que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2024, p. 74). Nesse cenário surge a primeira intencionalidade de se construir um currículo nacional a partir da Constituição Brasileira.

É sob essa perspectiva, no contexto das transformações ocorridas na década de 1990, que emergem as propostas para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas propostas tinham como intenção, não apenas responder às mudanças no mundo do trabalho, mas também incorporar os debates sobre novas concepções de formação do sujeito, considerando suas dimensões políticas e sociais, e reforçando um compromisso com a construção da cidadania.

Conforme destacam as autoras Malanchen e Santos (2020, p. 3)

No Brasil, as reformas do Estado que, a partir da década de 1990, o adequaram à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, à assim chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos.

Nos anos de 1990, ampliam-se os debates em torno da educação desde a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 até ao Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁹ (2001-2014), esses debates

¹⁹O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2001 e 2014, foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001, estabelecendo metas e diretrizes para a educação brasileira e objetivava assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas brasileiras (Brasil, 2001).

foram marcados por interesses que refletem diferentes visões e interesses sobre a educação e seu papel social. Do mesmo modo a educação era palco de discussões sobre questões culturais e sociais, como a questão da inclusão da maioria étnica e cultural, promoção da igualdade de gênero e o combate ao preconceito e a discriminação. Essas questões geraram muitos conflitos e divergências entre os diferentes grupos e setores envolvidos no debate.

Apontar neste tópico como o currículo se mostra dentro do texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, é de grande importância uma vez que essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e tem como objetivo orientar a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. A LDBEN define princípios e diretrizes para a educação, como a igualdade de acesso, a garantia de padrão de qualidade, a gestão democrática do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, a promoção da formação humana e o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do educando.

É nesta busca pela mudança que as reformas educacionais começam a tomar destaque no cenário educacional brasileiro, essas reformas começam a tomar corpo tendo como foco o currículo educacional. É na LDBEN nº 9.394 de 1996, que podemos já encontrar apontamentos para a necessidade de uma Base Nacional Comum, assim se apresenta no Art. 9 inciso IV, no que diz respeito à União:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Brasil, 1996).

É nesse contexto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta a criação de um documento que organize o currículo em âmbito nacional, estabelecendo normas e parâmetros para o funcionamento dos sistemas de ensino, o qual se intitula as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O documento ordena como os currículos das escolas brasileiras serão ordenados, a partir de um marco legal, vale destacar que as Diretrizes se estendem a todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, assim tendo uma diretriz para cada etapa e modalidade de ensino, o que amplia o número de documentos que abrangem as Diretrizes. Neste texto atém-se às Diretrizes para a Educação Básica.

É a partir da Resolução de nº 4 de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, assim aponta no Art. 1 desta Resolução:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2010).

Percebe-se os apontamentos genéricos na medida em que não se amplia ou busca explicar como chegar ao “pleno desenvolvimento” ou à “preparação para o exercício da cidadania” não definindo de forma clara o que se entende por “pleno desenvolvimento” ou à “preparação para o exercício da cidadania”. É necessário considerar os diversos aspectos, como, as condições concretas para garantir este direito estão sendo consideradas? Os limites e desafios para atingir tais objetivos estão sendo levantados? No que tange à “qualificação para o trabalho”, percebe-se que a falta de especificidade, de um olhar crítico limita este objetivo à uma visão utilitarista da educação a fim de preparar o sujeito para o mercado de trabalho.

Ao considerar as Diretrizes Curriculares, enquanto documento normativo e orientador, é necessário destacar o olhar para as especificidades dos diversos sistemas educacionais, bem como dos diversos locais em que essa educação é exercida, buscando uma educação/objetivos que atendam à essas especificidades, e não de forma impositiva que delibera elementos que são externos às estas sociedades.

A concepção de currículo implementada nas DCNs, aponta a compreensão do currículo enquanto “fruto de uma seleção de saberes e produção de saberes” (Brasil, 2013, p. 24). Traz ainda a diretriz que deve ser seguida nos currículos escolares, tal como apresenta o documento,

os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Brasil, 2013, p. 24).

Analisando de maneira crítica, percebe-se a necessidade da ação reflexiva, o item retirado da citação acima: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, cabe a reflexão, quem define esses valores fundamentais? Como mensurar quais valores são necessários, e que precisam ser difundidos? Assim como essa *difusão de valores* pode ser vista como uma forma de ampliar o conceito de totalidade da sociedade, ela também pode ser entendida como uma imposição específica de uma única visão de sociedade e cidadania, que será difundida nos currículos escolares, irá atuar na formação da identidade dos sujeitos, bem como, servirá como ferramenta de legitimação de poder.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, ao mesmo tempo em que busca organizar e sistematizar a educação no país, também servem à lógica do capital, na medida em que priorizam a formação técnica, não valorizando o papel social da escola.

Por fim, além desses documentos já mencionados, cabe destaque elucidar como se deu a construção a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e o Novo Ensino Médio, trazendo as idealizações que levaram a efetivação desse projeto de construção de uma sociedade, bem como seu efeito na composição formativa dos sujeitos que tiveram seu processo de ensino e aprendizado norteados por este documento.

É com o Plano Nacional da Educação (2014-2024) que a cobrança pela implantação de uma base nacional comum ganha mais forma e força, uma vez que a meta 7 visava melhorar a qualidade da educação básica, com uma melhora do fluxo escolar e da aprendizagem. É na estratégia para alcançar essa meta que a base nacional comum aparece, uma vez que o objetivo aqui é aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, para 6,0, para os anos iniciais e ensino médio. Assim, traz o texto, umas das estratégias, para alcançar tal objetivo (Brasil, 2015, p. 115), “dentre elas, encontram-se estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos”.

A proposta por um novo currículo de abrangência nacional para a Educação Básica iniciou com a elaboração da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 que designou uma Comissão composta por 116 especialistas que tinham por intuito elaborar a primeira versão do documento. Esse grupo foi formado por

professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (Brasil, 2015, p. 1).

Levando em consideração a Constituição de 1988, art. 210, que fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental assegurando a uma formação básica comum, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, o que nos leva a refletir sobre como até que ponto essa formação básica comum pode chegar? Pode levar a uma certa padronização do ensino, o que de alguma forma ignora as necessidades, os interesses, as realidades e contextos culturais variados dos estudantes.

Ampliando ainda a ideia de formação básica comum, é necessário questionar sobre a seleção de conteúdos, quais conteúdos são essenciais e de que maneira essa distinção é feita? Quem e como pode deliberar sobre quais são os conhecimentos ditos básicos e quais são os conhecimentos rejeitados, como definir o grau de maior e menor importância? Sabe-se que tais decisões aludem as manifestações dos poderes e classes dominantes, dos interesses políticos, econômicos, culturais e sociais.

É nesse aspecto que aludem, Flach e Schlesener (2023, p. 13),

O que não se considera é que o projeto neoliberal incorporado do capitalismo internacional pelas políticas educacionais apresenta fragilidades resultantes da realidade social excludente que marca o país. Diferentemente das “competências” desenvolvidas por jovens europeus ou norte-americanos, no Brasil os jovens são marcados pela falta de acesso aos sistemas digitais, pela meritocracia que fundamenta a organização escolar e pelo empreendedorismo que coloca sob sua responsabilidade um futuro incerto.

Isso nos leva a compreensão da falta de contextualização de tais conteúdos que envolvem a formação comum, no sentido de estarem desconectados com as inúmeras realidades dos sujeitos envolvidos, pois qual a relevância destes conhecimentos para os sujeitos quando se anula o contexto real dos estudantes? Qual a relação que o sujeito consegue estabelecer entre os conhecimentos que compreende na escola e como estes conhecimentos operam na realidade?

No ano de 2015, no dia 17 de junho, a Portaria de nº 592, institui a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, emitida pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim traz o texto do Diário Oficial:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime (Brasil, 2015).

O texto é assinado pelo ex-ministro da Educação no ano de 2015, Renato Janine Ribeiro do governo Dilma Rousseff, estas seriam as pessoas envolvidas na construção da proposta da BNCC.

Embora a comissão idealizadora tenha sido composta por diversos membros, entre eles professores pesquisadores de universidades, o processo de construção foi permeado por diferentes versões. A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Durante o período, muitas foram as contribuições que recebeu, entre elas, contribuições individuais, redes de ensino, análise de especialistas e membros da comunidade acadêmica. A sistematização ficou a cargo da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), o que resultou na segunda versão do documento, tornada pública em 2016. Após o processo, o documento foi debatido em seminários organizados nas Secretarias de Educação de Estados e Municípios. A suposta participação é compreendida como estratégia de uma política neoliberal, o que se traduz em um movimento de delegar responsabilidades e atribuir uma relativa autonomia nas escolas. Embora esta relativa participação seja gerenciada, regulando as ações desses sujeitos, em uma perspectiva neoliberal.

ser livre significa estar apartado de qualquer ação orientada no sentido de privá-lo da realização de seus interesses ou de suprimir o elemento que constitui sua natureza fundante: a liberdade de escolha. Essa liberdade, quando transplantada à esfera da regulamentação política, torna possível o desenvolvimento de tecnologias de poder que são próprias da governamentalidade neoliberal (Ayub, 2014, p. 95).

A lógica do mercado vai se naturalizando no cotidiano das pessoas, pois participando da elaboração do documento, os ideais governamentais se aproximam

das pessoas, que na maioria das vezes não percebem o gerenciamento de tal participação.

De acordo com Veiga-Neto (2013), a estratégia da classe dominante é aproximar a educação e o neoliberalismo, que pode ser analisada por dois eixos: a educação utilizada para veiculação de políticas de intervenção social e a educação convocada para fornecer indivíduos empreendedores, flexíveis e afinados ao jogo neoliberal.

Na versão final aprovada, fica clara a interferência de organizações empresariais e intervenções externas sempre lideradas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Unesco, priorizando a inserção de “competências e habilidades”, e não de “direitos de aprendizagem”, como anuncia o referido documento. Tais inserções são interpretadas como saberes hegemônicos, em uma roupagem democrática que mascaram as relações opressivas da sociedade capitalista.

Vilar (2023, p. 77) evidencia que

O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), pertencente ao BM é o principal órgão de financiamento dos chamados países em desenvolvimento. Ele tem estabelecido uma política de crédito à educação que apesar de se denominar como cooperador, nada mais é do que um modelo de empréstimo do tipo convencional, por possuir os mesmos encargos e rigidez das regras de financiamento, além das condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Os créditos concedidos à educação sempre foram, na verdade, parte de projetos econômicos que integravam a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados, cujas condições são impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Diversos autores têm direcionado seus estudos e análises criticamente no sentido de questionar às intervenções externas lideradas por organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, tal como na BNCC. Essas intervenções têm evidenciado priorização de competências e habilidades alinhando a educação a uma lógica de mercado (Laval, 2021 e Coraggio, 2000).

Lima, Nobre e Garcia (2022, p. 19) destacam que,

identificamos na BNCC, termos como habilidades e competências no âmbito das diretrizes educacionais nacionais. Termos esses que constituem debates acirrados, tendo em vista sua relação direta com a formação dos estudantes, com o mercado e os organismos multilaterais.

Esse alinhamento das políticas educacionais com as intervenções externas revela, como a BNCC serve de instrumento político de disputas globais sobre o papel da educação na sociedade. Conforme aponta, Soares (2020, p. 22) “dá-se espaço a um ensino destinado apenas à formação para o mercado de trabalho, à formação de capital humano, exatamente como recomendam o Banco Mundial e a OCDE”. A BNCC revela como a educação básica no Brasil tem sido moldada por interesses externos.

Importante destacar também, que a suposta participação da comunidade foi capitaneada por empresários e organizações alinhadas com o capitalismo e, portanto, desconsiderando o diálogo com docentes e movimentos sociais. Há uma contradição explícita entre o discurso oficial e os movimentos que discutiram o documento.

Schelesener (2021, p. 421) nos alerta para a

perspectiva das políticas educacionais, os Estados periféricos submetem-se aos preceitos dos organismos internacionais, que subscrevem a política neoliberal, a pretexto de auxiliar as nações periféricas, assessoram os governos na implementação de ideias e instrumentais específicos na formação desta concepção de mundo. Essa posição expressa-se na implementação de currículos que se propõem desenvolver habilidades e competências próprias para exercer funções no mundo do trabalho; em tais políticas transparece a fragmentação do ensino e o fortalecimento do que chamamos de educação repressiva.

A lógica neoliberal acaba por fragmentar o conhecimento, assim como, mercantilizar a educação resultando na escola enquanto ferramenta de reprodução da ordem vigente, ajudando a manter as desigualdades sociais, que pode ser visto de forma compreensível na construção do projeto da BNCC bem como no documento vigente.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é referência nacional para a formulação de currículos nos municípios, estados e das propostas pedagógicas de todas as escolas (Brasil, 2018). A BNCC integra a política da educação do Brasil, interferindo, portanto, em outras políticas e ações governamentais, no que se refere à formação de professores, avaliação e organização curricular.

Em consonância com Flach e Schlesener (2023, p. 16),

a organização curricular proposta pela BNCC baseada em desenvolvimento de competências e habilidades, conforme alteração da LDBEN feita pela Lei nº 13.415/17, retoma discussão já ultrapassada no campo educacional a qual procura adaptar os indivíduos às necessidades do mundo do trabalho, de

modo que a centralidade do processos formativo estaciona no saber fazer, ou seja, a formação se torna estritamente pragmática, sem vínculo real com a reflexão e a crítica dos conhecimentos produzidos e, ainda, impede a produção de novos conhecimentos. A educação, nessa perspectiva não avança, mas retrocede aos patamares já superados de organização e qualidade.

Ressalta-se, portanto, na BNCC, o caráter tecnicista e mercadológico da educação, pois prioriza os interesses do mercado e do capital e desconsidera a importância da formação emancipatória e crítica. Um currículo voltado para habilidades e competências, conforme prevê a BNCC, volta-se para a educação para o trabalho. No entanto, é preciso compreender a diferença existente entre *educar para o trabalho* e *educar pelo trabalho*. Para o primeiro é um instrumento de alienação e para o segundo de humanização.

Conforme assevera Antunes (2016, p. 113),

O trabalho, como momento predominante, como base material da vida social, ao se configurar sob a forma alienada, afasta o ser humano da possibilidade de uma satisfação e realização humanas, tanto no trabalho quanto fora dele, tanto objetiva quanto subjetivamente e acaba por engendrar, mais ou menos mediadamente, todo um complexo de práxis e vida social eivados de alienação.

Na educação humanizadora, é mister salientar a relevância que assume a educação pelo trabalho, considerando que, a produção material está intimamente ligada às demais dimensões da vida humana, seja social, política, intelectual. A vida intelectual dos seres humanos é interligada no seu processo material de vida (Marx, 2008), remetendo assim que a consciência é um produto social, resultado também do trabalho. Sendo assim, a educação pelo trabalho busca a formação do homem por completo, do homem omnilateral, educado pelo fazer (trabalho não alienante) e no falar (emancipação).

Nesta perspectiva, um currículo emancipador não deve se curvar somente às necessidades adaptativas ou de treinamento para o mercado do trabalho, mas sim, compreender seu papel mais amplo de formação em sua totalidade, estabelecendo uma educação humanizadora. Para que aconteça, é necessário romper com a lógica do capital e avançar em uma proposta que reconheça as contradições da sociedade, mas que instrumentalize o indivíduo para compreender sua realidade concreta com vistas à transformação.

Diante disso, evidencia-se que o currículo baseado nas competências, embora revestido de neutralidade técnica e apelo à eficácia, opera como uma estratégia de adequação do sujeito às exigências do mercado, apagando sua dimensão histórica e política. No entanto, a crítica a esse modelo exige não apenas sua negação, mas a proposição de alternativas formativas que se alinhem a princípios éticos, críticos, comunitários e emancipadores, tema este que será tratado no próximo capítulo.

4 PARA ALÉM DO "COMUM": EVIDENCIANDO AS CONTRADIÇÕES DE CLASSE E IDEOLOGIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída oficialmente em 2018 como documento normativo para todas as redes públicas e privadas de educação básica do país, apresenta-se como um marco pedagógico supostamente neutro, técnico e orientado pela garantia de direitos de aprendizagem. No entanto, à luz do referencial marxiano e do percurso teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, é possível e necessário desvelar sua verdadeira natureza: a de um projeto político-ideológico alinhado aos interesses da classe dominante, comprometido com a manutenção das estruturas de exploração e desigualdade social características do modo de produção capitalista.

A análise da BNCC deve ultrapassar a superfície do discurso institucional e técnico-burocrático e adentrar o campo das disputas ideológicas que permeiam sua formulação, estrutura e aplicação. Como afirmou Apple (2006), os currículos escolares são, por excelência, campos de disputa cultural e política, nos quais se define quem terá acesso a que tipo de conhecimento, sob quais condições e para que fins. Assim, a “base comum” não é, como o nome sugere, um conjunto de saberes consensuais e democráticos, mas sim a seleção e organização de conteúdos que refletem e reforçam determinados valores, visões de mundo e interesses de classe.

Como já alertava Marx (2011), as ideias dominantes em cada época são sempre as ideias da classe dominante. Essa formulação clássica encontra pleno eco na análise da BNCC, cuja concepção de currículo não se orienta pela emancipação dos sujeitos, mas sim pela adequação dos indivíduos às exigências do capital. A noção de “comum” que orienta o documento escamoteia a profunda heterogeneidade histórica, cultural e social do Brasil, impondo uma padronização curricular que desconsidera as especificidades dos territórios e os saberes produzidos pelas classes populares, povos originários e comunidades tradicionais. Trata-se, como bem define Silva (2008), de um currículo que autoriza certos saberes enquanto desautoriza outros, configurando-se como um dispositivo de exclusão simbólica.

A própria estrutura da BNCC revela sua filiação à chamada pedagogia das competências, cujos fundamentos se enraízam nas reformas educacionais neoliberais

impulsionadas por organismos internacionais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desde os anos 1990. Essa pedagogia, como aponta Dardot e Laval (2016), promove uma racionalidade empresarial da educação, na qual os sujeitos são interpelados como “empreendedores de si”, responsáveis por gerir suas habilidades, emoções e projetos de vida em um mundo marcado pela competição e pela instabilidade.

Ao adotar as competências como matriz curricular central, definidas como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas” (Brasil, 2018, p. 9) a BNCC desloca o foco da formação para um “aprender a aprender” contínuo, flexível e adaptável às transformações do mercado. Essa ênfase no “aprender a aprender” é apresentada como inovação pedagógica, mas, na realidade, como já advertia Frigotto (2001), ela esvazia o conteúdo histórico do conhecimento, dissolvendo-o em habilidades comportamentais e atitudes subjetivas, que visam à conformidade e não à crítica.

A noção de aprendizagem por competências está intrinsecamente vinculada à lógica da performatividade e da empregabilidade. O que se valoriza não é a apropriação crítica do conhecimento, mas a capacidade de mobilizar habilidades de forma eficiente diante de situações problemáticas. Como denuncia Saviani (2007), essa lógica substitui o ensino sistemático de conteúdos historicamente acumulados por treinamentos modulares, fragmentados e adaptativos, que reduzem a educação a um processo de ajustamento técnico e emocional dos indivíduos à sociedade existente.

A BNCC não só organiza e estrutura o que deve ser ensinado, mas impõe uma narrativa educacional que privilegia competências utilitaristas, alinhadas à lógica do mercado e à racionalidade neoliberal. Sua ênfase em resultados mensuráveis, competências e habilidades adaptativas e protagonismo individual destitui a educação de seu papel emancipador, transformando o processo de ensino e aprendizagem em mera preparação para o desempenho produtivo. Esse documento traz a padronização do currículo, que pressupõe em sua narrativa, controle do trabalho docente, imposição de uma única visão de educação que ignora as diversidades regionais e locais.

Como destaca Duarte (2018), a respeito da pedagogia das competências, essa ao reduzir o ensino escolar à preparação para o desempenho produtivo, nega à escola o papel de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social.

A escola, nesse cenário, deixa de ser, espaço de reflexão crítica, tornando-se o que podemos chamar de centro de treinamento, voltado para a formação de indivíduos funcionalmente competentes, porém politicamente silenciados.

A BNCC incorpora, em sua redação, um vocabulário empresarial que escancara sua inserção na racionalidade neoliberal. Termos como “eficiência”, “responsabilidade”, “resolução de problemas”, “protagonismo” e “projeto de vida” aparecem reiteradamente ao longo do documento, sempre vinculados à noção de autonomia individual. Contudo, como bem aponta Flach e Schlesener (2023), essa autonomia é ilusória, pois ignora as condições materiais concretas que determinam as trajetórias escolares dos estudantes das classes populares. Ao responsabilizar os indivíduos por seu sucesso ou fracasso, a BNCC promove uma pedagogia da culpabilização, que encobre as desigualdades estruturais sob o manto da meritocracia.

Na prática, o currículo definido pela BNCC reduz o papel da escola à função de preparação da força de trabalho, esvaziando o conteúdo político e emancipador da educação. Como analisa Mészáros (2005), essa instrumentalização da escola pelo capital não é um desvio do sistema, mas sua realização plena: a educação deixa de ser mediação para a formação da consciência crítica e passa a ser instrumento de reprodução da lógica de dominação. O sujeito formado sob esse modelo é aquele capaz de se adaptar às mutações do mercado, de ser resiliente frente às crises e de manter-se produtivo mesmo sob condições precárias características centrais do trabalhador ideal no contexto da flexibilização neoliberal.

O discurso de que a BNCC foi fruto de um “pacto nacional” também precisa ser desmistificado. Embora o processo de sua elaboração tenha incluído fases de consulta pública, os agentes com maior poder de influência foram fundações empresariais como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho. Como analisa Adrião (2018), essas entidades têm atuado de forma crescente na formulação de políticas públicas, promovendo uma privatização por dentro do Estado, por meio da captura dos processos decisórios e da disseminação de uma agenda gerencialista, baseada na mensuração de resultados e na governança por indicadores.

Assim, afirma Gonçalves e Deitos (2020, p. 7)

a condição de uma economia, uma sociedade e um Estado nacional marcados pelos interesses internos e externos, firmou-se, principalmente no

período da globalização, no chamado Consenso de Washington, documento que resultou de reunião de instituições multilaterais, em 1989, na capital dos Estados Unidos, cujo objetivo foi discutir reformas que se diziam 'necessárias' aos países da América Latina.

Os países da América Latina passam a adotar políticas alinhadas aos padrões globais, esses alinhamentos manifestam os interesses externos como dos organismos internacionais, governos estrangeiros e grandes corporações. No caso do Consenso de Washington, que surgiu em 1989 em uma reunião de economistas de instituições financeiras, tais como o Banco Mundial, o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos e Fundo Monetário Internacional. O Consenso de Washington, tinha como principal objetivo.

Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. E, para fundamentar suas convicções, contaram com a publicação da obra *Rumo à Retomada do Crescimento Econômico na América Latina* (1986), de Bela Balassa, pelo Instituto de Economia Internacional, essencial na definição dos rumos da economia nos anos seguintes. Durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos (Silva, 2005, p.255).

Esse tratado teve como objetivo principal avaliar as reformas econômicas que seriam implementadas nos Países da América Latina e que segundo a lógica dominante se enquadravam também pelo fato desses países latino-americanos apresentarem resultados insatisfatórios em termos econômicos no que tange a acumulação do capital. O Consenso de Washington tornou-se um marco político e ideológico, uma vez que consolidou a hegemonia do pensamento neoliberal, tomou como base teórica uma obra que deu uma visão economicista e tecnocrática, ignorou as especificidades dos países da América Latina, passou e apagou as questões sociais, culturais e históricas.

Longe de ser coincidência, a semelhança revela como a BNCC reflete diretrizes alinhadas às agendas dos organismos internacionais, que se traduz no reforço da lógica de padronização e controle. Na introdução do texto da BNCC é destacado que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 9).

Essa noção de “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” se apresenta como uma linguagem cuidadosamente construída para parecer neutra, o que se chama orgânico aqui deve ser entendido como estrutura funcional ao sistema, e progressivo no sentido de adaptação gradual ao mercado, assim torna-se um conjunto essencial, mas para quem? Em nenhum momento aponta-se no texto quem são estes sujeitos e o que é essencial para eles. Esse termo essencial pode ser entendido como historicamente determinado pelas exigências do capital, uma vez que as competências e habilidades que prioriza o documento são atendem à lógica da produtividade, da empregabilidade, e da adaptação.

Portanto, ao contrário do que propaga o discurso oficial, a BNCC não representa uma síntese democrática de saberes e interesses diversos. Ela materializa, na verdade, uma concepção instrumental e ideológica da educação, que transforma o currículo em ferramenta de disciplinamento dos corpos e das subjetividades, conformando os estudantes ao *ethos* neoliberal. Como aponta Gramsci (2011), a hegemonia cultural se realiza quando os interesses de uma classe são naturalizados como os interesses de toda a sociedade e é precisamente isso que a BNCC faz ao apresentar sua proposta como “base comum”, universal e inquestionável.

Dessa forma, este capítulo tem por finalidade desdobrar essas contradições estruturais a partir de três eixos analíticos: (1) o mascaramento das contradições de classe e ideologia dominante; (2) a instrumentalização da escola como espaço de preparação de mão de obra para o capital; e (3) a fragmentação do conhecimento escolar e a negação da totalidade social. Em cada uma dessas seções, será analisado como a BNCC opera como dispositivo de reprodução da ordem capitalista, impedindo o pleno desenvolvimento de uma educação crítica, democrática e emancipadora.

4.1 O MASCARAMENTO DAS CONTRADIÇÕES DE CLASSE E IDEOLOGIA DOMINANTE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao se constituir como marco normativo que orienta a organização curricular da Educação Básica em todo o território nacional, assume um papel central na conformação dos processos pedagógicos escolares. Entretanto, tal papel não pode ser compreendido de forma neutra ou despolitizada. A BNCC, ao definir o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas brasileiras, inscreve em seu interior um projeto societário, uma visão de mundo e de sujeito. Em outras palavras, ela materializa interesses de classe sob a forma de política pública “técnica” e “universal”, operando como instrumento de hegemonia ideológica da classe dominante.

Como destaca Apple (2006), os currículos não são apenas seleções técnicas de conteúdos, mas expressões culturais e políticas que representam o que um grupo social considera conhecimento legítimo. Ao afirmar em sua introdução que tem como objetivo “assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos” (Brasil, 2018, p. 7), a BNCC constrói uma narrativa de equidade que, ao invés de enfrentar as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro, contribui para ocultá-las, reproduzindo-as sob novas roupagens.

Esse mascaramento das desigualdades é reforçado pela adoção do discurso das competências como eixo articulador do currículo. As competências gerais, apresentadas como “habilidades mobilizadoras” necessárias para a vida em sociedade, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, são descritas nos seguintes termos:

Com base na concepção de educação integral, entende-se que o desenvolvimento de competências demanda a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (Brasil, 2018, p. 9).

À primeira vista, tal formulação parece defender uma educação ampla, sensível à diversidade e preocupada com a formação ética e crítica dos estudantes. No entanto, a análise teórico-crítica revela que a suposta integralidade do sujeito proposta pela BNCC se encontra colonizada pela lógica neoliberal, em que o indivíduo é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso pessoal, enquanto as contradições

sociais estruturantes como, pobreza, desigualdade de acesso à educação e exploração do trabalho são relegadas ao plano da invisibilidade.

Como denuncia Flach e Schlesener (2023), esse modelo de formação se ancora na ideia de um sujeito resiliente, empático e autorregulado, que deve aprender a “gestionar a si mesmo” como condição para sua inserção social. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da adaptação, que desmobiliza a crítica social e transforma o espaço escolar em laboratório de treinamento emocional e comportamental, em consonância com as exigências de um mercado cada vez mais flexível, competitivo e individualista.

A escolha das competências como matriz curricular principal da BNCC alinha-se diretamente às recomendações de organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que há décadas impulsiona reformas educacionais orientadas pelo paradigma da performatividade e da responsabilização. Como observam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo opera como uma nova razão do mundo, que redefine a subjetividade humana a partir dos princípios da empresa: produtividade, autoaperfeiçoamento, eficiência e competitividade. A BNCC, ao adotar essa racionalidade, contribui para a constituição de um *ethos* escolar centrado no desempenho, esvaziando o currículo de sua dimensão política, crítica e transformadora.

A análise da estrutura de produção da BNCC também revela a preponderância de interesses empresariais e privados em sua elaboração. Como destaca Adrião (2018), diversas fundações e institutos empresariais, como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Fundação Roberto Marinho, participaram ativamente do processo de formulação e disseminação da base curricular. Tais entidades, embora se apresentem como representantes da “sociedade civil”, expressam, na verdade, o poder econômico sobre a definição de políticas educacionais públicas, substituindo o debate democrático por uma lógica de “gestão baseada em evidências”, que privilegia resultados mensuráveis, rankings e testes padronizados.

O discurso da universalização curricular, ao se apresentar como garantia de direitos, esconde a lógica de padronização e homogeneização dos sujeitos, promovendo uma falsa ideia de igualdade que ignora as desigualdades regionais, culturais, raciais e de classe que marcam a realidade educacional brasileira. Como analisa Arroyo (2012), a escola pública, especialmente nas periferias urbanas e no

campo, não pode ser reduzida a um “espaço de aplicação de normas universais”, pois carrega em si a complexidade dos conflitos sociais que estruturam a sociedade brasileira. A BNCC, ao propor um currículo “comum” para todo o país, silencia as múltiplas vozes e saberes que constituem a diversidade social, cultural e política do Brasil, reforçando a hegemonia dos saberes eurocentrados e tecnicistas.

Como alerta Dermeval Saviani (2007), a função da escola, numa perspectiva crítica, é mediar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, não para reforçar a adaptação à ordem vigente, mas para possibilitar a transformação desta. O conhecimento não pode ser tratado como capital cultural a ser instrumentalizado para alcançar metas de produtividade. Ele deve ser compreendido como meio de apropriação crítica do mundo, como direito universal da classe trabalhadora.

A BNCC, no entanto, opera a partir de uma racionalidade que reduz o conhecimento a conjuntos de habilidades e atitudes, fragmentando o saber e desarticulando sua historicidade. Como aponta Silva (2008), os currículos têm a função de legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros, e essa legitimação não é neutra: ela é um ato político, que expressa relações de poder. Ao definir o que “todos devem aprender”, a BNCC oculta a disputa social e ideológica em torno do conhecimento, naturalizando sua seleção como se esta fosse universal, neutra e objetiva.

Não vamos encontrar no texto da BNCC, algo como: “Queremos formar trabalhadores obedientes ou subalternos com o mínimo de acesso ao conhecimento para o desenvolvimento da sociedade capitalista”, mas vamos encontrar: “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as **aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem**²⁰ desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 17).

Observa-se no trecho uma linguagem técnica que mascara o conteúdo político consigo, no sentido de neutralizar a ordem vigente, “todos devem”, “aprendizagens essenciais” e “igualdade educacional”, apresentam-se com o tom de justo, democrático e inclusivo, quando na prática, essa linguagem reproduz a lógica da exploração e da alienação, tornando-se um projeto de conformidade, uma vez que,

²⁰ Grifou-se.

não reconhece as contradições de classe, mas as oculta, e quando aponta para singularidades, não as valoriza e sim acomoda.

Nas palavras de Cabral (2022, p. 104),

a educação neoliberal introduzida na BNCC produz o ofuscamento do sujeito e cria obstáculo para a conquista da sua liberdade, ao invés de o sujeito voltar-se para si ele se rende ao coletivo. No entanto, infere-se que o que deve ser ensinado precisa fazer sentido e ser construído contextualizadamente, atendendo às necessidades que não são homogêneas, sujeitos diferentes não produzem os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida e não constroem os mesmos projetos.

Na lógica neoliberal, a BNCC tende a uniformizar as competências, como se todos os sujeitos pensassem da mesma maneira, fossem iguais, ignorando assim realidades de desigualdades sociais, culturais e econômicas. Ainda busca instrumentalizar o conhecimento direcionando para a produtividade, torna o processo educativo, despersonalizado afastando o sujeito de si mesmo e de sua identidade, caminha-se na contramão, o saber deveria nascer de experiências concretas de realidade vivida, em que a dialética entre conhecimento e ensino reconhecem a singularidades dos sujeitos e os envolvem em um processo coletivo de transformação e não é um projeto de conformidade.

A hegemonia da pedagogia das competências, como estratégia central da BNCC, mascara as condições objetivas que produzem o fracasso escolar das camadas populares. Ela desloca o foco da análise das estruturas sociais para o desempenho individual, promovendo um discurso de “autonomia” que, na verdade, culpabiliza os estudantes por não atingirem os padrões esperados. Essa lógica, como denúncia Gentili (2011), é profundamente excludente, pois opera a partir de uma concepção meritocrática de justiça que legitima a desigualdade ao transformá-la em resultado de esforço ou talento pessoal.

Gramsci (2011), ao refletir sobre o papel da escola na formação da hegemonia, nos alerta que a ideologia dominante se impõe quando seus valores são percebidos como naturais, como se fossem universais e apartados dos conflitos de classe. A BNCC opera exatamente nesse terreno: ao definir conteúdos e competências universais, apresenta um modelo de sujeito ideal disciplinado, empreendedor, comunicativo, colaborativo como se fosse o único possível, apagando a diversidade real dos sujeitos sociais, suas contradições, suas lutas e seus modos alternativos de existência e resistência.

No que tange as competências gerais da base nacional comum curricular, o documento aponta em seu texto 10 competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8).

A escola torna-se aparato ideológico do estado, na medida em que, volta a falsa ideia de universalidade, sobre os dos direitos, cabe o questionamento, “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para quem? Se pensarmos nas escolas que operam com condições precárias, enquanto que as escolas privadas atendem com acesso à tecnologia, cultura. Caminha-se na contramão, o saber deveria nascer de experiências concretas de realidade vivida, a dialética entre conhecimento e ensino reconhecem a singularidades dos sujeitos e os envolvem em um processo coletivo de transformação e não num projeto de conformidade.

Dados do censo escolar de 2023 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (Inep/Mec)²¹, apontam que num total de 178,5 mil unidades escolares, cerca de 88% representam a escola pública e cerca de 12% a rede privada, muitas escolas ainda não possuem acesso adequado à internet, o censo ainda revela que 75% das 7,7 escolas sem acesso à água potável no país estão localizadas em áreas rurais. Dessas, 1.033 unidades estão localizadas em comunidades indígenas, 791 em assentamentos, 321 em comunidades quilombolas e 125 povos e comunidades tradicionais. Destaque ainda para o número de que mais de 90 mil alunos ainda estudam em escolas sem energia elétrica, sendo 93% dessas escolas localizadas em áreas rurais.

Os convidam a uma reflexão social, mostrando as contradições que permeiam as competências gerais da BNCC, o fato de que a população indígena, quilombola, povos e comunidades tradicionais são as mais afetadas e historicamente excluídas do processo de acumulação do capital, a falta de investimentos nessas comunidades revela o caráter seletivo da educação pública, servindo mais na manutenção da sociedade capitalista do que na luta da emancipação dos sujeitos.

E sem tomar como base este cenário, a BNCC traz em seu texto publicado em 2018, que cada etapa da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e

²¹ Dados apontados pelo Inep do censo de 2023.

Ensino Médio, o documento estabelece Competências Gerais, por área de conhecimento e componente curricular, e as Habilidades são entendidas pelo documento como ações concretas que os alunos devem desenvolver em cada etapa, ainda conta com as Competências Gerais que atendem toda a educação básica.

Ao abordar neste texto o mascaramento das contradições presentes na BNCC, é fundamental compreender com mais profundidade as competências gerais que ela propõe para toda a Educação Básica abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ainda que essas etapas sejam distintas e envolvam sujeitos singulares, com diferentes capacidades cognitivas, ritmos de aprendizagem, contextos de vida e formas de compreender o mundo diversas, a BNCC estabelece, de forma uniforme, dez competências gerais que devem orientar a formação de todos os estudantes.

Conforme a redação do referido documento:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 8).

Essas competências são pensadas pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular²², esse material ainda foi apoiado pelo Center for Curriculum Redesign²³ (Centro de Redesenho do Currículo) juntos eles criaram a publicação *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* do ano de 2018,

²² O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular se apresenta como uma organização não governamental e apartidária que, desde 2013, por meio da construção conjunta com pessoas e instituições, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação com qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o movimento tem como missão, “Garantir que todas as crianças e jovens brasileiros realizem seus direitos de aprendizagem, determinados na BNCC, para que alcancem pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania” (Movimento pela Base). Tem como apoiadores, conselho deliberativo e doadores, as seguintes fundações privadas: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação Lemam, Fundação Marília Cecília Souto Vidigal, Vivo, Fundação Roberto Marinho, Movimento Bem maior Brasil, Instituto Machado Meyer, fora as organizações parceiras. Estes por sua vez, atuam como atores centrais na formulação e influencias das políticas públicas, entendido como uma privatização disfarçada de participação democrática.

²³ O Center for Curriculum Redesign (CCR) é uma organização global sem fins lucrativos dedicada a tornar a educação mais relevante, comprometidos com a criação de mudanças deliberadas, sistemáticas, abrangentes e demonstráveis. Tem como apoiadores, grandes Corporações Privadas, Fundações, Organizações Internacionais e Redes Escolares dentre outros, o *Center for Curriculum Redesign*, se ampara nos alinhamentos dos interesses empresariais.

essa relação revela a influência direta do capital internacional nas políticas educacionais brasileiras. Assim, segue, “O documento foi elaborado por integrantes do Grupo de Desenvolvimento Integral do Movimento pela Base e por especialistas do *Center for Curriculum Redesign*, com base em referências curriculares mapeadas no Brasil e no exterior” (Brasil, 2018. p. 1).

O *Center for Curriculum Redesign* publicou em 2015, o livro *Four-Dimensional Education: the Competencies Learners Need to Succeed*, (Fadel; Bialik; Maya, 2018) (*Educação Quatro-Dimensional: as Competências que os Estudantes Precisam para Ter Sucesso*), no documento a pergunta central está relacionada com “o que os alunos devem aprender para prosperar em mundo volátil e incerto?”, assim é proposto quatro dimensões consideradas essenciais para a educação: Conhecimento, Habilidades, Caráter e Metacognição.

Embora a BNCC não faça referências aos documentos, nota-se que o Movimento pela Base, teve relação com *Center for Curriculum Redesign*, conforme apontado acima, assim a BNCC traz consigo o diálogo com tendências internacionais de educação. As semelhanças vão surgindo conforme o olhar aprofunda-se a análise crítica, ambos propõem foco em competências, e em uma educação que atenda as demandas do mercado. A ideia da educação por competências é inspirada pelos organismos como OCDE e Unesco, isso torna a base parte de um movimento global que alinha a educação às demandas contemporâneas das ideias e projetos dominantes.

Gonçalves e Deitos (2020, p. 14) destacam que

percebe-se que o perfil desejado do indivíduo que se pretende formar com base nas dez Competências Gerais da BNCC expressa uma busca de conhecimentos necessários para a sobrevivência no século XXI que se pauta no âmbito das necessidades econômicas. Não distanciando-se dos objetivos do CCR, a BNCC define que o conhecimento ideal é aquele que pode ser aplicado em situações que requerem decisões pertinentes a esse âmbito específico da vida social; as competências desejáveis são aquelas aplicáveis a ele, que recebem o nome de competência.

Nessa concepção, a educação é instrumentalizada como mecanismo de ajuste ao modelo capitalista vigente, orientando-se pela lógica da eficiência, desempenho e produtividade no processo educativo. Tal abordagem ignora as condições históricas, sociais e materiais que moldam a trajetória dos sujeitos, reduzindo-os a entidades abstratas, desvinculadas de sua realidade concreta. A BNCC, ao formular suas

competências gerais, apresenta-se de forma ambígua e superficial, evitando confrontar as estruturas de exclusão e desigualdade que permeiam o sistema educacional brasileiro.

A BNCC é descrita, na apresentação do documento, como um documento plural, voltado para a sociedade atual, que estabelece as aprendizagens indispensáveis para os alunos, aprendizagens estas a que têm direito. Este documento é uma referência nacional obrigatória para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas. Trata-se de uma referência ou ponto ao qual “se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (Brasil, 2018, p. 5).

Esta descrição vai ao encontro do que estabelece a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia na década de 1990, conforme descrita:

[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Unesco, 1990, art.1, 1).

Observa-se que, a ideia de “necessidades básicas de aprendizagem”, está subentendida em ambos os textos, deixando clara a intenção de garantir à classe trabalhadora um mínimo de aprendizagens, garantindo o avanço do capitalismo. Ao estabelecer uma lista de aprendizagens, restringe o direito a todo conhecimento. A ideia é de que as classes trabalhadoras tenham o básico de conhecimento, para assegurar a mão de obra nos países mais pobres e não o desenvolvimento máximo de que o ser humano é capaz, este destinado às elites.

Ressalta-se também que não se dá atenção necessária à compreensão da realidade local e regional, conforme explica, Bulhões: “Tampouco há diretrizes para a formação de cidadãos para a compreensão da realidade local e regional e suas peculiaridades, como, por exemplo, do Brasil e da América Latina nas esferas econômica, social, política, histórica e cultural” (Bulhões, 2016, p. 23).

Embora a construção da BNCC apregoe garantir os direitos de aprendizagem de maneira igualitária a todas as pessoas do país, esbarra na contradição: a sociedade desigual e o ensino público precário, no qual vive-se com a falta. Compreende-se que a desigualdade social não pode ser resolvida unicamente pela escola, no entanto, a BNCC apresenta como tarefa, contribuir para a criação de currículos que atendam aos interesses da classe trabalhadora e garantam uma educação com qualidade para todos, uma formação consistente que permita ao sujeito ter uma condição digna de trabalho, no entanto, não cumpre sua tarefa na medida em que orienta para um currículo fragmentado.

De acordo com Freitas (2014) o direito a aprendizagem, refere-se a aprender o básico expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais e que nas quais as diversidades regional, estadual e local não estão contempladas. Desta forma, são as matrizes de referências, das avaliações nacionais e não o currículo prescrito na BNCC que define o que será considerado básico.

Do ponto de vista pedagógico, a BNCC ampara-se no conceito de competências, que, neste caso, é entendido como conhecimentos e habilidades que devem servir ao cotidiano escolar em preparação para o mundo do trabalho, no entanto, desconsiderando o sujeito escolar, sua realidade social e cultural. As competências gerais elencadas são:

- 1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

- próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 - 8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 - 9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 - 10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As dez competências aqui apresentadas, se por um lado prometem preparar os educandos, para serem críticos na construção de uma sociedade justa e inclusiva, por outro, articulam um projeto ideológico de adaptação dos sujeitos, capazes de gerenciar conflitos, para a manutenção do *status quo*. Também corroboram com a formação de sujeitos individualistas, resilientes, competitivos, autônomos e determinados. Estabelecendo assim uma contradição.

Ao adotar a pedagogia das competências, de modo acrítico, faz parte de um consenso mundial, considerando que, o domínio das competências é condição essencial para um bom posicionamento no Programa Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar (PISA).

É importante destacar que não se trata de uma decisão pedagógica, mas sim política, na medida em que é atendida a demanda do capital, que busca a formação de sujeitos resilientes para o mercado de trabalho.

Há que se ressaltar também as limitações da teoria das competências, pois elas focam nas habilidades específicas, desconsiderando ou deixando em segundo plano o conhecimento mais aprofundado e a formação integral do indivíduo. Neste modelo o ensino é mais técnico e menos crítico, limitando o pensamento reflexivo e a criatividade. Outra limitação importante desta teoria é que geralmente não se leva em conta as realidades e diversidades de cada contexto, o que gera a desigualdade.

Pode-se afirmar que o documento busca a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, emancipadora e propulsora do desenvolvimento das funções psíquicas, elementos que não são sequer mencionados no documento.

A análise crítica da BNCC evidencia que sua proposta de currículo comum, está intrinsecamente ligada à perpetuação da ordem social vigente. Sua linguagem técnica, sua estrutura por competências, sua adesão ao produtivismo e sua elaboração sob forte influência de grupos empresariais revelam seu caráter ideológico e conservador. O que está em disputa, portanto, não é apenas o que se ensina, mas que projeto de sociedade se pretende construir. A crítica à BNCC deve ser parte de uma luta maior, que se articule com os movimentos sociais, os educadores críticos e as comunidades escolares para reivindicar uma educação pública, popular, democrática e emancipadora, capaz de romper com a lógica da exclusão e da reprodução da desigualdade social.

4.2 OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL NA FORMAÇÃO DA MÃO DE OBRA

A BNCC, ao organizar o currículo escolar com base nas competências e habilidades exigidas para a vida social e o mundo do trabalho, revela-se como um instrumento de operacionalização da lógica capitalista no campo educacional. Trata-se de um projeto de formação humana pautado na adequação dos sujeitos às exigências do mercado, estruturando uma pedagogia da empregabilidade em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Essa concepção, embora dissimulada sob o discurso da “educação integral” e da “cidadania ativa”, orienta-se pela funcionalização do conhecimento escolar à lógica da produção, do consumo e da competitividade, restringindo a escola a um espaço de preparação da força de trabalho.

Como já destacado por Saviani (2007), em uma sociedade capitalista, a educação pública tende a assumir uma função contraditória: ao mesmo tempo que garante o acesso a saberes historicamente produzidos — potencialmente críticos —, ela também é chamada a formar indivíduos para a reprodução da ordem vigente. A BNCC, ao eleger as competências como eixo estruturante do currículo, resolve essa

contradição em favor da funcionalidade, transformando o conhecimento escolar em ferramenta de treinamento comportamental e técnico para o mercado.

A própria redação da BNCC escancara esse viés. Logo nas primeiras páginas do documento, afirma-se que:

A BNCC busca assegurar que os estudantes desenvolvam, ao longo da Educação Básica, competências que os tornem aptos a exercer a cidadania e a vida profissional com responsabilidade, autonomia, determinação e conhecimento (Brasil, 2018, p. 8).

Ainda que o enunciado mencione a cidadania, a ênfase recai na “vida profissional” e nas atitudes esperadas de um trabalhador flexível, autônomo e produtivo. O trecho reforça uma perspectiva centrada na adaptabilidade do sujeito às demandas do mundo do trabalho, deslocando o currículo da crítica à ordem econômica e social para a conformação de sujeitos funcionalmente integrados a ela. A educação, nesse modelo, é vista como investimento e o estudante como capital humano a ser desenvolvido.

Esse modelo encontra eco nas proposições da OCDE, cujo relatório *The Future of Education and Skills 2030* (2018) propõe que as escolas devem preparar os jovens para serem “resilientes, criativos e empreendedores”, capazes de lidar com a incerteza e inovar em contextos competitivos. A BNCC, em consonância com essa diretriz, incorpora tais competências em sua estrutura. Por exemplo, entre as competências gerais, destacam-se: “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (competência 9) e “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais” (competência 3), mas essas competências não são articuladas a um projeto de transformação social — ao contrário, são apresentadas como formas de gestão de si mesmo e do outro, em contextos que exigem adaptabilidade emocional e comunicacional.

Como denuncia Mészáros (2005), o capital, em sua fase neoliberal, necessita de uma educação que não forme sujeitos reflexivos, mas consumidores conscientes e trabalhadores moldáveis. A “formação integral” defendida pela BNCC é capturada por essa lógica: não há um compromisso efetivo com a totalidade da formação humana, mas sim com o desenvolvimento de atributos úteis à manutenção da ordem.

A educação deixa de ser, direito e passa a ser responsabilidade do sujeito, que deve “empreender sua trajetória de sucesso”, internalizando os valores da eficiência, da superação individual e da autorresponsabilidade.

Essa concepção também se expressa na ênfase das habilidades socioemocionais como parte da formação básica. Segundo o guia da Nova Escola sobre as competências da BNCC, uma das maiores inovações do documento é a “valorização das competências emocionais para o século XXI”, entendidas como “habilidades essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional”. Essa afirmação revela a incorporação da psicologia positiva como estratégia de gestão dos sujeitos escolares, promovendo um modelo educacional que internaliza valores do empresariamento da vida.

Schlesener (2021) critica severamente esse movimento, ao apontar que as competências socioemocionais são dispositivos de regulação subjetiva que culpabilizam os indivíduos por seus fracassos. A resiliência, a empatia e a autorregulação emocional, longe de serem compreendidas como construções coletivas, tornam-se atributos exigidos do sujeito escolar como condição de pertencimento à escola e ao mercado. Em vez de questionar as estruturas de violência simbólica, racial e social que atravessam o cotidiano escolar, a BNCC propõe que o estudante aprenda a lidar com elas de forma pacífica e produtiva.

As competências e habilidades acabam instrumentalizando dimensões essenciais para a formação humana, a curiosidade, a criatividade, a relação com a natureza e com os outros, que são vistas como expressões da subjetividade humana, passam a ser configuradas como competências mensuráveis, fortemente com ênfase cognitiva, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tornando-se ferramentas de desempenho, subordinadas a lógicas de avaliação, onde a competição é promovida como estímulo pedagógico e o intelectualismo se consolida como eixo dominante da aprendizagem.

Na BNCC as habilidades aparecem com tendência de que o codificar e categorizar as aprendizagens essas habilidades específicas, na prática levam a redução da riqueza da experiência humana.

Essa racionalidade está diretamente articulada com o avanço da ideologia da empregabilidade, que transforma o trabalho em um espaço de autorrealização e inovação, ocultando sua condição estrutural de exploração e desigualdade. Como observa Frigotto (2001), o discurso da empregabilidade desloca o foco da

responsabilidade estatal para o indivíduo, desobrigando o Estado de garantir políticas públicas de pleno emprego e justiça social. A BNCC, ao incorporar essa lógica, transfere para a escola a tarefa de preparar o aluno para ser competitivo, empreendedor e inovador, reforçando a responsabilização individual pela inserção (ou não) no mundo do trabalho.

A noção de “projeto de vida”, presente em diversos trechos da BNCC, expressa claramente esse direcionamento. Ao longo do documento, reitera-se que o currículo deve auxiliar os estudantes a “elaborar e realizar seu projeto de vida” com base em competências que lhes permitam “tomar decisões éticas, sustentáveis, solidárias e responsáveis” (Brasil, 2018, p. 10). Novamente, embora o enunciado pareça ético e comprometido com valores democráticos, o que se institui é a lógica do empreendedor de si mesmo, que deve gerir sua trajetória educacional como quem administra uma empresa — com metas, resultados, competências e produtividade. Essa ideologia, como já apontado por Dardot e Laval (2016), constitui o núcleo do sujeito neoliberal: atomizado, competitivo, resiliente e inteiramente responsável por seu êxito ou fracasso.

Nesta mesma perspectiva a BNCC inclui no Ensino Médio, os chamados “itinerários formativos”, o texto relaciona esses itinerários a um aprofundamento acadêmico em uma ou mais área de conhecimento, voltado ou para a formação técnica ou profissional. Como nota explicativa o texto aponta que “itinerários formativos” é uma expressão “tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional, ou ainda, às formas de acesso às profissões” (Brasil, 2018, p. 468) porém, dentro da BNCC a nota explicativa faz referência à Lei nº 13.415 do ano de 2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio e no texto da referida Lei, a expressão novamente aparece com referência à ênfase técnica e profissional.

Cabe apontar a intencionalidade política e econômica, que o termo carrega consigo, a carga semântica que remete à formação para o trabalho, em especial na dimensão técnica e produtivista, com vistas a naturalização da lógica da empregabilidade como objetivo central da educação básica, principalmente no que tange ao Ensino Médio. A ideia da disponibilidade dos itinerários formativos embora apresentada com personalização e escolha, é ilusória, não são todos os contextos educacionais que há infraestrutura ou corpo docente suficiente para oferecer todas as

opções. A ideia de escolha limita as possibilidades reais dos estudantes e é, típica do discurso neoliberal, reproduz uma lógica meritocrática e excludente.

A crítica à operacionalização da educação para o capital não nega a necessidade de que a escola prepare os sujeitos para o mundo do trabalho. No entanto, é preciso distinguir entre uma formação técnica e produtiva que reforce a adaptação e uma formação crítica que permita compreender e transformar as relações de trabalho. Como propõe a pedagogia histórico-crítica, o trabalho deve ser concebido como princípio educativo, isto é, como mediação entre o saber científico e a realidade social, como prática fundante da existência humana, e não apenas como atividade econômica (Saviani, 2007; Frigotto, 1993).

A proposta da educação politécnica, elaborada por autores como Saviani e Mészáros, propõe que os estudantes tenham acesso ao conhecimento científico e técnico de forma integrada, desenvolvendo capacidades teóricas e práticas que lhes permitam compreender a lógica do mundo produtivo e, simultaneamente, agir sobre ele com consciência crítica. Isso requer um currículo que articule ciência, trabalho, arte e cultura, rompendo com a fragmentação disciplinar e com a lógica instrumental de aprendizagem.

Entretanto, a BNCC, ao operacionalizar a formação para o capital, inviabiliza esse horizonte. Sua estrutura curricular promove a fragmentação do saber em componentes estanques, orientados por competências avaliáveis e aplicáveis, esvaziando o conteúdo do ensino de sua historicidade e totalidade. Como aponta Gimeno Sacristán (2000), o currículo é um campo de lutas políticas, onde o que se ensina e como se ensina define os projetos de formação e os horizontes sociais desejáveis. A BNCC, ao se alinhar ao projeto neoliberal, define como desejável a formação de sujeitos adaptáveis, produtivos e acríticos — o que representa uma violação do direito à educação como processo de humanização e emancipação.

Portanto, a BNCC não apenas oculta as contradições sociais, mas atua diretamente na conformação subjetiva dos estudantes como trabalhadores ideais para o mercado: flexíveis, emocionalmente regulados, tecnicamente competentes e politicamente desmobilizados. Essa é a essência de sua funcionalidade para o capital. É preciso, por isso, superar esse modelo, denunciando seu caráter ideológico e construindo alternativas pedagógicas que resgatem a centralidade do trabalho como princípio educativo, a totalidade do conhecimento e a dignidade humana como

horizonte formativo. Somente assim será possível reorientar o currículo em direção a uma educação verdadeiramente emancipadora.

4.3 CONHECIMENTO FRAGMENTADO E A NECESSIDADE DE PERCEPÇÃO DA TOTALIDADE SOCIAL

Um dos traços mais evidentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto projeto curricular é a fragmentação do conhecimento em unidades isoladas, tecnicamente organizadas e direcionadas por competências operacionais. Embora o documento mencione a importância da interdisciplinaridade, da formação integral e da articulação entre saberes, sua estruturação por componentes curriculares e habilidades específicas aponta para uma lógica de compartimentalização do saber, que compromete a percepção do mundo como totalidade histórica, social e contraditória.

Essa fragmentação não é acidental: ela é expressão direta da racionalidade técnica que sustenta o projeto curricular da BNCC, que se ancora na eficiência, na mensuração de resultados e na padronização de processos educativos. Ao privilegiar habilidades específicas e muitas delas formuladas em linguagem técnica, genérica e descontextualizada, o currículo deixa de problematizar os processos sociais que envolvem a produção do conhecimento e reforça uma visão pragmática da aprendizagem, reduzida ao “saber fazer” imediato, desconectado de seu conteúdo histórico e social.

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo tradicionalmente, expressa interesses hegemônicos ao selecionar e organizar o conhecimento escolar de maneira que legitime determinada ordem social. No caso da BNCC, o que se verifica é uma organização curricular que fragmenta os saberes para neutralizá-los politicamente, inviabilizando que os estudantes compreendam as conexões entre os fenômenos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Tal estrutura impede que se perceba a realidade como um sistema de totalidades em movimento — ideia central no pensamento de Marx (2011) e base para qualquer projeto de formação emancipadora.

A pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani (2007), sustenta-se justamente na contraposição à fragmentação e na defesa da totalidade como categoria central da formação humana. Para Saviani, a educação deve possibilitar aos

sujeitos a apropriação dos conhecimentos sistematizados como forma de compreender, criticar e transformar a realidade. O ensino, portanto, não deve ser orientado por competências ou habilidades parciais, mas por conteúdos escolares historicamente produzidos, cujo sentido emerge na medida em que são articulados à totalidade da vida social.

Entretanto, na BNCC, o que se observa é uma crescente desvalorização dos conteúdos em favor das competências. Como aponta no documento:

A organização curricular da BNCC parte das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo das etapas da Educação Básica, com ênfase no desenvolvimento de aprendizagens essenciais que garantam a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018, p. 14).

Apesar da menção à formação integral, a centralidade atribuída às “aprendizagens essenciais” configura uma lógica curricular restrita, pois o que se entende por “essencial” é definido a partir de uma matriz pragmática, funcional e tecnocrática. Ao limitar os conteúdos escolares àqueles que possam ser mensurados e avaliados em larga escala como nos exames nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) a BNCC reduz a riqueza e a complexidade dos saberes humanos, substituindo a reflexão crítica pela repetição de procedimentos.

Frigotto (1993) já advertia que a fragmentação curricular constitui uma estratégia da lógica do capital para manter os sujeitos isolados, sem acesso às mediações que explicam a totalidade do processo social. A organização curricular em disciplinas estanques, associada à ênfase em habilidades instrumentais, impede o pensamento complexo, a análise crítica e a construção de uma consciência histórica. A fragmentação, nesse sentido, não é apenas epistemológica, mas política: ela forma sujeitos incapazes de perceber a totalidade das relações sociais e, portanto, inaptos a questioná-las ou transformá-las.

Na prática, a BNCC promove uma divisão do conhecimento que reduz o papel da escola a um espaço de treinamentos modulares, voltados ao desempenho individual. Por exemplo, ao elencar as habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o documento especifica ações como “(EF15LP02) Localizar informações explícitas em textos” e “(EF04LP16) Identificar a finalidade de textos instrucionais” (Brasil, 2018, p. 69-70). Embora essas habilidades tenham validade

didática, sua formulação isolada e descontextualizada não permite que o estudante compreenda os textos como práticas sociais, com dimensões ideológicas, políticas e culturais. Assim, o ensino da leitura e da escrita é reduzido à decodificação técnica, esvaziada de sentido crítico.

Além disso, a fragmentação compromete a articulação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e realidade concreta. Como afirma Gramsci (2011), é pela articulação entre teoria e prática que se realiza a formação do “intelectual orgânico”, capaz de compreender seu papel na transformação social. A BNCC, ao priorizar competências técnicas, restringe o espaço para essa articulação e reforça uma divisão entre quem detém o saber e quem o executa, entre o pensar e o fazer uma divisão funcional à hierarquia do trabalho capitalista.

A perspectiva da totalidade, por outro lado, exige que o currículo supere a lógica da acumulação de competências e promova a construção de nexos entre os conhecimentos, de modo que os estudantes possam compreender as inter-relações entre os diferentes campos do saber e sua conexão com as contradições da vida social. Como destaca Mészáros (2005), a educação emancipadora não pode ser fragmentada, pois sua missão é formar sujeitos conscientes da historicidade das formas sociais e capazes de intervir nelas criticamente.

Nesse sentido, é necessário reafirmar a centralidade do trabalho como princípio educativo, como propõe Frigotto (1993). O trabalho, entendido em sua dimensão ontológica e não meramente produtiva, é a mediação que unifica os saberes e permite que o conhecimento seja apropriado de forma crítica e criativa. Ele é o elemento que permite compreender a escola como espaço de síntese entre os diferentes domínios do saber, rompendo com a fragmentação e possibilitando a construção da totalidade.

Contudo, na BNCC, o trabalho aparece subordinado à lógica da empregabilidade, como parte do projeto de vida do estudante. A menção ao “mundo do trabalho” é recorrente, mas sempre associada à ideia de preparação para o mercado, não como dimensão central da formação humana. Por exemplo:

As competências previstas na BNCC buscam formar sujeitos que saibam lidar com situações complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, contribuindo para o exercício da cidadania e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 8).

O que está em jogo nesse enunciado é a redução do trabalho a um contexto de adaptação individual, negando seu caráter histórico, coletivo e fundante da vida social. A escola, assim, é transformada em espaço de preparação de mão de obra adaptável, enquanto a possibilidade de uma formação crítica e integral é abandonada.

A crítica à fragmentação curricular da BNCC, portanto, não é uma mera objeção à sua estrutura organizacional, mas uma denúncia da racionalidade que a sustenta. Trata-se de uma racionalidade que desmobiliza a crítica, neutraliza o saber e instrumentaliza o processo educativo para fins de controle social e adaptação dos sujeitos à ordem do capital.

É necessário, como apontam Arroyo (2012) e Gentili (2011), resgatar uma concepção de currículo que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que articule os saberes escolares às experiências concretas dos sujeitos sociais, permitindo que se constituam como agentes históricos. Isso exige uma ruptura com a lógica das competências e uma retomada do projeto pedagógico crítico, que articule ciência, cultura, arte, trabalho e ética em uma proposta formativa que prepare para a vida plena, para a cidadania ativa e para a transformação do mundo.

Em síntese, a BNCC, ao estruturar o currículo escolar a partir da fragmentação do conhecimento e da padronização das aprendizagens, compromete a possibilidade de construção de uma educação crítica e emancipadora. A superação desse modelo exige um novo paradigma curricular, fundado na totalidade, na historicidade e na centralidade do trabalho, como meios de formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Além deste modelo ter como base a pedagogia das competências, reduzindo a educação a uma função instrumental, esvaziando o currículo de conteúdos humanísticos e críticos, substituiu a formação integral por uma formação utilitarista e reforça a dualidade educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, empreendeu-se uma análise crítica em torno da questão curricular, bem como a implicação dessa questão com a relação trabalho e educação, fundamentada no projeto curricular representado legalmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do referencial teórico do materialismo histórico-dialético e dos aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica. A pesquisa partiu do reconhecimento da escola como um espaço de disputa ideológica e de reprodução de relações de poder, com o objetivo de analisar as determinações políticas e econômicas que sustentam um currículo orientado pela BNCC, bem como os limites e possibilidades da relação entre trabalho e educação, procurando compreender os obstáculos que essa orientação curricular impõe à formação voltada à classe trabalhadora.

Com base em Marx (2011), parte-se do princípio de que as ideias dominantes em cada época são as ideias da classe dominante. Nesse sentido, argumenta-se que a BNCC, longe de ser um documento neutro ou técnico, expressa um projeto político-ideológico comprometido com os interesses da burguesia, visando à reprodução da lógica do capital e à conformação de subjetividades funcionalizadas à ordem hegemônica. A concepção de currículo ali presente, pautada pela lógica das competências, é expressão dessa funcionalização, ocultando as contradições de classe sob um discurso de universalidade, equidade e inovação pedagógica.

Respondendo o problema de pesquisa apresentado neste trabalho: *em que medida a BNCC, enquanto documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica, rompe com a lógica produtivista da educação ou a reforça sob o discurso da formação por competências?* Pode-se afirmar que a BNCC não rompe com a lógica produtivista da educação, mas reforça essa lógica com base na formação por competências, prioriza saberes aplicáveis, comportamentos desejáveis e atitudes funcionais, valoriza a resolução de problemas, a autogestão, o empreendedorismo e a flexibilidade, características advindas do mercado de trabalho. Esvazia o papel da escola como espaço para a formação crítica, cidadã e emancipadora.

Foi possível demonstrar, ao longo dos capítulos, que a BNCC opera um deslocamento epistemológico significativo ao substituir o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado por habilidades e atitudes adaptativas, alinhadas às exigências do mercado e à lógica neoliberal de performatividade. Essa pedagogia das competências, como analisam autores como Frigotto (2001), Saviani (2007), Dardot e Laval (2016), transforma o currículo em um manual de competências genéricas, onde o "aprender a aprender" suplanta a apropriação crítica do saber e enfraquece o papel formativo da escola como espaço de mediação entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos estudantes.

A análise crítica das dez competências gerais da BNCC, especialmente aquelas que enfatizam o "projeto de vida", a autorregulação emocional e a resolução de problemas cotidianos, revela uma pedagogia da culpabilização do indivíduo. Como aponta Flach e Schlesener (2023), esse modelo educacional transfere para o sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as determinações estruturais que condicionam o acesso à educação de qualidade, ao trabalho digno e à participação política efetiva. Sob esse prisma, o sujeito é desprovido de historicidade, tornando-se apenas um gestor de si, como desejam os postulados neoliberais.

Outro ponto de destaque diz respeito à noção de "comum" presente na BNCC. Apesar do discurso de construção coletiva e de escuta democrática, os processos de elaboração do documento revelam a influência preponderante de instituições privadas vinculadas ao empresariado, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, entre outros (Adrião, 2018). Esses agentes têm atuado ativamente na formulação de políticas públicas educacionais, impondo uma racionalidade gerencial baseada na eficiência, na avaliação por resultados e na mensuração de competências, o que compromete a autonomia docente e a diversidade pedagógica.

Nesse contexto, a BNCC opera como um instrumento de padronização curricular que ignora a pluralidade histórica, cultural e social do Brasil, especialmente ao silenciar os saberes dos povos indígenas, quilombolas, comunidades periféricas e tradicionais. Como destaca Silva (2008), o currículo é sempre um território de disputas simbólicas, que autoriza ou desautoriza certos saberes e sujeitos. A BNCC, ao se apresentar como "base comum", exerce um papel de exclusão epistêmica e cultural,

contribuindo para a manutenção de desigualdades educacionais e sociais historicamente constituídas.

Ao longo da tese, também se buscou apontar alternativas possíveis à lógica do capital imposta pela BNCC. Reafirma-se aqui que uma educação verdadeiramente emancipadora só é possível a partir da adoção de um currículo fundamentado na concepção do trabalho como princípio educativo, como defendem Saviani (2007), Frigotto (2001) e Mészáros (2005). Essa perspectiva permite compreender a escola como espaço de formação omnilateral do ser humano, articulando ciência, cultura, ética e política, e promovendo a apropriação crítica do conhecimento como instrumento de transformação da realidade.

Portanto, a crítica empreendida à BNCC não se resume a uma recusa à ideia de uma base curricular nacional, mas a uma denúncia do projeto excludente e tecnocrático que a sustenta. O que está em disputa é a possibilidade de construção de um currículo que reconheça a escola pública como espaço de resistência, de produção de consciência crítica e como afirma Frigotto (2001), a educação, por ser entendida fundamental, deve ser aquela que promove o sentido da emancipação humana e oferece a formação técnica mais adequada às exigências do atual estágio científico e tecnológico. É necessário recuperar o papel social da escola como mediadora do conhecimento científico e histórico, articulada às lutas sociais dos trabalhadores e comprometida com a superação das desigualdades de classe, raça e gênero.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua formulação atual, consolida um modelo educacional funcional ao capital, que reduz o papel da escola à formação de competências instrumentais e comportamentais, despolitizando a prática pedagógica e fragilizando a formação crítica dos sujeitos, nesta perspectiva se reduz a categoria trabalho às atividades laborais de produção e a categoria educação à mera reprodução de um projeto de sociedade. Porém compreende-se que essas categorias devem ser entendidas para além do “comum”, a concepção trabalho envolve engendrar um princípio formativo e educativo, enquanto que a educação deve ser compreendida como instrumento de emancipação.

Para que a educação cumpra seu papel histórico de emancipação humana, torna-se urgente a construção de uma nova proposta curricular, comprometida com a totalidade da formação humana, e com a transformação radical da sociedade.

Assim conclui-se que compreender o currículo a partir das orientações legais proposta pela Base Nacional Comum Curricular, que se estrutura na lógica neoliberal, da pedagogia das competências, representa um projeto que limita a formação humana à funcionalidade exigida pelo mercado, e à lógica da empregabilidade, retirando o papel crítico e emancipador da escola pública. Isso reduz o trabalho à mera atividade produtiva, e a educação à reprodução de competências e habilidades, que desconsideram a historicidade dos sujeitos, as condições sociais, e econômicas enquanto condicionantes estruturais que moldam suas trajetórias de vida, especialmente da classe trabalhadora.

Em contraposição defende-se que a educação deve ser comprometida com a transformação social, fundamentada na concepção do trabalho como princípio educativo voltada à formação omnilateral do ser humano, essa tese se conclui na afirmação da necessidade de um currículo que não apenas prepare para o mundo do trabalho, mas que esteja comprometido com a emancipação humana. Isso implica compreender a sociedade em sua totalidade, reconhecendo que os sujeitos são condicionados por estruturas materiais e históricas, e que somente por meio da apropriação crítica do conhecimento e da organização coletiva é possível superar tais determinações.

A trajetória da autora, não se construiu por acaso. Foram as condições concretas da vida, os desafios enfrentados, as escolhas feitas e as oportunidades que teve, que possibilitaram desenvolver um olhar crítico sobre a educação e suas contradições. Cada vivência, cada etapa do caminho, ampliou a compreensão sobre o papel da educação para além de suas estruturas formais. No entanto, é possível reconhecer que esse é um campo em constante construção, e que é preciso seguir aprofundando esse debate, não apenas como exercício teórico, mas como compromisso com a transformação das práticas educativas e da realidade social.

A escola teve momentos históricos em que esteve próximo de sua função social emancipadora, porém, é uma função e um papel, que sempre esteve em disputa. Hoje, diante da lógica neoliberal e da fragmentação curricular, essa função segue em disputa e ameaçada, e é, justamente por isso que a crítica é tão necessária, Sanfelice (2016, p.98) aponta que, “na crise, o capital e os detentores dele se fortaleceram”, pois é justamente nestes momentos de crise, que deveria existir espaço para a transformação social, porém o capital se adapta, se intensifica na sua lógica de acumulação.

É necessário que se defenda os apontamentos de caminhos para além do modelo vigente, o que implica numa educação que não apenas resiste, mas que, se constrói, como destaca, Sanfelice (2016, p.100) “nossas utopias têm que contagiar nossos alunos, familiares, conhecidos e desconhecidos. Lembrando sempre: não é possível melhorar o modo de produção capitalista. É necessário superá-lo”, neste olhar, a função social emancipadora da escola, não se encontra apenas ameaçada, mas em constante disputa frente à lógica neoliberal, que traz consigo, fragmentação curricular e a subordinação aos interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADRIÃO, T. A. de. A BNCC e a privatização da política educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1115-1132, out.-dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018186496>
- ALMEIDA, Grasianny Sousa; SANTOS, Maria Irilene. Teoria da reprodução social e as desigualdades educacionais. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3571>. Acesso em: dez. 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2016.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2023.
- ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 229-236
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- AYUB, João Paulo. **Introdução à analítica do poder de Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2014.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 193)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540, de 20 de dezembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino e 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. Movimento pela Base. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. São Paulo: Movimento pela Base, 2018. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/bncc-competencias-progressao.pdf>. Acesso em: 21 agos. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 135/2024. Brasília, 2024. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/662348/CF88_EC135_separata.pdf

BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

CABRAL, Evelyn Elen Alves de Brito. **Análise crítica da BNCC à luz da teoria crítica frankfurtiana**. Dissertação Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade de Goiás. 2022.

CARROLL, Douglas O. **The curriculum of capitalism: schooled to profit or schooled to educate**, (Electronic Theses and Dissertations) - Georgia Southern University Digital, 2011. Disponível em: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/528>

CHASIN, José. A determinação ontonegativa da politicidade. **Verinotio – revista on-line de filosofia e ciências humanas. Espaço de interlocução em ciências humanas**, v. 8, n. 15, ago.2012.

CORAGGIO, José. Luís. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. 2016. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p.101-121

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139–145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 27 agosto 2025. DOI: 10.22478/ufpb.19831579.2018v2n11.39568.

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. **Four-Dimensional Education: the competencies learners need to succeed**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. ISBN 978-1518642562. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>. Acesso em: 21 set. 2025.

FARIAS, Francisco Pereira. As condições de existência das classes sociais no Capitalismo. **Cadernos Cemarx**, n. 12, 2019.

FINLEY, Moses Israel. **A herança da Grécia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FLACH, Simone de Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Relações entre a ocupação de escolas, a reforma do ensino médio e a BNCC. **Roteiro**, v. 48, p. e 30235, 2023. DOI: 10.18593/r.v48.30235. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30235>. Acesso em: 4 jun. 2025.

FONSECA, Valter Machado da. A educação sob o domínio da sociedade capitalista. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n.2, p. 12962-12988, fev. 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GENTILI, Pablo. **Pedagogía de la igualdad**: ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI; CLACSO, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1–19, jan./mar. 2020. e10678. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: 25 agosto. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916–1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **A formação dos intelectuais**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos (1916-1918)**. São Paulo: Boitempo, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Coleção completa dos Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRESPLAN, Jorge. **Marx**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2012.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2021.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica de teoria liberal da educação. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 1994.

LIMA, Kátia de Oliveira; NOBRE, Gabriella Machado; GARCIA, Fabiane Maia. A influência dos organismos multilaterais na implementação de políticas educacionais brasileiras e a formação do sujeito glocal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2141, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2141-lima-nobre-garcia.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

LIRA, A. Poder político e educação no Brasil: uma análise crítica da Lei nº 4.024/1961. **Revista Trabalho Necessário**, v. 8, n. 10, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20–42, ago. 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo. Cortez. 2011.

LOWY, Michael. **O romantismo revolucionário de Maio de 68**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4239094/mod_resource/content/1/2002_Lowi_O%20romantismo%20rev.%20de%20Maio%20de%2068.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

LUIZ, Danota Estrufika Cantoia. Emancipação e Modernidade: elementos para uma discussão. **Serviço Social em Revista** (Online), v. 9, n. 1, p. 01-20, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v9n1_danuta.htm. Acesso em 16 out. 2022.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. [s.l.]: Ed. PCUS, 1990. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/consciencia/index.htm>. Acesso em 24 jan. 2022.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez.2017.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antigüidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas. São Paulo: Alínea. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 3.ed. Campinas. São Paulo: Alínea. 2019.

MARI, Cezar Luiz de; GRADE, Marlene. O senso comum e a educação em Antonio Gramsci: dimensões singulares da práxis. In: MARI, Cezar Luiz de; COELHO, Edgar; SANTOS, Márcio Alves dos (Orgs.). **Educação e formação humana**: múltiplos olhares sobre a práxis educativa. Curitiba: CRV, 2012. p. 119-130.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTÍNEZ PINEDA, María Cristina; GUACHETÁ PEÑA, Emilio Gutiérrez. **Educación para la emancipación**: crítica a las pedagogías dominantes. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtwS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de dez. 2022.

MARX, Karl. **A questão judaica**. [s.n.t.], 1843. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

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

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Os 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**: a ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Escala 2009.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos. Currículo e ação educativa emancipatória: implicações políticas e epistemológicas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 351-359, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7403/6785>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

MESQUITA, Marise Ramos de. A construção do público na educação: interfaces entre Estado, sociedade civil e mercado. In: ADRIÃO, T.; BORGHI, R. (Orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2011. p. 347-361.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Afonso de Barros Ferreira; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 38, n. 79, 2018.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. BNCC: objetivos e desafios para a sua implementação. **Educação em Números**, Instituto Unibanco, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/bncc-desafios-para-implementacao>. Acesso em: mar. 2025.

PARANÁ. Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024. **Institui o Programa Parceiro da Escola**. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 4 jun. 2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-22006-2024-parana-institui-o-programa-parceiro-da-escola>. Acesso em: 15 out. 2025.

PINHEIRO, Nadja Nara Barbosa. Sobre os conceitos de público e privado, e suas relações com a psicanálise. **Acheronta – Revista de Psicoanálisis y Cultura**, n. 22, dez. 2005. Disponível em: www.acheronta.org. Acesso em: 08 set. 2024.

PIRES, S. R. de A. **Serviço Social: função educativa e abordagem individual**. 2003. 336 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 451-473, jul./dez. 2015.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SANFELICE, L. J. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI J.C. (Org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 95-100.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLESENER, Anita Helena. Hegemonia e cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Unesp Marília: Novos Rumos**, São Paulo, v. 50, n. 2, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL Maria José Dozza (Orgs.). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. p. 29-62.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n.2, p.417-426, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e77659>. Acesso em: 04/06/2025.

SCHLESENER, Anita Helena; ALMEIDA, Tatiani M. Garcia de. A crítica de Marx ao programa de Gotha: a redefinição da concepção de educação a partir do conceito de trabalho. In: SOUZA, Maria Antonia. **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. p. 161-174.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 190-207.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, e16, 2020. DOI: 10.5902/223649944183. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/41843/pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História! Recife: Edupe, 1999.

SOUZA, Wesley Tomaz de; SETOGUTI, Ruth Izumi; As ideias de maio de 68 e sua influência na educação brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 8., ; SEMANA DE HISTÓRIA, 22., Maringá, 2017. **Anais...** Maringá: UEM, 2017.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social; Rev. Sociol. USR**, São Paulo, v.10, n. 2, p. 63-100, out. 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 mar. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 agost. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas. In: COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 2., 2013. **Conferência de encerramento do...** Bogotá, 2013.

VILAR, Patrizia Mezzaroba. **Interferências do Banco Mundial na educação brasileira**: a Base Nacional Comum Curricular. (Dissertação Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

WESSLER Boneti, L. Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 4, n. 7, p. 20, 6 nov. 2018.

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. **Vozes e territorialidades pós-abolição**: histórias de famílias e resistência identitária - o caso do Cururuquara. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

ZUCKERT, Catherine Herdis Heldt. **Plato's Philosophers**: the coherence of the dialogues. Chicago: University of Chicago Press. 2009.