

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A BNCC DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFESSORES**

KARLA CRISTINA PRUDENTE PEREIRA

**PARANAVAÍ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A BNCC DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO E
TRABALHO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada por KARLA CRISTINA PRUDENTE PEREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):
Prof. Dr.: RENAN BANDEIRANTE DE ARAÚJO

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

P436b Pereira, Karla Cristina Prudente
O BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores / Karla Cristina Prudente Pereira. – Paranavaí: Unespar, 2019.
xiv, 79 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.
Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo;
Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca, Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli, Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro.

Bibliografia

1. Educação. 2. Trabalho. 3. BNCC. 4. Formação de Professores. 5. Reestruturação Produtiva. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.71

KARLA CRISTINA PRUDENTE PEREIRA

**A BNCC DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO E
TRABALHO DOS PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo (Orientador) –
UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca – USP – Ribeirão Preto

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR –
Paranavaí

Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro –
UNESPAR – Paranavaí

Data de Aprovação:

18/12/2019.

Dedico este trabalho

A minha avó Cida, minha maior incentivadora e principal responsável pelo meu sucesso acadêmico, que sempre buscou demonstrar a importância da educação e fez o possível para que eu fosse cada vez mais longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me acompanhado em todo processo de formação, até o ingresso na pós-graduação, e por ser minha inesgotável fonte de forças na concretização de mais esse objetivo.

À minha família, por todo apoio e incentivo para realização dos meus objetivos e pela compreensão da rotina intensa de estudos. Apesar de nem sempre compreenderem plenamente o que eu tanto lia, me ajudaram como puderam para que esse trabalho fosse possível. Vocês são parte importante dessa conquista.

Ao professor Renan Bandeirante Araújo, que me orientou para desenvolvimento da pesquisa, fornecendo todo suporte necessário para que eu compreendesse os processos analisados e promovendo momentos riquíssimos de estudo e troca do conhecimento.

Aos professores Sergio César da Fonseca, Fátima Aparecida de Souza e Neide de Almeida Lança Galvão Favaro, por terem aceito fazer parte da banca examinadora deste trabalho e por todas as sugestões e contribuições que resultaram em seu aprimoramento.

Aos professores do mestrado e do Colegiado de Pedagogia pelos conhecimentos transmitidos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado pelos momentos de debate que agregaram aos meus conhecimentos.

Aos amigos constituídos ao longo da vida, por todo apoio nessa desejada jornada acadêmica. Todas as palavras de incentivo e necessários momentos de distração me ajudaram a estar aqui hoje.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e a Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, por terem me proporcionado não apenas a Graduação em Pedagogia como a possibilidade de cursar uma pós-graduação gratuita e de qualidade.

Todos foram importantes para os resultados obtidos e, portanto, fica aqui meu agradecimento!

“[...] aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”.

(MARX, 2008, p. 1080).

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores**. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2019.

RESUMO

A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, busca investigar as demandas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio ocasiona à formação e ao trabalho dos professores. Recém aprovada e em fase de adequação pelas instituições de ensino de todo o país, públicas e particulares, a BNCC promove uma nova estrutura para o Ensino Médio e aprofunda a perspectiva de ensino disseminada no Brasil pelo “neoescolanovismo”, na década de 1990. Movimento esse que resgata alguns princípios educacionais da Escola Nova, como a aprendizagem baseada no fazer. É nesse período que os princípios da flexibilização toyotista chegam ao Brasil, permitindo a reestruturação produtiva, que foi iniciada em 1970 nos países de capital desenvolvido. Fundamentados nesse contexto, os ideais formativos defendidos a partir de 1990 no país primam por um ensino centrado no aluno e suas experiências individuais, privilegiando o desenvolvimento de competências e a aprendizagem pela ação com vistas à implantação de um novo modelo de organização da produção, que tenciona adequar as concepções pedagógicas às novas necessidades produtivas. Essas relações vêm se aprofundando e, atualmente, possuem um caráter mais ofensivo, dessa forma, é preciso buscar apreender, com muita cautela, de que forma a BNCC se insere nesse contexto, para tanto, se faz indispensável uma análise que supere sua aparência. Partindo dessa necessidade de aprofundamento de análise e pautado no materialismo histórico-dialético, o objetivo desse estudo é investigar a BNCC do Ensino Médio empenhando-se para desvelar o perfil de professor necessário para a sua efetivação. Para tanto, inicialmente apresentamos uma discussão acerca do processo de reestruturação produtiva no Brasil, que possibilitou a nova organização de produção toyotista, rompendo com a rigidez fordista e instaurando o princípio da flexibilização – aspectos esses que foram incorporadas aos preceitos educacionais, resultando na difusão das pedagogias do “aprender a aprender” que, justamente, pensam o ensino como ferramenta para formação de sujeitos flexíveis. Na sequência, examinamos as alterações que essa flexibilização, tanto produtiva quanto educacional, causou à formação e ao trabalho docente, que foram racionalizados e perderam seu caráter formativo, considerando que o professor passou a ser compreendido como o profissional responsável por organizar as atividades práticas necessárias para que o aluno desenvolva seu próprio conhecimento. Assim, tendo relacionado a BNCC ao processo de flexibilização do ensino, passamos à análise das suas áreas de conhecimento e das orientações apresentadas, que servirão como base para elaboração dos itinerários formativos do Ensino Médio. A investigação evidencia o caráter pragmatista e liberal das atuais políticas educacionais, incluindo a BNCC. O documento defende a implementação de um currículo esvaziado de conteúdo, que se preocupe com o desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos e os prepare para ingresso imediato nos postos de trabalho flexibilizado. Desse modo, a organização do ensino deve

promover a autonomia dos alunos, que serão responsabilizados por seu processo de ensino e o professor passa a ser um sujeito secundário e desprovido de conteúdo formativo. Logo, sem a necessidade de transmissão dos conhecimentos específicos das disciplinas, a nova configuração do Ensino Médio permite que a atuação docente se dê por profissionais não licenciados que atestarem “notório saber” na área. Se o processo de reestruturação produtiva contribuiu para a difusão de um novo perfil de professor e foi responsável pelo esvaziamento dos conteúdos de sua formação, as novas reformas políticas contribuirão para o acirramento dessas relações e o barateamento dos cursos de formação de professor.

Palavras-chave: Trabalho e educação; BNCC; Formação de professores; Reestruturação produtiva.

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **BNCC of High School and its implications for teacher training and work**. 79 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2019.

ABSTRACT

The research, linked to the Post Graduate Program in Teaching of the State University of Paraná - Campus of Paranavaí, seeks to investigate the demands that the National Common Curricular Base (BNCC) of High School causes to the training and work of teachers. Recently approved and under adjustment by educational institutions throughout the country, both public and private, the BNCC promotes a new structure for High School and deepens the perspective of teaching spread in Brazil by "neoescolanovismo" in the 1990s. This movement rescues some educational principles of Progressive Education, such as learning by doing. It is during this period that the principles of Toyotas' flexibilization arrived in Brazil, allowing for productive restructuring, which began in 1970 in the countries with developed capital. Based on this context, the formative ideals defended from 1990 in Brazil are based on a student-centered teaching and individual experiences, privileging the development of skills and learning by doing with a view to implementing a new model of production organization, which intends to adapt pedagogical conceptions to new productive needs. These relationships have been deepened and, currently, have a more offensive character, so it is necessary to carefully understand how the BNCC fits into this context, for this purpose, an analysis that surpasses its appearance is indispensable. Based on this need to deepen the analysis and based on historical materialism, the purpose of this study is to investigate the BNCC of High School, striving to unveil the profile of teacher necessary for its implementation. To this end, we initially presented a discussion on the process of productive restructuring in Brazil, which enabled the new organization of Toyotas' production, breaking with Fordist rigidity and establishing the principle of flexibility - aspects that were incorporated into the educational precepts, resulting in the dissemination of the pedagogies of "learning to learn" that precisely think of teaching as a tool for the formation of flexible subjects. Following this, we examined the changes that this flexibilization, both productive and educational, caused to training and work of teachers, which were rationalized and lost their formative character, considering that the teacher came to be understood as the responsible for organizing the practical activities necessary for the student to develop their own knowledge. Therefore, having related the BNCC to the process of making teaching more flexible, we moved on to the analysis of its areas of knowledge and the guidelines presented, which will serve as a basis for the elaboration of the formative itineraries of High School. The investigation highlights the pragmatic and liberal character of current educational policies, including the BNCC. The document advocates the implementation of a curriculum that is devoid of content, which is concerned with the development of skills and competencies by students and prepares them for immediate entry into flexible jobs. Thus, the education organization should promote the autonomy of the students, who will be responsible for their teaching process and the teacher will become a secondary subject and devoid of formative content. Therefore, without the need to transmit the specific knowledge of the subjects, the new configuration of High School allows the teaching performance

to be given by unlicensed professionals who attest to "notorious knowledge" in the area. If the productive restructuring process has contributed to the diffusion of a new teacher profile and has been responsible for the emptying of the contents of his training, the new political reforms will contribute to the intensification of these relations and the reduction of the cost of teacher training courses.

Key words: Work and education; BNCC; Teacher training; Productive restructuring.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- EAD – Educação à Distância
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organizações das Ações Unidas
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLR – Programa de Participação do Lucros e Resultados
- PNE – Plano Nacional de Educação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO	19
2.1. A FLEXIBILIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO MUNDO DO TRABALHO.....	19
2.2. A RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES	26
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES FLEXÍVEIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	34
3.1. A NOVA RACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
3.2. A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	44
4. A NOVA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA OS PROFESSORES	53
4.1. O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DA BASE E SUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS E POLÍTICAS	53
4.2. AS ÁREAS DE CONHECIMENTO PREVISTAS NA BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	61
5. CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa propõe uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2017) investigando as possíveis demandas que o documento trará para o trabalho e formação dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, já apontava para necessidade de uma formação básica comum para todo país, mas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, que propuseram a formulação de uma base nacional para elaboração e padronização dos currículos escolares.

Previsto nesses documentos, esse processo de reformulação do ensino de inicia efetivamente em 2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Se os documentos anteriores se caracterizavam pela discussão de uma indispensável flexibilização do ensino, o PNE a estabelece como meta e as mudanças começam a ser planejadas. É esse o contexto e é essa a base legislativa que culminaram na aprovação da Lei 13.415/2017, lei da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Mas, para total compreensão dessas políticas educacionais, é necessário um estudo para além delas, compreendendo as circunstâncias que ocasionaram as demandas determinantes para efetivá-las. Para tanto, faz-se imprescindível análise das atuais configurações de produção e reprodução social, bem como reflexão a respeito de como a educação se insere nesse cenário.

Parte do processo de reestruturação produtiva iniciada na década de 1970, a perspectiva liberal ganha cada vez mais força e se espalha em escala global, agregando novas perspectivas para ajustar o ensino formal às necessidades produtivas e, sempre que novos objetivos são propostos para o ensino, há impactos na formação dos professores que, por sua vez, deverão levar à frente esses ideais formativos.

O processo de reestruturação produtiva foi uma resposta para a crise estrutural que ocorria no momento. Sem condições de continuar seu processo de expansão territorial, o sistema produtivo utiliza outros mecanismos para manter sua contínua reprodução e a educação é um dos focos de mudanças. Nosso objetivo é investigar como o documento, recentemente aprovado e em fase de implementação,

se insere nesse cenário de reformas e quais as demandas que ele promove para o trabalho e formação dos professores.

Para tanto, foram investigados o processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1970, que chega ao Brasil por volta de 1990, e sua relação com a flexibilização do ensino, afim de elucidar a relação dialética entre as mudanças no mundo do trabalho e as reformas do ensino. Em seguida, analisamos os impactos desse processo no trabalho e formação de professores, apresentando o perfil exigido para adequação do ensino ao contexto de flexibilização contemporânea, evidenciando de que modo a formação docente se insere nas reformas do ensino para, enfim, investigar o perfil de professor não revelado pela BNCC, mas requerido para sua efetivação.

As motivações para o desenvolvimento do objeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar explicam-se pela minha trajetória acadêmica visto que, durante a Graduação em Pedagogia, desenvolvi pesquisas no Programa de Iniciação Científica que buscavam investigar justamente a relação entre o mundo do trabalho e as demandas educacionais.

Analisando, durante essa formação, a estruturação da escola pública contemporânea percebi justamente como os ideais burgueses foram incorporados ao ensino de modo a assegurar a efetivação de seus interesses. Com a pesquisa ficou evidente que a formulação de propostas educacionais é vinculada a um projeto de sociedade e, para identificá-lo, é necessário analisar profundamente o contexto econômico-social em que esse ensino se insere.

Tendo iniciado os estudos na pós-graduação em 2018, mesmo período em que a BNCC foi aprovada, era comum ouvir distintas opiniões sobre o documento, que nem sempre levavam em conta todo contexto abarcado por ele. Foi notando, de modo geral, essa ausência de consciência analítica e crítica que surgiu o interesse em analisar a proposta para além de suas aparências, investigando não apenas o projeto de sociedade que ela apresenta, mas como o trabalho e a formação de professores podem ser influenciados se considerarmos a plena implementação.

Partimos do pressuposto de que para implantar plenamente as reformas do ensino, em vistas a adequação da educação ao processo de reestruturação produtiva, será necessário forma um novo perfil de professor. Pautados no materialismo histórico-dialético, nossa análise de conjuntura permite delinear a

tendência em curso e prospectar sua efetivação. O que não podemos prever são os movimentos de resistência, que também fazem parte da nossa estrutura social, e como esses podem alterar essa tendência.

A pesquisa justifica-se justamente por se propor a desvelar o perfil de professor subsumido pela BNCC, analisando previamente sua relação com as necessidades do mundo do trabalho. Com um discurso otimista e atrativo, o documento pode ser interpretado superficialmente como benéfico para os estudantes e convencer os professores das vantagens de sua efetivação. Dessa forma, é necessário o esforço de investigação dos interesses não revelados e dos reais impactos da perspectiva de ensino apresentada. Para tanto, partimos do pressuposto de que a BNCC se insere no atual contexto das reformas neoliberais de ofensiva do capital.

Afim de atingir os objetivos propostos, tomamos como base a análise documental e o levantamento de material bibliográfico. Assim, para investigação da reestruturação produtiva, recorreremos a autores da Sociologia do Trabalho, Historiadores e Economistas e, para desvelar sua relação com a educação, analisamos estudiosos que se dedicaram a investigar o mundo do trabalho e seus impactos no ensino, dentre os quais destacamos Marx e Engels (1992), Antunes (2012), Batista (2011), Silva (2004), Saviani (2011), Kuenzer (1995) Duarte (2010).

Na primeira seção dessa pesquisa, nos dedicamos a análise da reestruturação produtiva e sua relação com a racionalização do trabalho dos professores. Marcada pela implementação do modelo de organização toyotista, a flexibilização do processo produtivo levou também a uma flexibilização dos postos de trabalho e gerou a necessidade de um novo perfil de trabalhador. Apresentamos inicialmente a configuração contemporânea do mundo do trabalho e, em seguida, de que forma elas foram incorporadas ao trabalho dos professores, que também foi flexibilizado.

Na segunda sessão, nos dedicamos à compreensão das influências que o processo de reestruturação produtiva trouxe para formação. Analisando inicialmente os novos objetivos formativos e de que forma eles alteraram o curso de formação de professores, inserimos, na sequência, a BNCC como parte desse processo, evidenciando sua relação com esse contexto maior de reformas.

Por fim, na terceira sessão desse estudo nos dedicamos à análise da nova organização do Ensino Médio e como ela pode afetar o trabalho e formação dos

professores. Para tanto, apresentamos o contexto de formulação da BNCC, expondo sua articulação com a Agenda 2030 e a Reforma do Ensino Médio e, por fim, as habilidades e competências elencadas para cada área de conhecimento prevista na BNCC.

Se apresentando como referência para organização dos itinerários formativos, a BNCC integra os componentes curriculares em áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e pretende organizar um processo de ensino mais ativo e significativo para os alunos.

Logo, pressupondo que a BNCC seja implementada no formato em que foi aprovada e que se insira no contexto de aprofundamento das relações de ofensiva do capital, buscamos identificar o projeto de sociedade assumido no documento, bem como o perfil de professor que ele requer para sua implementação.

2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

Seguindo a metodologia aqui utilizada, ou seja, o materialismo histórico-dialético, não podemos falar da formação de professores no atual cenário de reformas educacionais sem antes compreendermos o projeto de sociedade assumido. As mudanças na educação formal se integram às mudanças estruturais do sistema produtivo e devem ser analisadas nesse contexto. Para tanto, essa seção estrutura-se em duas partes: primeiro apresentamos o modelo de organização de produção atualmente adotado, afim de elucidar o perfil de trabalhador requerido para, em seguida, apresentar o processo de racionalização do trabalho dos professores, a considerar a reestruturação produtiva.

2.1. A FLEXIBILIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO MUNDO DO TRABALHO

Por volta da década de 1970, a partir dos países capitalistas centrais, nota-se uma ofensiva do capital por meio da reestruturação da produção em resposta à sua crise estrutural de acumulação/valorização. Conforme evidencia Mészáros (2011), as crises do capital fazem parte das contradições imanentes ao sistema, a considerar que os períodos de acumulação são seguidos de crises, de intensidades diferentes, a depender do nível de desenvolvimento do capital, que cresce de forma desigual em diferentes partes do mundo. Geralmente são causadas pela superprodução, quando o meio de circulação se torna saturado e não há a demanda necessária ao consumo de mercadorias já produzidas. Dessa forma, a história demonstrou que a alternativa encontrada para evitar essas crises de concorrência se deu pela via da expansão do mercado internacional.

No entanto, Mészáros (2011) destaca que as relações globais estão tão intensas que o capital não tem mais para onde expandir territorialmente e precisa de outras soluções para manter (e aumentar) suas taxas de lucro, do contrário as contradições podem levar ao declínio do próprio sistema que faz recrudescer as diferentes formas de barbárie social. É nesse contexto que observamos o processo de reestruturação produtiva, as mudanças adotadas na organização da produção com vistas a assegurar a reprodução do capital.

O foco dessa reestruturação é a organização do processo produtivo, uma resposta aos limites do modelo fordismo adotado ao longo do século XX, e que entra em decadência conforme o cenário da crise estrutural propriamente dita. Harvey (2014) destaca que justamente por basear-se na produção em larga escala para o consumo em massa, o fordismo buscava não apenas organizar o processo produtivo como também difundir a cultura do consumo, uma forma de reprodução social em sintonia com o modo de vida norte americano, o *American way of life*.

Harvey (2014) demonstra que no período pós-guerra o fordismo evidenciou momentos de glória. A necessidade de reconstrução permitiu o consumo dessa produção e, com estabilidade empregatícia necessária para o desenvolvimento do fordismo, havia demanda de consumo. Quando, no entanto, a crise começa a despontar e os trabalhadores perdem seus empregos, há uma queda drástica do consumo e as mercadorias, produzidas em larga escala e armazenadas em depósitos, são perdidas.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas com a rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalhos (especialmente no chamado setor 'monopolista') (HARVEY, 2014, p. 139).

Como vemos, o fordismo ficou marcado pela rigidez de sua organização; com a esteira rolante na linha de montagem, o trabalhador especializado recebia o produto parcelado e realizava sua fração do processo antes que ele fosse encaminhado ao estágio seguinte. Com esse modelo semiautomático, o trabalho humano se limitava a repetição da mesma ação simplificada e embrutecida durante toda sua jornada, com velocidade determinada pela esteira (SILVA, 2004). É justamente com essa rigidez da produção que a reestruturação produtiva rompe, trazendo uma nova lógica implantada em todas as esferas da produção: a nova flexibilização toyotista.

Na organização toyotista, todas as etapas do processo são flexibilizadas com o objetivo de alcançar aumento da produtividade com redução dos custos. Buscando

eliminar gastos desnecessários, temos redução dos estoques, inserção da produção adequada à demanda, substituição da linha de produção pelo trabalho coletivo nuclear e da força de trabalho especializada pela qualificada e multifuncional.

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção *em série* e *de massa* do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do *estoque mínimo*. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time* (ANTUNES, 1997, p. 26, grifos do autor).

Em seus estudos sobre o tema, Antunes (1997) discorre também sobre o perfil da força de trabalho multifuncional e como funciona seu processo de trabalho. Ao invés de executar apenas uma parcela do processo da linha de montagem (como ocorria no fordismo), a produção é reorganizada coletivamente nos núcleos, o trabalhador aprende e pode executar todas as operações de seu núcleo e deve desenvolvê-lo de acordo com a necessidade da produção. Apesar de parecer uma mudança simples, a nova organização flexibiliza também o trabalhador e ser um trabalhador flexível vai além de aprender diferentes funções do ambiente de trabalho.

Um forte aliado da organização toyotista é o gerenciamento da subjetividade do trabalhador, diversas iniciativas são tomadas para garantir o espírito de coletividade e pertencimento à empresa, para impulsionar a produção. Uma dessas ações, apresentada por Silva (2004) em seus estudos, é a transformação dos trabalhadores em colaboradores e a redução de cargos de chefia. Com o discurso de que “todos são gerentes”, os “colaboradores” são chamados à participação ativa nas atividades da empresa. Além de desempenhar sua função, o trabalhador flexível se mantém atento à implementação de mudanças que podem aprimorar a produção e desenvolvem sua autonomia para resolução de problemas, conforme eles surgirem.

A idéia central é reconhecer a inteligência dos empregados e utilizar seus conhecimentos empíricos (tácitos) na melhoria dos processos. A fábrica como ‘agência educativa’ adota – em sua nova linguagem administrativa – o lema: ‘nesta empresa todos são gerentes’. Os

esquemas de participação nos 'conselhos das equipes de trabalho' minimizam a situação de conflito entre contramestre e operários. Além de ser ideologicamente eficaz, essa estratégia gerencial permite uma redução de custos na folha de pagamento. Com a supressão de cargos, a empresa torna-se mais horizontalizada, o que facilita o engajamento com a produção e a redução de fricções hierárquicas, 'conflitos pessoais' (SILVA, 2004, p. 89).

Ao discutir o fordismo, Silva (2004) observa que, apesar de Ford tê-lo desenvolvido pensando nas necessidades da produção, ele o apresentava como benéfico para o trabalhador, passando a ideia de que o modelo de organização traria melhorias para a vida dos indivíduos. A estratégia era utilizada para convencê-los de que o lado negativo da exploração valia a recompensa e isso fez com que o fordismo se disseminasse pelo mundo com teor salvacionista. Pontuamos aqui que o toyotismo apresenta distinções quando comparado ao fordismo, mas a estratégia de convencer o trabalhador que esse formato é benéfico para ele é uma característica em comum entre os modelos.

Dessa forma, o capital, imiscuindo-se na mente humana e apropriando-se dos sentimentos e das reações dos operários, pretende produzir o perfeito ajuste dos trabalhadores ao processo de produção. A burocracia moderna preenche, simultaneamente, a função econômica de produção de mais-valia e a função política de dominação dos trabalhadores; a doutrina de relação humana, ao negar os conflitos de classe, busca a preservação da hierarquia de poder (SILVA, 2004, p. 78).

Esse processo de convencimento ocorre com tamanho sucesso que o trabalhador aceita os postos de trabalhos precários, assumindo o pressuposto de que a flexibilização era positiva também para ele. Alves (2013) aponta que os locais de trabalho reestruturados incorporam "[...] a adoção da remuneração flexível (PLR), jornada de trabalho flexível (banco de horas), contrato de trabalho flexível (contrato por tempo determinado e tempo parcial, além da terceirização)" (ALVES, 2013, p. 91). Esse ambiente cumpre uma dupla função: ao mesmo tempo em que induz o trabalhador a naturalizar relações ainda maiores de exploração, também dissemina a ideia de que o sucesso profissional depende de suas competências pessoais.

E, ainda que o trabalhador não queira fazer parte desse ambiente de trabalho precário, suas necessidades básicas precisam ser mantidas. Dessa forma, temos uma classe trabalhadora dividida entre os que aceitam as necessidades do capital

como suas – ainda que de forma inconsciente – e aqueles que se veem premidos a ocupar os postos de trabalho disponíveis para garantir sua sobrevivência. De qualquer forma, a flexibilização da produção cria um novo perfil de trabalhador e, para esse, uma nova organização educacional é requerida.

Para compreendermos os objetivos que direcionam as reformas educacionais é necessário compreender o perfil profissional que se espera formar. Com base no que foi até aqui apresentado a respeito do modelo de organização toyotista, vemos que ele requer um trabalhador flexível, que aprenda diversas partes do sistema produtivo e atue conforme a necessidade de produção, que esteja atento às mudanças e proponha ideias de melhorias, tenha autonomia para resolver problemas, se mantenha em constante formação, se atualize em relação às mudanças do mercado e que se adapte a novas funções, se necessário.

Não coincidentemente, esses são os pilares da educação definidos por Delors (1997). Uma leitura direcionada do *Educação: um tesouro a descobrir* nos mostra que o documento pretende inserir nos países subdesenvolvidos justamente uma educação que forme o sujeito flexível e naturalize as novas relações de trabalho. Com a promessa de que sua capacitação garante bons resultados pessoais e profissionais, o sujeito se convence de que a melhor opção é se adequar a esse cenário – o que também não traz garantias:

Veremos que após anos de dedicação aos estudos e de profissionalização permanente, para a maioria, a profecia não se cumpriu. Assim, nos deparamos com engenheiros apertando parafusos, formados em Administração de Empresas operando torno CNC e outros que, mesmo tendo cursado Ciências da Informática, passam o dia clicando em softwares que, previamente programados, esvaziam o conteúdo do trabalho deixando-o sem sentido, repetitivo e enfadonho (ARAÚJO, 2012, p. 29).

Nesse ponto, os organismos internacionais (como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas e Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) cumprem o importante papel de apoiar e disseminar esse modelo educativo, agindo não apenas no âmbito ideológico como no político, buscando consolidar as ideias da flexibilização. Sobre o assunto discorre Batista (2011, p. 51-52):

O Estado e todo seu aparato devem estar a serviço da sociedade contratual, visando garantir o direito à liberdade individual, o indivíduo não é mais um conceito que se refere à pessoa, ou sujeito humano, pois as organizações corporativas também são vistas como indivíduos. De tal forma que é legítimo afirmar que o neoliberalismo perverte o sentido dos conceitos, adaptando-os aos interesses ideológicos, políticos e culturais do capital. O Estado neoliberal articula-se harmoniosamente com as instituições multilaterais (FMI, Banco Mundial, Unesco, Cepal etc.) que disseminam a ideologia do neoliberalismo, seus conceitos e pressupostos pelos quatro cantos da Terra. Conceitos novos e também revigorados como os de empreendedorismo, competência, empregabilidade, eficiência, eficácia, competitividade e produtividade, entre outros, fazem parte da linguagem ideológica cotidiana das políticas 'públicas' do Estado neoliberal, que afirma cinicamente ser capaz de eliminar a pobreza (BATISTA, 2011, p. 51-52).

Juntamente com o aparato ideológico do convencimento, vemos a consolidação das políticas neoliberais. Apreende-se como sendo as políticas neoliberais não apenas as ações governamentais no sentido de redução do papel social do Estado e a ênfase em políticas compensatórias focalizadas, maior liberdade econômica via privatizações e reformas legislativas que implicam na flexibilização e perda de direitos do trabalho, mas a própria disseminação do corolário toyotista. Nesse aspecto, nossos pressupostos se convergem com Saviani (2011) na identificação desse pensamento hegemônico na educação, uma vez que o neoliberalismo garante a disseminação dos novos ideais produtivos e as necessidades de produção do capital são naturalizadas como necessidades individuais: os indivíduos que precisam se flexibilizar para participar do mercado de trabalho.

O próprio discurso da defesa das liberdades individuais não apenas naturaliza o trabalho precário na perspectiva da visão neoliberal como leva o trabalhador a aceitar as consequências destes como responsabilidades individuais. Todas as condições econômicas-sociais são desconsideradas e as ações do indivíduo são declaradas determinantes na constituição da sua realidade material.

Esse aparato ideológico também nos mostra outra característica do neoliberalismo: o caráter idealista com que analisa a realidade material, Delors (1997) é um ótimo exemplo disso. No seu relatório, o autor apresenta as desigualdades econômicas do sistema e o quanto o espírito competitivo e a corrida tecnológica contribuem para manutenção da pobreza. A solução dada é simples: uma educação flexível para um mercado de trabalho flexível. Assim como

anteriormente Ford o fez, várias estratégias ideológicas são utilizadas para garantir a efetivação dos interesses do capital, independente das consequências para a classe trabalhadora, que precisa se adaptar à uma nova ordem produtiva:

Como parte desse mesmo processo, ocorreu uma profunda transformação na esfera da formação-qualificação profissional, pois no âmbito das empresas tornou-se imperativa – segundo a lógica da acumulação flexível – a exigência de um novo perfil da força de trabalho. Por sua vez, e como parte dessa mesma dinâmica reestruturante, ocorreu um deslocamento do conceito de qualificação para o das competências, que se transformou. Deixa de ser desenvolvida com vistas a atender a necessidade do posto de trabalho, na medida em que o foco da formação passa a ser o desenvolvimento de competências e habilidades individuais (BATISTA, 2011, p. 153).

É nesse contexto que se encaixa a discussão sobre a necessidade de uma reforma na educação formal, com o discurso de que faltam profissionais qualificados para atuação no mercado de trabalho, o projeto de reestruturação chega à educação e pretende reformar as escolas para formação da força de trabalho flexibilizada. É justamente isso que Batista (2011) percebe em suas análises sobre a reestruturação produtiva: a preocupação dos organismos multilaterais em formar indivíduos para as novas relações de trabalho. O autor ainda apresenta a realidade: “Os trabalhadores que tiverem dificuldades para se adaptar de forma flexível às novas exigências e permanecer apegados a atividades profissionais que estão em declínio se tornarão inempregáveis e descartáveis” (BATISTA, 2011, p. 107).

Ao analisar a questão, Kuenzer (1995) percebe que, nesse modelo educativo, há uma cisão entre trabalho intelectual e trabalho técnico. A polivalência do trabalhador flexível se limita a um saber técnico e sua ação prática não requer um esforço intelectual. Portanto, torna-se desnecessária a formação intelectual do trabalhador e competências práticas passam a ser mais valorizadas. É um verdadeiro processo de desqualificação do trabalhador que privilegia uma formação simplificada, pautada em conhecimentos gerais que auxiliem a formação de um indivíduo polivalente, que possa alterar seu posto de trabalho e se adaptar a outros rapidamente.

O modelo de organização produtiva foi aqui exposto afim de demonstrarmos os fatores econômico-sociais que, de modo geral, interferem na organização da educação e que nos servirão de plano de fundo para investigação proposta no

subtítulo a seguir, que propõe uma análise dos desdobramentos desses aspectos no trabalho do professor. Tal qual nos demais, os postos de trabalho educacionais também sofreram alterações e o professor, como parte desse processo, precisou adaptar-se e se tornar um trabalhador flexível. Assim, considerando as características analisadas da reestruturação produtiva, a seguir apresentamos as modificações ocorridas no âmbito do ensino.

2.2. A RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES

As mudanças no trabalho do professor se relacionam diretamente com o novo perfil profissional requerido, tanto pensando no trabalhador que ele deve ser, quanto no sujeito que ele deve formar. Almejando a formação de um sujeito com maior autonomia no ambiente de trabalho, os alunos são chamados a desempenhar essa autonomia desde a educação escolar; portanto, para alinharem-se a essa perspectiva, os postos de trabalhos assumidos pelos professores tendem a sofrer profundas alterações:

Uma das implicações imediatas dessa teoria é o abandono do diretismo pedagógico como era pensado. O papel e a função dos professores mudam radicalmente, pois eles não devem mais dirigir o processo pedagógico, mas acompanhar, auxiliar, assistir crianças. Sua atividade anterior era o ensino, sua preocupação era se o conteúdo da disciplina foi eficientemente transmitido. Agora, sua atividade muda, ela deve fluidificar-se, se essa imagem nos ajuda. Isso quer dizer que deve, como um líquido, assumir qualquer forma (MESQUITA, 2010, p. 70).

Dentro desse ponto de vista, o professor deixa de ser o sujeito do conhecimento e passa a ser um organizador de atividades que procura proporcionar aos alunos situações práticas para mobilizá-los à ação, um treinador. Conforme defendido por Perrenoud (1999), não é necessário que o aluno disponha de um arsenal científico complexo e estude possibilidades, portanto, o importante é que o professor apresente conhecimentos básicos e, principalmente, crie condições para reações rápidas, pensando em ações práticas cotidianas. É para isso que sua formação o prepara.

Partindo da constatação que o desenvolvimento dos alunos não depende da aquisição de conhecimentos nas escolas, mas de uma atividade livre e automotivada, é esperado que os professores formados sob essa perspectiva não devam necessariamente instruir-se sistematicamente na preparação para docência. O caráter naturalizante presente nos conceitos de atividade e necessidade leva os pensadores do movimento a verem na educação funcional, mais que na apropriação da cultura, o fator de humanização decisivo. **Assim, os professores devem estar preparados não para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas, mas para não intervir na atividade das crianças, a não ser para assisti-las em seu próprio empreendimento educativo** (MESQUITA, 2010, p. 80-81, grifos nossos).

Assim como os demais postos de trabalho, o trabalho concreto do professor em sala de aula é racionalizado e se reduz à aplicação de atividades práticas, que induzam o aluno a desenvolver suas competências, de acordo com seus interesses pessoais, que não podem sofrer interferência pelo professor. Outro aspecto que merece ênfase, discutido nos estudos de Martins (2010), é o conceito de humanização defendido por essa educação liberal. Ao falar em humanização, é preciso ter em mente que a formação flexibilizada se embasa na visão burguesa da humanização, que se limita às circunstâncias concretas da sua existência e não lhe dá condições de se apropriar de todo patrimônio cultural produzido historicamente pelos homens.

E, assim como os trabalhadores flexibilizados foram limitados a determinados postos de trabalho, a depender da instrução que receberam e das habilidades adquiridas, a função docente também foi descaracterizada e o professor passou a assumir postos cada vez mais racionalizados:

O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo de ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 38, grifos nossos).

Para o trabalhador flexível, é mais importante a capacidade de se adequar rapidamente a novas funções e se mostrar proativo no ambiente de trabalho, do que ter uma boa formação intelectual e não apresentar essas características. Dessa

forma, a transmissão e difusão de conhecimento científico perdem sua importância e os professores são chamados a facilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao mercado de trabalho em seus alunos. Outro ponto importante destacado por Mesquita (2010), sobre os momentos em que os conhecimentos científicos aparecem nessa configuração de ensino, diz respeito às limitações que essa abordagem adquire:

Vemos como seria a postura do professor. Ele ainda cumpre uma função, é necessário à escola e pode ensinar, mas cumpre fazê-lo com cuidados. O primeiro passo é responder ao que seus alunos querem saber, de forma que não tente dar explicações do que não tem relação alguma com seus desejos. Deveria também adequar o meio à experiência dos alunos, organizando os materiais escolares nessa função. E, finalmente, não dar explicações que ultrapassem as formas de compreensão infantil, respeitando as formas de pensamento. Esse posicionamento do professor deixa lugar à atividade dos alunos, coloca-os como guias e protagonistas últimos da educação escolar (MESQUITA, 2010, p. 72).

Isso significa que, mesmo nos momentos em que, sem nenhum tipo de estímulo do professor, o aluno desenvolva um interesse por conhecimentos que possuam construção científica, o professor deve se limitar a organizar atividades que permitam ao aluno a sanar essa necessidade, sem promoção de qualquer explicação. Dessa forma, a construção de conhecimento fica limitada às possibilidades materiais e individuais dos alunos, desconsiderando a capacidade de construção histórica e coletiva do gênero humano, que ultrapassa os limites sensoriais.

Apresentados dessa forma, verificam-se os prejuízos que isso traz para os alunos e para o próprio professor, mas não podemos nos esquecer dos aparatos de convencimento, que são construídos também para os professores. Dentre os recursos utilizados para envolver o professor pelas novas perspectivas, destacamos inicialmente a culpabilização pelos baixos índices de educação. Surgem várias teorias que pretendem dotar o professor das competências necessárias para o saber fazer:

Inúmeros modismos pedagógicos passeiam, aqui e ali, anunciando distintos caminhos para o fazer docente. Pedagogia das Competências, Professor Reflexivo, Teoria da Complexidade dos Saberes Docentes são apenas algumas das teorizações que ganharam corpo dentro do projeto reformista que visa

instrumentalizar o professor para lidar com as novas exigências postas à educação e ao ensino. Por certo, estas teorias, ao lado de outros mecanismos, como a corrida por certificação, acabaram aprofundando o fenômeno do aligeiramento e da superficialização que se instaurou na relação entre o professor e o conhecimento por ele adquirido/socializado. As constantes análises feitas sobre o fracasso escolar, evasão, repetência etc., buscam traduzir a suposta ineficácia do atual modelo de formação e prática do professor, responsabilizando-o, na maioria das vezes, pelos índices de baixa qualidade da educação (GOMES, 2012, p. 196).

Diante dos baixos resultados obtidos em avaliações de larga escala¹, inicia-se um processo de culpabilização dos professores pelo fracasso escolar que acaba na tese de que falta aos professores recursos para seu fazer prático. O objetivo não é apenas convencer da necessidade social de reformas educacionais, como convencer o próprio professor. Conforme destacado por Bandeira (2018, p. 209) “Disseminam o discurso de que ‘As escolas matam a criatividade!’ e que as mesmas estão em descompasso com o desenvolvimento da economia”. Partindo dessa conjuntura, difundem esse novo perfil de professor em conformidade com o mercado flexível e o próprio aceita-o como necessário para melhorias na qualidade da educação.

Além da responsabilização dos professores por todos os problemas educacionais, outro fator utilizado para convencê-los a adotar essa perspectiva de ensino é a propagação dessa visão idealista sobre o papel social da escola:

O adjetivo ‘idealista’ é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do

¹ No Brasil, as avaliações educacionais em larga escala são aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e ocorrem em diferentes etapas da Educação Básica. No 3º ano do Ensino Fundamental, temos a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, é aplicado a cada dois anos a Prova Brasil e, para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010, p. 35).

Incorporando essa visão idealista sobre o ensino e a culpa pelo insucesso educacional, o professor acredita que é capaz de mudar a realidade caótica em que se vê inserido se conseguir educar alunos com essas mentalidades “assertivas” e esses aspectos ganham maior relevância na educação escolar em detrimento do conhecimento científico. Na busca por cumprir a tarefa de transformar a realidade, e sentindo-se responsável por não alcançar sucesso, o professor é colocado no cenário ideal para aceitar todas as imposições, acreditando que isso é necessário para aumentar a qualidade da educação.

Além da mudança substancial do seu papel de formador, que está diretamente relacionada à desvalorização do conhecimento científico, não podemos esquecer os demais aspectos relacionados ao perfil do profissional flexível. Conforme elucidado no item anterior dessa pesquisa, a reestruturação produtiva não flexibilizou apenas o trabalhador como fez emergir os postos de trabalho predominantemente precários, tendência atestada pela *uberização* do emprego (Antunes, 2018). Essa mesma realidade pode ser encontrada nos postos de trabalho docente.

Contreras (2002) evidencia ainda outro importante fator que persuade os professores a assumir essa culpa. Cada vez mais tarefas são atribuídas ao ensino e à educação formal, além dos novos objetivos formativos, a escola é chamada a resolver problemas econômicos e sociais complexos. Sem ter as condições cognitivas de levar em consideração que pertencem à própria dinâmica de ampliação/acumulação do capital e, portanto, não solúveis com mudanças de ideologias, os professores sentem que não estão conseguindo atender todas as esferas do ensino.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhos efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e

precariedade do emprego do magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Nesse ponto é preciso chamar atenção que da mesma forma que os demais trabalhadores, os professores passam a preencher postos precários e, sem outra alternativa, aceitam todos os prejuízos pessoais e profissionais derivados desse processo. Outra questão a considerarmos trata-se das demais funções agregadas à prática docente. Não se espera que o professor altere apenas sua prática docente e se preocupe com o desenvolvimento de competências em seus alunos, outras funções são incorporadas ao trabalho do professor:

Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pode-se aos professores que, no espírito da 'qualidade total', não apenas ministrem suas aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-se e respondendo às suas demandas; da gestão da escola; e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas (SAVIANI, 2011, p. 447).

A mesma abordagem empresarial de eficácia é atribuída ao professor e ele deve se manter atento ao desenvolvimento cotidiano da instituição em que trabalha e contribuir para melhorias em todos os setores, enquanto assume condições de trabalho precárias, que são naturalizadas. Saviani (2011) destaca ainda que muitas vezes isso vem mascarado como uma política democrática que possibilita maior participação na tomada de decisões e, novamente internalizando o discurso do “melhor para todos”, o professor se vê envolvido com o acúmulo de funções que nada tem a ver com o acervo científico produzido historicamente pela humanidade.

Seguindo as teses de Contreras (2002), o ideal para os profissionais é que sua formação os preparem para atuação crítica, capaz não apenas de mobilizar seus conhecimentos teóricos, mas de analisar e compreender o contexto econômico e social em que vive e como esse interfere na sua profissão – o que lhe daria condições de realizar movimentos de resistência:

A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como 'natural', para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir as

formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Igualmente, o intelectual crítico está preocupado com a capacitação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daquelas aspectos que não a possuem, sejam elas pessoais, organizacionais ou sociais (CONTRERAS, 2002, p. 185).

No entanto, o professor se distancia cada vez mais de um intelectual crítico e a racionalização do seu trabalho leva a perda da sua autonomia. Seu trabalho passa a ser o de seguir manuais pré-determinados e essas relações em curso tendem a se aprofundar cada vez mais, a considerar o perfil profissional necessário ao trabalhador flexível.

O perfil de professor aqui apresentado está pautado, principalmente, no processo de reestruturação produtiva. Assim como as reformas na Educação Básica, a formação de professores e o papel do professor na sociedade vem sofrendo profundas alterações. Analisando, de plano, as atuais propostas de ensino, as perspectivas para formação de professores não são favoráveis. O que vemos é uma tendência ainda maior de precarização do ensino em nome da racionalidade econômica dos recursos públicos. Sem condições de manter o processo de acumulação/valorização por meio da expansão territorial, a atual ofensiva do capital, a partir da produção, tende a aprofundar a exploração nas diferentes esferas do trabalho, particularmente na educação.

Enquanto a iniciativa privada lidera a oferta de cursos de nível superior nessa perspectiva, formando os novos profissionais aptos para essa atuação, a formação continuada cumpre a tarefa de “reciclar” os profissionais ativos que não tiveram essa formação inicial e estruturar esse perfil para toda classe. Os aparatos de convencimento são oferecidos também na formação continuada e, como resultado, muitos professores estão convencidos dos benefícios dessa educação.

O professor como trabalhador flexível tem o fazer docente racionalizado e perde a autonomia de como e o que ensinar. Seu trabalho em sala de aula se reduz a seguir manuais que determinam o que deve ser ensinado e como esse ensino deve ocorrer. Além de perder o controle sobre sua profissão, ele fica ainda mais distante da possibilidade de identificar todo contexto que influencia sua prática e

mesmo as condições históricas que exigem essa forma de atuação, diminuindo as condições de movimentos de resistência.

As influências sofridas pelo processo de reestruturação produtiva foram aqui apresentadas afim de evidenciar o processo de adequação do trabalho dos professores às necessidades produtivas. Na sequência, nos dedicamos à análise das perspectivas pedagógicas que fundamentam a formação do professor/trabalhador flexível e a proposta de formação contida na BNCC.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES FLEXÍVEIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

No capítulo anterior apresentamos dois aspectos importantes que tendem a causar mudanças na formação de professores: a reestruturação produtiva e atual configuração do mundo do trabalho. Se as reformas no mundo do trabalho tendem a fazer do professor um trabalhador flexível, as alterações na educação formal e seus objetivos formativos fazem com que os mesmos sejam responsáveis por formar seus alunos nesse mesmo perfil.

No entanto, antes de analisar o perfil docente subsumido na BNCC, nos dedicamos a elucidar as propostas difundidas para formações desses docentes, ainda considerando o processo de reestruturação produtiva iniciado no Brasil na década de 1990, tendo em vista a necessidade de evidenciar como elas se inserem no processo de flexibilização do ensino.

No mesmo contexto de adequação do ensino ao sistema produtivo, temos a propagação de um novo perfil profissional pautado nos novos ideais formativos. Para explanar a relação entre o novo contexto de ensino e a formação de professores, organizamos essa sessão em dois momentos, inicialmente trataremos sobre a configuração da formação de professores na sua intrínseca relação com a flexibilização toyotista e, posteriormente, faremos uma análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) afim de evidenciarmos o teor ideológico do documento.

Em uma primeira e superficial observação verificamos que a BNCC aparenta apenas trazer sugestões para o trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que delinea as aprendizagens essenciais para elaboração dos currículos escolares. No entanto, ela não se restringe a isso, suas intenções para a educação devem ser profundamente analisadas. Portanto, antes de discutir as prováveis mudanças que o documento propõe para formação de professores, almejamos analisar sua proposta de ensino, e para tanto, apoiamos-nos na premissa de que tais processos incidem diretamente na formação dos profissionais atuantes nessa etapa do ensino.

3.1. A NOVA RACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme apresentado no capítulo anterior, as propostas educacionais propagadas no contexto da reestruturação produtiva caminham no sentido de preparar o aluno para o mercado de emprego precário, daí a razão pela qual as reformas focam também no desenvolvimento das competências necessárias ao trabalhador flexível. Apesar de vivermos em outra temporalidade histórica que dialeticamente supera as transformações do trabalho e da educação ao longo do século XX, a BNCC congrega com essa vertente, pois, à luz do nosso tempo, não só mantém o caráter fundante dessa relação social, mas aprofunda ainda mais essas relações, de modo a trazer as alterações necessárias para adequação do ensino às necessidades produtivas no tempo presente. Ou seja, a BNCC se apropria das pedagogias do “aprender a aprender” e plasma o aluno ativo adequado aos postos de trabalho flexíveis.

Justamente por isso, antes do necessário aprofundamento sobre pedagogias do “aprender a aprender”, vale destacar que o movimento que originalmente trouxe uma perspectiva de ensino centrada no aluno foi a Escola Nova, no século XX. Conforme Cambi (1999), influenciados principalmente pela expansão da indústria, há uma mudança nos padrões de comportamentos dos homens que, eventualmente, chega à educação:

Este homem do século XX (presente nas áreas mais avançadas, mas que serve de modelo a todo o planeta) cortou as pontes com o passado, inebriando-se de futuro (baseado no progresso e na segurança) e sobretudo no presente daquele aqui-agora que é visto como o vértice da história e o melhor dos mundos possíveis. Estamos diante de um modelo antropológico novo, guiado pela ideia de felicidade, a qual é mediada pelo consumo, equiparada ao haver, à acumulação de experiências, de bens, de relações (com o mundo e com os outros (CAMBI, 1999, p. 511).

Essa mudança cultural é causada pela consolidação do modo de produção capitalista e da produção fabril. Devemos lembrar ainda do trabalho concreto realizado pelos operários industriais, nesse contexto, não é surpresa a construção de novas concepções de educação. Há uma renovação no ensino, que passa a valorizar a experimentação e didáticas baseadas no “fazer”, colocando o aluno e suas necessidades no centro do processo. Não coincidentemente, as primeiras

experiências voltadas para implantação dessa escola renovada são observadas na Inglaterra (CAMBI, 1999).

Tratava-se de aumentar o rendimento da criança, seguindo os próprios interesses vitais dela. Essa rentabilidade servia, acima de tudo, aos interesses da nova sociedade burguesa: a escola deveria preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática, para o exercício da competição. Nesse sentido, **a Escola Nova, sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalista.** Representou uma exigência desse desenvolvimento. **Propunha a construção de um homem novo, dentro do projeto burguês de sociedade.** Poucos foram os pedagogos escolanovistas que ultrapassaram o pensamento burguês para evidenciar a exploração do trabalho e a dominação política, própria da sociedade de classes (GADOTTI, 2003, p. 144, grifos nossos).

Assim como a expansão do capital, o processo de industrialização dos países foi desigual. Mas, acompanhando o crescimento industrial, as ideias da Escola Nova se disseminaram pelo mundo, ajustando-se as necessidades de cada produção. O que queremos destacar aqui, e podemos evidenciar em Gadotti (2003), é que na sociedade burguesa a educação atende aos imperativos da valorização/expansão/acumulação do capital nas esferas da produção, circulação e serviços, por isso, o processo de reestruturação produtiva trouxe novas demandas para o ensino, que são atendidas pela pedagogia das competências.

A pedagogia das competências faz parte dessa corrente educacional que Duarte (2008) designou como pedagogias do “aprender a aprender”. Fundamentadas nos ideais do movimento escolanovista, já apresentados, essas pedagogias se apropriam de metodologias baseadas no aprender fazendo e valorizam mais o que o aluno pode aprender sozinho do que as aprendizagens baseadas na transmissão. Tal processo foi chamado pelo autor de “aprender a aprender” porque espera-se que o aluno adquira um método próprio de aprendizagem e não que apreenda o conhecimento científico já existente.

Ao analisar o processo de reestruturação produtiva no Brasil, Saviani (2011) percebe os traços que a flexibilização toyotista confere à educação, e que congregam com essa perspectiva educacional. Se anteriormente se exigia o preparo do indivíduo para atuar em postos fixos (na antiga organização de produção fordista), a nova configuração do mundo do trabalho prevê novos preceitos educacionais e espera maior iniciativa dos alunos.

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. **E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.** A educação passa a ser entendida como um **investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.** O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2011, p. 428, grifos nossos).

É justamente essa característica que identificamos na proposta da BNCC, uma organização curricular que espera dos alunos autonomia para escolher o foco da sua formação, com a escolha de um itinerário formativo, e se preocupe com a formação de competências para que esses conhecimentos básicos sejam colocados em prática em ações cotidianas. Espera-se que dessa forma ele seja capaz de entrar no mercado de trabalho, mantendo esse perfil polivalente e se adaptando às novas funções sempre que necessário, ou que utilize os conhecimentos adquiridos para se tornar um microempreendedor.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira 'pedagogia da exclusão'. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhe terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, submisso em organizações não-governamentais etc. Portanto, diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2011, p. 429).

Diante do cenário posto pela reestruturação produtiva e das condições de trabalho nos postos flexíveis, vemos distintas propostas se estruturando para atender essas demandas, dentre as quais, as concepções para a formação de professores. Quando passamos a analisar a formação de professores pelo aspecto da formação profissional, isto é, organização de um programa flexível para formar

um profissional flexível, notamos a influência da reestruturação nesses cursos, principalmente pela iniciativa privada.

Além da reestruturação produtiva e a disseminação do neoliberalismo, outro fator que, segundo Derrisso (2010) tem contribuído para essas mudanças na formação de professores, é o pensamento pós-moderno sobre o conhecimento científico. Conforme o autor supracitado, (ibidem, p. 59), “[...] o pensamento pós-moderno relativiza a importância do conhecimento científico e chega às raias de negar a própria possibilidade de se conhecer a realidade de modo objetivo”. Com isso, cria-se a concepção de que todos, independentemente de seu desenvolvimento intelectual e realidade material, podem construir seu conhecimento sobre qualquer objeto e seus resultados são válidos.

Essa conjuntura tem criado as condições para que os cursos de formação de professores (assim como o atual modelo de ensino médio) sejam esvaziados de conteúdo, isso porque passam a ser descritos como conteudistas e “ultrapassados” para a configuração social vigente. O conhecimento científico é relativizado e perde sua importância, apenas o que mobiliza ações práticas é entendido como necessário. É o que encontramos nas teses de Perrenoud (1999):

Um ‘simples erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem *recursos*, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. **Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem ‘entrar em sintonia’ com a situação.** Não se trata de expor de maneira erudita, à vontade, *tudo quando se poderia ter feito*, ponderando e lembrando, metodicamente, conhecimentos esquecidos e consultando obras de peso, mas sim se **decidir nas condições efetivas da ação, às vezes com informações incompletas**, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos (PERRENOUD, 1999, p. 53-54, grifos nossos).

Assim como os demais educadores partidários do ensino a partir da prática, Schön (2007) relativiza a importância do conhecimento científico. Ele não apenas concorda com a conjuntura de indagação sobre a relevância da teoria para a prática, como defende que ela seja retirada dos cursos de formação. Segundo ele, se a

sociedade está questionando a importância desses conhecimentos, mudanças devem ser realizadas:

O falecido Everett Hughes, um pioneiro da sociologia das profissões, observou uma vez que as profissões realizaram uma barganha com a sociedade. **Em troca do acesso ao conhecimento extraordinário que elas têm de questões de grande importância humana, a sociedade deu-lhes um mandato para o controle social em seus campos de especialização**, um alto grau de autonomia em suas práticas e uma licença para determinar quem deve ser investido da autoridade profissional (Hughes, 1959). **Contudo, no atual clima de crítica, controvérsia e insatisfação, a barganha não está funcionando**. Quando a reivindicação das profissões especializadas pelo conhecimento extraordinário está sendo bastante questionada, **por que deveríamos continuar a conceder-lhes direitos e privilégios especiais?** (SCHÖN, 2007, p. 18, grifos nossos).

Desconsiderando a capacidade de análise de um objeto por todo contexto que o mesmo se insere e da importância do aporte teórico já existente para continuidade do desenvolvimento científico, o autor supracitado utiliza dois argumentos principais para desenvolvimento da sua tese. Primeiro, disserta sobre a impossibilidade de análise objetiva de um objeto, uma vez que diferentes ciências vão observá-lo de formas distintas, mas igualmente válidas, sendo impossível chegar a uma conclusão. Na sequência, discorre também sobre a dinâmica social, mutável, segundo ele, os profissionais são colocados em situações sem precedentes e sua formação teórica não lhes dá condições de resolver problemas práticos, uma vez que essa teoria foi produzida previamente ao problema.

Apresentando todo cenário como caótico e incerto, Schön (2007) propõe um ensino pragmático pautado na ação, argumentado que esse ensino é capaz de desenvolver as competências necessárias para que o aluno, quando formado, consiga detectar e solucionar as problemáticas da sua profissão.

Essa visão pragmática do conhecimento tem gerado prejuízos ao ensino formal. Conforme Derisso (2010), além de propagar a visão pós-moderna sobre a relevância do conhecimento científico, levando a uma descrença social dos avanços científicos já realizados, essa ideologia tem feito com que os cursos de formação de professores percam sua característica formadora em nome de um saber fazer, tornando-se fragmentados e aligeirados. Como salienta Martins (2010), o “saber fazer” passa a ser mais importante que qualquer outro tipo de saber e o conteúdo

dos cursos é substituído pela noção de competência, que impossibilita qualquer independência intelectual.

Outro aspecto importante destacado por Martins (2010), que vai de encontro aos ideais produtivos, é a oferta dos cursos de licenciatura na modalidade a distância:

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se *presa fácil* para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD) (MARTINS, 2010, p. 23).

Ao analisar os cursos de formação de professores na modalidade EAD, Kuenzer (2016) percebe justamente a estratégia de mercantilização adotada em sua implantação. Ao mesmo tempo em que atende às novas demandas profissionais, possibilitando que o aluno ajuste seu processo educativo às suas necessidades pessoais e se forme como profissional flexível, os cursos se realizam enquanto mercadoria, já que possuem um custo de manutenção muito menor quando comparados aos cursos presenciais. Assim, temos um contexto financeiro eficiente para a iniciativa privada, que oferece cursos com baixo nível teórico e com grande retorno financeiro, tudo justificado pela nova lógica toyotista de redução dos gastos “desnecessários”.

Notamos, portanto, que os cursos de formação de professores já sofrem profundas alterações, tanto no que se refere a sua estrutura física quanto ao conteúdo de sua formação. Pautadas nas teorias do “aprender a aprender”, os cursos à distância propagam seu valor pela possibilidade do aluno se organizar nos estudos de acordo com sua disponibilidade, aumentando sua autonomia e respeitando suas necessidades. Quanto ao conteúdo, a lógica neoliberal em curso tem permitido o esvaziamento dos conteúdos científicos e valorização de disciplinas pragmáticas que analisam a prática pela prática, aliando-se aos ideais educativos difundidos inicialmente pela Escola Nova e aprofundados pelo que Saviani (2011) chamou de “neoescolanovismo”.

Como defendido por Perrenoud (1999), autor representante desses pressupostos, a prática não precisa ser fundamentada por um saber científico

teórico. Ao invés de dotar um erudito da capacidade de mover seus conhecimentos para a práxis, o neoliberalismo prega a substituição deste por um técnico, que não detém o conhecimento que fundamenta sua prática e sabe apenas executar funções pré-determinadas. Assim, suas ações são movidas por informações incompletas e isso é suficiente para a flexibilização predominantemente toyotista.

Da mesma forma que a reestruturação produtiva agregou novos significados a termos já conhecidos para validar sua proposta, a conjuntura educacional incorpora conceitos para postular um perfil de professor adequado a essas demandas, algumas com maior destaque, mas todas centradas no mesmo propósito. Uma das teorias com maior evidência nesse contexto é a tese do professor reflexivo, desenvolvida por Schön (2007). O autor construiu essa visão profissional, que pode se enquadrar em diversas profissões, mas ganhou grande destaque na formação de professores, justamente pela aproximação com os princípios toyotistas. Essa visão pragmática do conhecimento determina o perfil que o professor precisa desenvolver:

Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo da formação de professores seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo (DUARTE, 2010, p. 42).

O acervo científico produzido historicamente pela humanidade é desconsiderado e o senso comum ganha espaço. Sem realizar a tarefa de análise dos distintos e complexos aspectos que pertencem à realidade material, a formação passa a ser baseada no desenvolvimento da prática pela prática, formando um trabalhador vazio de conteúdo que desenvolverá ações pré-programadas sem conseguir refletir sua própria ação. Como salienta Bandeira (2018), não se deseja formar um professor fundamentado, que se preocupe com o conteúdo de sua matéria e seja capaz de desenvolver o seu senso crítico e o de seus alunos; a nova

configuração da sua formação preconiza um sujeito que se adapte às novas condições do mercado e consiga reforçar a ideologia neoliberal em seus alunos.

Assim como o esvaziamento dos conteúdos, Perrenoud (1999) também elabora sua tese em defesa desse novo perfil de professor. Embora ele sustente que a educação deva contemplar os saberes práticos, o autor é cuidadoso ao descredenciar a importância do conhecimento científico. Alega que, não necessariamente os conhecimentos práticos retiraram a importância dos conhecimentos teóricos, no entanto, na impossibilidade de abordar ambos em sua plenitude, o desenvolvimento de competências práticas tem preferência e o professor deve se flexibilizar para atender essa necessidade da sociedade atual.

A abordagem por competência leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um *pequeno número de situações fortes e fecundas*, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. **Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis.** Será que os novos programas escolares permitem essa diminuição da carga? É permitido duvidar. O ideal seria dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assuntos que devem ser percorridos rapidamente, para virar a última página do manual, no último dia do ano letivo (PERRENOUD, 1999, p. 64, grifos nossos).

Sob o argumento de que não há tempo de abordar todo conteúdo teórico e as competências práticas, o autor supracitado contribui para a disseminação da lógica em curso e defende o pragmatismo do ensino, ou seja, se não é possível abordar tudo, que a estrutura educacional permita o desenvolvimento de competências práticas, abrindo mão do que ainda é visto como indispensável, justamente os conteúdos científicos. No entanto, talvez não coincidentemente, ao discutir os impactos reais dessa abordagem, o autor exemplifica com cursos majoritariamente elitistas.

A formação de competências exige uma pequena 'revolução cultural' para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseado em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em *situações complexas*. As faculdades de medicina, por exemplo, que optam pelo *aprendizado por problemas* praticamente desistiram dos cursos *ex cathedra*. Já no primeiro ano, o currículo confronta os estudantes com verdadeiros problemas clínicos, que os obrigam a procurar informações e conhecimentos, isto é, a identificar os recursos que

faltam e adquiri-los para voltar, melhor armados, ao processamento da situação. A tarefa dos professores não é, portanto, a de improvisar aulas. Ela lida com a regulação do processo e, freqüentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente. Aí está o maior investimento: vê-se claramente que tal prática remete para outra epistemologia e para outra representação da construção dos conhecimentos na mente humana. Atualmente, apesar de mais de um século de movimentos da escola nova e das pedagogias ativas, apesar de várias décadas de abordagens construtivistas, internacionalistas e sistêmicas nas ciências da educação, os modelos transmissivos e associacionistas conservam sua legitimidade e, com uma certa freqüência, dominam a cena (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Sob a lógica defendida, não há nem mesmo a perspectiva da continuidade dos seus estudos no Ensino Superior. Espera-se que esses alunos tenham condições de se inserir no mercado de trabalho assim que concluírem a Educação Básica, trazendo prejuízos intelectuais tanto para formação desses alunos, quando para formação dos professores, que são incumbidos de formá-los. Assim como identificado por Saviani (2011), podemos esperar que esses alunos fiquem limitado à determinados postos de trabalhos a depender do nível de instrução formal que receberem, processo que incide diretamente sobre o perfil e formação dos professores “ideais” para ministrar “aulas” na educação básica.

Com a possibilidade de oferta de formação de professores em um formato mais barato como o ensino à distância, a tendência é que essa modalidade ganhe cada vez mais espaço no mercado e ameace a permanência dos cursos presenciais, que possuem um custo mais elevado². Ainda que essa mudança ocasione o esvaziamento dos conteúdos formativos desses professores, isso não será um problema do ponto de vista profissional, para formar um aluno flexível não será necessário acesso a um acervo teórico, apenas desenvolvimento de competências. Privilegia-se, assim, uma formação aligeirada e pautada na noção de competências e habilidades para o ingresso no mercado de emprego precário.

A considerar que tais diretrizes são elevadas à condição de balizadoras dos princípios formativos docentes, cria-se um ciclo propício para propagação dessa ideologia. Sendo eles mesmo sujeitos incapazes de analisar criticamente seu

² Esse processo está em curso e ocorre também na Educação Básica. As novas Diretrizes para o Ensino Médio, aprovadas em novembro de 2018, permitem que 20% do Ensino Médio diurno e 30% no noturno seja realizado na modalidade à distância (BRASIL, 2018). Isso reafirma o que estamos discutindo sobre as políticas de barateamento da educação.

contexto social, os professores formarão seus alunos na mesma perspectiva, ou seja, sujeitos incapazes de refletir criticamente e que aceitarão as condições impostas como naturais, diminuindo confrontos sociais que possam gerar resistência. Justamente o contexto ideal para desenvolvimento do capital.

Tendo apresentado a configuração proposta, e já em curso, da formação de professores, nos dedicaremos a seguir à análise do ensino proposto pela BNCC do Ensino Médio. Como discutido até o momento, o processo de reestruturação trouxe profundas alterações no mercado de emprego que, eventualmente, chegou à formação desses profissionais. O que temos com a BNCC é o aprofundamento dessas relações, uma vez que a Educação Básica formará indivíduos flexibilizados para ingresso imediato no mercado da força de trabalho “uberizada” (Antunes, 2018). Portanto, a seguir, apresentamos a BNCC do Ensino Médio como parte do processo de ofensiva do capital.

3.2. A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC do Ensino Médio, aprovada pelo Ministério da Educação em 2017 (BRASIL, 2017), é um documento obrigatório, de caráter normativo, que apresenta as aprendizagens essenciais para todas as etapas da Educação Básica. A partir dela, as instituições de ensino (públicas e particulares) de todo Brasil deverão elaborar seus currículos, que no Ensino Médio serão complementados pelos itinerários formativos. Com a sua aprovação, os estados federativos estão se organizando para elaboração dos currículos – dentro das exigências do documentos. A ideia, segundo a BNCC, é garantir a mesma qualidade de formação escolar a todos os estudantes do território nacional.

Conforme exposto anteriormente, a lógica da organização flexível não se limita à linha de produção, circulação e serviços, mas expande-se pela sociedade assumindo caráter sistêmico, aspecto fundamental para a apreensão das formas de reprodução social, da sociabilidade na contemporaneidade, particularmente na esfera da educação. Quando observamos a construção da BNCC, não é necessária uma investigação minuciosa para percebermos essa influência. Logo na apresentação, temos o documento como resultado de um esforço coletivo que

pretende causar impactos positivos na educação com o apoio da sociedade civil. Assim como sua inspiração produtiva, temos um discusso salvacionista:

Para a implantação da BNCC em todo o País, o MEC será o parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, apoiando-os e trabalhando em conjunto para que as **mudanças cheguem às salas de aula em benefício de todos os estudantes e das gerações futuras desse País** (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

Esse discurso acompanha todo o documento e a educação é chamada a resolver os problemas da sociedade. Como a educação é reduzida aos acontecimentos internos das escolas, o principal ponto de mudança proposto são os currículos escolares. O documento defende que a definição de um currículo base para todo país é garantia de que todos os alunos, independente da localização geográfica e social a que pertencem, tenham acesso à mesma qualidade de educação formal.

Como parte da política de reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e inspiradas pelo Relatório Delors (1997), o documento atual também apresenta os hodiernos problemas sociais, causados pela estrutura social e produtiva que vivemos, e aponta a mudança de mentalidade, por meio da educação, como forma de solucioná-los. Um dos principais objetivos apresentados é a “construção de uma educação justa, democrática e inclusiva”. Isso seria feito por meio do “nivelamento” de todo ensino nacional, tendo como referência o desenvolvimento de competências. A BNCC defende essa estrutura educacional como meio de equidade social, apresentando também sua concepção de competência:

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

Desde a LDBEN 9394/96 a política nacional de educação caminha no sentido de organizar um documento que definisse uma base de conhecimentos essenciais e servisse de orientador para a formulação dos currículos escolares de todo território nacional. Isso nos mostra dois pontos importantes: primeiro que essa reforma, assim

como a reestruturação produtiva, não começou com a BNCC, mas vem sendo desenvolvida em todos os âmbitos da sociedade. Depois, é fundamental que ela não seja analisada isoladamente, já que pertence a um contexto maior de reformas – que agora chega à educação com mais impacto. Importante destacar, no entanto, que apesar de se inserir nesse cenário de reformas a discussão atual possui características próprias.

Portanto, embora essa informação não seja apresentada, as competências gerais – que deverão ser desenvolvidas de forma articulada nas três etapas da Educação Básica – trazem justamente as características necessárias ao trabalhador flexível, autônomo e resiliente requerido pela organização toyotista. Segundo a própria BNCC: “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes como a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12). Os conhecimentos pragmáticos são apresentados como ferramenta para construção desse sujeito, com inteligência emocional e repertório criativo para propor soluções e resolver problemas práticos.

Assim como o conceito “competência”, todas as terminologias apresentadas se inserem na perspectiva das políticas neoliberais e visam à formação do sujeito flexível, incluindo aqui o conceito de sujeito e educação integral, que passa a designar essa educação pragmática para formar o sujeito flexível. É indispensável perceber que o sentido de sujeito ou educação integral aqui se limitam aos saberes necessários à produção toyotista, nesse caso, o sujeito integral pode ser entendido como sinônimo do sujeito flexível, com todas as características que apresentamos. A educação integral é estruturada justamente para formação do sujeito integral (flexível), aquele que desenvolveu todo repertório necessário aos postos de trabalho flexível, além do intelectual e afetivo.

Essa é uma característica forte do documento, conceitos já utilizados, até mesmo pelos críticos desse ensino pragmático, são empregados em outro sentido, comungando com as determinações toyotistas e em conformidade com a formação do indivíduo flexível. Logo, o objetivo do ensino não é disponibilizar acesso ao saber sistematizado, mas viabilizar e promover a integração do homem ao novo processo produtivo, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)**, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos).

Se o mundo do trabalho se flexibilizou e requer trabalhadores flexibilizados, é isso que a educação pretende formar. Conforme o que apresentamos sobre o toyotismo e suas consequências para formação de professores, sabemos que o repertório teórico não é o mais importante para a atuação em seus postos de trabalho, em alguns momentos é até desnecessário. Isso fica ainda mais evidente no seguinte trecho:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável **requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifos nossos).

Esse é o sentido de sujeito integral defendido pela BNCC. Como discute Kuenzer (1995), afirmar que a educação está voltada para o mundo do trabalho não nos diz muita coisa, essa discussão só ganha significado quando analisamos a configuração do mundo do trabalho e apreendemos o perfil necessário para tal finalidade. Na atual discussão, já vimos o que isso significa para a classe trabalhadora e para sua formação. Educação integral não se refere ao entendimento que possuímos de formação do gênero humano, ao contrário, pensa o desenvolvimento do sujeito integral a partir da ideologia neoliberal, o que em outras palavras significa sujeito flexível.

Com esse sentido reducionista da educação e da causa das desigualdades sociais, todas as soluções apresentadas se limitam ao cotidiano escolar: formação

do currículo, formação inicial e continuada dos professores, ferramentas de avaliação para garantir que esse “projeto” esteja sendo aplicado corretamente. Em nenhum momento é apresentado o quanto as condições materiais interferem na educação e até mesmo na efetivação desse projeto.

Além das habilidades e competências (tão enfatizadas pelo documento), há um outro aspecto mencionado que ganha destaque: respeito às diferenças. É evidente que os currículos são importantes e desempenham uma função política no cenário educativo, mas essa redução ou limitação dos problemas educacionais (e até mesmo sociais) aos muros da escola é descabido e cria um discurso manipulatório.

Conforme destaca Apple (1979), a criação e organização do currículo se comunicam com os interesses econômicos e plasam um tipo de sociedade em curso. Seus estudos evidenciam que o currículo não é organizado para provocar mudanças significativas no sistema de ensino, mas sim a partir do contexto socioeconômico no qual está inserido para atender suas necessidades. Assim como a educação, o currículo só pode ser compreendido dentro do cenário econômico a que pertence e está em conformidade com o mesmo.

Como diversos economistas observaram recentemente, a **‘função latente’ da vida escolar** mais importante do ponto de vista econômico parece ser a **seleção e a produção de atributos da personalidade e significados normativos que permitem que se tenha uma suposta chance no sistema econômico**. Como vimos, isto está estritamente vinculado, também, ao papel cultural da escola de maximizar a produção de conhecimento técnico. Desde que a escola é a única instituição importante que figura entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto histórica como presentemente, sejam distribuídos nas escolas alguns significados sociais de valor diferencial (APPLE, 1979, p. 79, grifos nossos).

Mesmo por isso, as ações apresentadas no documento para a tomada de ações focam no desenvolvimento de habilidades e no atendimento das individualidades discentes. A organização curricular não é estruturada para garantir que todos tenham acesso a mesma qualidade de ensino, mas para a construção de um processo educativo que potencialize o desenvolvimento individual do sujeito flexível. O indivíduo é responsabilizado por sua formação e sucesso desde a Educação Básica.

A etapa do Ensino Médio apresenta uma especificidade: o programa terá um currículo básico que deverá ser complementado com um itinerário formativo. Para a BNCC, o principal problema do Ensino Médio é que ele não prepara o aluno para seu ingresso no mercado de trabalho, dessa forma, os itinerários formativos (a saber: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional) possuem justamente esse objetivo.

Aliás, a flexibilização deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas de ensino e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições, áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesses etc. independentemente da opção feita (BRASIL, 2017, p. 471, grifos nossos).

Analisando o documento aprovado, não resta dúvidas da função social que o mesmo desempenha. Apesar do discurso das melhorias para os estudantes, o objetivo é formar indivíduos dentro da lógica de flexibilização toyotista para inserção imediata no mercado de emprego precário. Nesse aspecto, o documento tem um potencial negativo para os estudantes, principalmente para os estudantes de escola pública, que perdem até mesmo o sentido de continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Ao focarmos na proposta do documento em flexibilizar o ensino, evidenciamos que os articuladores da versão final da BNCC do ensino médio salientam que a flexibilização do currículo com os itinerários formativos visa maior autonomia para os alunos pela escolha de uma área profissional, isso porque os alunos poderão optar por um currículo de acordo com suas preferências pessoais e esse os preparará para atuação no mercado de trabalho dentro da sua área de maior afinidade.

Sem entrar no mérito da realidade material das escolas públicas do país e, assim, pressupondo que o estudante de fato tenha condições concretas de escolher a área de sua preferência (tendo a possibilidade de trocar, posteriormente), a BNCC presume que a orientação profissional é uma escolha individual, pautada

exclusivamente em interesses e talentos individuais, o que não é possível considerando a relação social em que vivemos.

Fundamentando-nos em estudos desenvolvidos por Naville (1975), percebemos que o indivíduo apenas se desenvolve profissionalmente a partir das relações sociais em que vive, o que envolve tanto as possibilidades concretas da sua existência quando as necessidades sociais do mercado.

No fundo, dizer que um ser humano dispõe de certas aptidões particulares é apenas uma maneira de exprimir que a sociedade exige dele certas formas de actividade técnica e económica. Empregamos o termo sociedade para designar todas as hierarquias interferentes que gravitam à volta da posição económica, profissional, familiar, religiosa, política, geográfica dos grupos humanos, contraditoriamente determinados (NAVILLE, 1975, p. 57, grifos do autor).

Isso converge com as discussões que promovemos nesse estudo sobre a flexibilização do trabalho. A partir do momento em que o processo produtivo exige sujeitos flexibilizados (com todas as suas especificidades para atuar na produção toyotista), independente das aptidões e preferências pessoais, o sujeito terá que se adaptar ao trabalho flexibilizado. As necessidades sociais de produção irão se impor sobre ele, porque disso também depende sua sobrevivência.

Se, por um lado, é o acúmulo sócio-histórico das realizações e aquisições dos processos de trabalho que constitui o cerne de todo o processo formativo humano – o que significa que cada nova geração não precisa redescobrir o fogo, ou reinventar a roda – por outro, é exatamente esse processo formativo, educacional, que torna possível que os seres humanos possam conduzir sua existência de modo cada vez mais humano, pelo menos potencialmente (ANTUNES, 2012, p. 25).

O autor supracitado destaca essa dupla função que a educação formal deveria assumir: não apenas garantir o processo de desenvolvimento humano passando às próximas gerações o conhecimento já desenvolvido, mas também permitir que o sujeito tenha condições de produzir sua existência de forma consciente. No entanto, esse não é a função social atribuída à escola na sociedade burguesa. Apesar de estar analisando um outro momento do desenvolvimento capitalista, Marx e Engels (1992), ao estudar a essência desse processo social moderno, desvendam a função que a educação assume na sociedade capitalista:

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, **é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais**, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, **possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível** (MARX; ENGELS, 1992, p. 81, grifos nossos).

Pautada nesse mesmo referencial, em seus estudos sobre o tema, Kuenzer (1995) aponta outra função da escola nessa relação social, além da formação necessária ao trabalhador, qual seja, de que a educação age ideologicamente para mediar as mudanças estruturais na concepção de trabalho, “[...] a partir do momento em que, tendo em vista os interesses hegemônicos de determinada classe social, [a educação] contribui para o estabelecimento de novos modos de pensar, sentir e conhecer” (KUENZER, 1995, p. 57).

Sobre essa mesma questão, Mészáros (2008) destaca:

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. [...] Uma das funções principais da educação formal das nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto forem capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 44-45).

É apoiando-nos nesse referencial que tecemos nossa crítica à BNCC e sua proposta de reforma para a educação. Longe de pensar o desenvolvimento integral do sujeito (como salienta fazer), apontamos até aqui de que forma o documento se insere nas políticas neoliberais de flexibilização do ensino pensando as necessidades produtivas da sociedade capitalista. Dessa forma, o capítulo seguinte explora os aspectos da BNCC que interferirão diretamente na formação de professores. Apesar de não apresentar uma proposta formal, a BNCC indica que esse é o próximo passo para as políticas educacionais:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a **revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC**. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, **essa é uma afirmação fundamental para a implantação eficaz da BNCC** (BRASIL, 2017, p. 21, grifos nossos).

As mudanças na estrutura educacional, se postas em práticas, provocarão a necessidade de uma nova estrutura de formação também para os professores. Nesse momento, justamente pela recente aprovação do documento, ainda não é possível afirmar de que forma essas mudanças serão efetivadas, por isso, as análises aqui apresentadas manifestam-se como hipóteses. No entanto, sua importância analítica se mantém por partimos justamente da tendência do capital, o que não podemos prever são os movimentos de resistência que podem alterar sua materialização.

Tendo apresentado a proposta de ensino da BNCC, demonstrando sua relação com a reestruturação produtiva, sequenciamos as discussões com a análise do atual contexto de reformas e de que forma a BNCC congrega com suas prerrogativas para, em seguida, investigamos as áreas de conhecimento destacadas no documento, bem como suas consequências para a o trabalho e formação dos professores.

Expusemos, anteriormente, o contexto de reestruturação produtiva destacando que as atuais reformas estão inseridas nesse processo, no entanto, apesar de os desdobramentos das relações do capital manterem seus fundamentos, novos elementos são inseridos para responder à demandas mais recentes, portanto, analisar parte do contexto atual desse cenário também se faz necessário para a compreensão dos caminhos traçados para educação.

4 A NOVA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO NECESSÁRIO PARA OS PROFESSORES

Antes de entrarmos na análise das áreas do conhecimento do Ensino Médio, que devem interferir diretamente na formação de professores, é importante destacarmos outros aspectos e documentos que influenciaram diretamente sua elaboração. Dessa forma, passaremos ao estudo de uma noção mais clara da pós-modernidade e dos aspectos relevantes da Agenda 2030 e da Lei 13.415/2017, documentos citados pela BNCC e que congregam com suas prerrogativas para educação.

Não faremos análises aprofundadas como estamos fazendo da BNCC, por esses não serem nossos objetos. No entanto, serão destacados aspectos fundamentais para compreensão dos rumos que as políticas educacionais estão tomando e suas consequências para o trabalho e formação dos professores. Entendemos que essas são questões relevantes e fazem parte das reformas, sendo, portanto, parte do processo em análise.

Na sequência, apresentaremos as áreas de conhecimentos previstas para o Ensino Médio e seus objetivos formativos. Os itinerários formativos podem conter uma ou mais área do conhecimento ou ainda serem articulados com a formação técnica e profissional. Independente das escolhas feitas pelas instituições, sua formulação deve respeitar as orientações apresentadas pela BNCC, que serão aqui analisadas.

4.1. O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DA BASE E SUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

No capítulo anterior discorremos que a difusão do pensamento pós-moderno ancorado no método relativista, que relativiza a importância do conhecimento e sustenta a impossibilidade de uma interpretação crítica da realidade e suas contradições (MORAES, 1996), corroboraram para a afirmação de uma visão pragmática do ensino em consonância com as reformas da educação na perspectiva do mercado de emprego, resultado da reestruturação do mundo trabalho, da necessidade de expansão do capital propriamente dito.

Ainda que tenhamos apresentado algumas de suas características, é relevante nesse momento nos aprofundarmos nessa questão e nas suas consequências para o ensino formal. Isso porque a perspectiva educacional assumida na BNCC está em conformidade com essa interpretação e, uma vez elucidada a visão da pós-modernidade, a identificação de sua perspectiva no documento analisado fica mais evidente.

Lyotard (2018) é um dos principais autores quando pensamos a difusão do pós-modernismo. Em sua obra *A Condição Pós-Moderna* o autor apresenta seus traços característicos e suas consequências para a produção científica. Para o pensamento pós-moderno, a ciência é como uma linguagem subjetiva que depende diretamente das experiências do indivíduo. Como se a realidade que conhecemos fosse apenas um efeito da nossa linguagem particular e, portanto, cada indivíduo possuiria uma visão particular do que seja a realidade.

Essa óptica retira a legitimidade da ciência enquanto possibilidade de produção de conhecimento, porque nega a possibilidade de análise objetiva de um objeto. Se não conseguimos analisar a realidade concreta, cada indivíduo chega a sua conclusão subjetiva e todos os resultados são considerados válidos

Conforme argumenta Moraes (1996, p. 53), “Trata-se, em última análise, de negar a possibilidade de uma razão capaz de alcançar um conhecimento objetivo”, portanto, todas as formulações teóricas têm validade. “Ser racional é simplesmente ser capaz de argumentar, é simplesmente discutir qualquer tópico, sem qualquer referência à objetividade do real concreto e histórico”.

Dessa forma, considerando que a linguagem da ciência não é mais relevante que outros jogos de linguagem, não devemos admitir a ideia de “conhecimento”, mas nos preocuparmos com a aquisição de habilidades necessárias para desenvolvimento social, pensando também a atuação profissional. Essa é a principal característica do pós-modernismo: admissão da impossibilidade de apreensão da realidade objetiva e deslegitimação da ciência.

Moraes (2009) observa as consequências dessa abordagem para educação, destacando que “[...] da admissão da ideia de que o conhecimento não pode ser neutro, retira-se a ideia de que ele não pode também ser objetivo” (MORAES, 2009, p. 318). A escola perde seu espaço como instituição educadora e se estabelece enquanto responsável pelo desenvolvimento de competências úteis para vida cotidiana.

O conhecimento, dessa forma, é hierarquizado por sua utilidade e identificado com o vocabulário da prática. Tal atitude embora periférica, é extremamente eficaz, dado seu acentuado operacionalismo, e as teorias que são construídas sobre esta base se justificam por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental. Concepções equivocadas podem perfeitamente se moldar à manipulação instrumental de objetivos e estruturas da realidade, permitindo que os seres humanos respondam as demandas da vida cotidiana, ou se quisermos, do chão da escola (MORAES, 2009, p. 324).

Essa perspectiva, agregada às mudanças no mundo do trabalho, cria justamente o cenário que estamos evidenciando: uma perspectiva pedagógica ajustada às necessidades de manutenção do capital e o faz a partir da aquisição individual de habilidades pragmáticas que atenda, ainda, às expectativas e interesses de cada um. Esse processo não se dá apenas pelo convencimento, assim como a implantação do modelo de organização toyotistas, diferentes medidas são tomadas para a efetivação dessas mudanças.

Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo tipo; aumenta a demanda pela educação a distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem (MORAES, 2009, p. 320).

Como vemos, todos os aspectos da reforma são, de uma forma ou de outra, implementados. A expansão dessa visão sobre a ciência fomenta a ideia de que o atual formato do sistema educacional é conteudista e deslocado da realidade social. Como defendido por Perrenoud (1999), se há uma descrença da validade e importância do conhecimento historicamente acumulado, a escola deve ser reformulada e o objetivo de sua formação renovado.

Outra questão que precisamos ter em mente quando analisamos a BNCC, são os documentos que orientam sua perspectiva educacional e política. Durante sua redação, vemos menção a outros marcos legais e propostas políticas que se alinham à Base e, portanto, fundamentais para total compreensão das finalidades atribuídas à educação.

Quando observamos que a BNCC “[...] mostra-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Ações Unidas (ONU)” (Brasil, 2017, p. 8), isso não apenas reafirma o que já discutimos sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais do país, como abre maiores possibilidades de compreensão dos sentidos atribuídos à educação.

A Agenda 2030 (ONU, 2016) se apresenta como um plano de ação pensado para a prosperidade do planeta e fortalecimento da paz universal, para tanto, traz 169 metas relacionadas a 17 objetivos, cada objetivo voltado a um aspecto da sociedade (saúde, segurança, educação, economia...) que devem ser implementados a nível global até 2030. Quando verificamos as metas estipuladas para educação verificamos que, de fato, o Brasil está se adequando à Agenda, e de forma preocupante.

O Objetivo 4, que versa sobre a educação, deixa evidente a perspectiva defendida, uma vez que pretende “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover **oportunidades de aprendizagem ao longo da vida** para todos” (ONU, 2016, p. 24, grifos nossos). A terceira meta pretende assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade para todos “a preços acessíveis, incluindo a universidade”.

Essa é uma questão bem importante, não há referências à educação **pública** nessas modalidades, é realmente barateamento da educação técnica, profissional e superior. Como já citamos, quando analisamos a formação de professores após a reestruturação da produção, a rede privada lidera a oferta de formação superior a preços mais baratos com o ensino EAD. A oferta dessa modalidade de educação entra em conformidade ao idealizado pela Agenda que, conforme BNCC, está dentro da sua concepção. Não é um determinante e sim mais um caminho em direção ao barateamento e à privatização das modalidades de ensino destacadas.

Outra meta que deve interferir na formação de professores é a 4.4 que pretende, até 2030, “[...] aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham **habilidades relevantes**, inclusive competências técnicas e profissionais, **para emprego, trabalho decente e empreendedorismo**” (BRASIL, 2017, p. 25, grifos nossos). Observamos que, dentro dos objetivos educacionais, não vemos questões relativas à aprendizagem cognitiva, ou aquisição do patrimônio cultural da humanidade, mas apreensão de habilidades relevantes e com competências técnicas.

Pela análise dos objetivos educacionais, podemos verificar que a BNCC de fato está em conformidade com a Agenda 2030. No lugar de uma formação intelectual para os professores, temos capacitação de habilidades relevante para prática docente. Não vemos um objetivo para educação pública de qualidade, mas uma educação barata e oferta de bolsas de estudos em instituições particulares, inclusive com cooperação internacional com países desenvolvidos, algo que já vem acontecendo.

A agenda intensifica uma visão liberal da educação, tratando-a com uma linguagem corporativa que atende às necessidades do mercado e às perspectivas pós-modernas de valorização das individualidades. Ou seja, podemos esperar mudanças ainda mais profundas na formação docente, tanto a nível técnico como superior.

Outro documento importante, que alterou a estrutura do Ensino Médio e forneceu as bases legais para implantação da BNCC, é a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio. Dois aspectos fundamentais devem ser destacados dessa lei: possibilidade de parceria com educação a distância e instituições privadas, para a formação complementar do Ensino Médio, por meio dos itinerários formativos, e reconhecimento de profissionais com notório saber para prática docente.

Essas também são questões relevantes para o entendimento dos próximos encaminhamentos para formação de professores. A primeira permite que o Estado faça parcerias com setor privado e os alunos das escolas públicas completem sua formação do Ensino Médio nessas instituições parceiras, tanto para cursar os itinerários formativos fornecidos pelas mesmas, quanto para participar de programas de aprendizagem profissional.

A segunda permite que profissionais formados em outras áreas atuem como professores se comprovarem “notório saber” na área em que irá lecionar. Esse notório saber pode ser advindo de cursos de formação complementar ou mesmo experiência profissional. Em outras palavras, essa perspectiva de valorização do ensino pragmático também vale para os profissionais da educação, não é obrigatório o título de licenciado para atuar nessa etapa do ensino, mesmo porque os objetivos previstos para ela permitem essa formação parcial:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, **a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares**, e uma **abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho** (BRASIL, 2017, p. 461, grifos nossos).

Desconsiderando todos os aspectos econômico-sociais que ocasionam esses resultados, os problemas dessa etapa do ensino são reduzidos ao que ocorre dentro dos muros da escola e são utilizados como precedente para crítica dos componentes pedagógicos e culpabilização dos professores. Fica evidente o que se espera do Ensino Médio, a redução dos componentes curriculares e uma abordagem pedagógica articulada com os interesses dos jovens e as necessidades do mundo do trabalho.

Assim, requer-se um profissional que seja capaz de atingir esses objetivos, um profissional que, dialogando com as culturas juvenis, se preocupe menos com os conteúdos dos componentes curriculares e abra possibilidade para que os alunos se desenvolvam e se preparem para os postos de trabalho precário. O precedente para profissionais com notório saber está em conformidade com os requisitos para atuação, não é necessário um professor graduado, um profissional com outra formação, mas com alguma experiência na área, é suficiente.

Para cumprir seu objetivo de desenvolver habilidades, a etapa do Ensino Médio conta com competências a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento. As disciplinas que compõem cada área serão analisadas a seguir, porém, vale destacar que nosso interesse é apreender o perfil necessário de professor ou profissional com notório saber, compreendendo como devem organizar o ensino. Essa abordagem, por área do conhecimento, não permite que o conteúdo das disciplinas seja relevante, o importante é que esse profissional pense no itinerário como um todo e organize suas atividades a partir dele. Vemos duas preocupações principais: conhecimento pragmático e adaptação à sociedade contemporânea, voltado para as transformações no mundo do trabalho. Esses objetivos são baseados nos alunos, o que se espera que ele desenvolva de forma autônoma:

[...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – **considerando-os como sujeitos da aprendizagem** – e promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, **reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades**. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifos).

O aluno passa a ser o principal responsável por seu desenvolvimento pessoal, em acordo com a visão pós-moderna de respeito às individualidades e relativização do conhecimento, conforme analisou Moraes (1996). Em outras palavras, o aluno deve considerar seus aspectos individuais e se desenvolver a partir deles, dessa forma, o professor é o indivíduo que viabiliza esse desenvolvimento, como agente organizador de atividades que permite a cada aluno seu desenvolvimento pessoal. Não podemos nos esquecer também de um aspecto já discutido: a promoção de uma educação com vistas ao respeito às diferenças auxilia na naturalização das desigualdades, o que minimiza os confrontos de classe e faz com que elas sejam aceitas como consequência das competências, ou incompetências, pessoais.

Focando nos aspectos relativos à formação de professores, basta observar a função que os alunos ocupam nesse processo para entender o que se espera desses profissionais:

Considerar que há **juventudes** implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilo de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017, p. 463, grifos do autor).

Se os alunos passam a ser “interlocutores legítimos” em questões pedagógicas, incluindo determinações referentes ao processo ensino-aprendizagem, isso não apenas determina as responsabilidades do aluno no processo como define a do professor: interlocutor secundário em decisões que antes faziam parte das suas

atribuições profissionais. Dessa forma, podemos esperar que as relações de esvaziamento do conteúdo de formação do professor sejam mais intensificadas.

Com a possibilidade de que outros profissionais sejam responsáveis por essa etapa do ensino, como esperar uma formação genuína para os professores? O processo de retirada dos conteúdos relativos à sua formação, que se iniciaram com a reestruturação produtiva, tendem a se aprofundar mais. Pode se tornar comum outros profissionais realizarem os requeridos cursos complementares ou experiências profissionais e se encarregarem dessa etapa do ensino.

Outro aspecto que não podemos esquecer quando falamos dessa questão é a oferta de um ensino dual. Não devemos esperar que essa realidade atinja todos os estudantes, sendo a educação uma mercadoria lucrativa, é possível visualizar a oferta de uma educação mais fundamentada como o diferencial das escolas privadas. Conforme destacou Moraes (2008) em seus estudos, esse processo de esvaziamentos de conteúdos não é o mesmo para todos:

Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas 'competências' repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as 'competências', no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permite a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão (MORAES, 2008, p. 319).

Portanto, aqueles professores que conseguirem adquirir essas novas habilidades, terão mais condições de manter seus empregos. Da mesma forma, aqueles indivíduos que foram capazes de consumir uma educação mais fundamentada poderão suprir sua demanda individual no meio da circulação, buscando a mercadoria que mais se adapta às suas necessidades. Do contrário, a lógica em curso já ensinou que somos os responsáveis por nossos sucessos e fracassos, então culparão a si mesmos pelo desencadeamento dessas relações. Se efetivadas como estão sendo planejadas, nos próximos anos teremos políticas públicas relacionadas à educação ainda mais prejudiciais para classe trabalhadora, prejudiciais no sentido de que tendem a aprofundar o fosso que hoje separa o ensino ofertado da formação plena que vislumbre um processo formativo na perspectiva da formação omnilateral.

Tendo apresentado alguns aspectos importantes para compreensão da BNCC, a seguir nos dedicaremos a investigação das áreas de conhecimento e como cada uma orienta o planejamento do ensino. Organizada para agregar mais de uma disciplina, essas áreas do conhecimento são a base para elaboração dos itinerários formativos e, portanto, importantes para determinação do trabalho e consequentemente da formação de professores.

4.2. AS ÁREAS DE CONHECIMENTO PREVISTAS NA BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estruturada como a etapa posterior ao Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio traz uma abordagem específica do conhecimento e com objetivos bem demarcados. Enquanto o Ensino Fundamental é apontado como etapa de apresentação de conceitos específicos de cada área do ensino, o Ensino Médio deve contemplar a utilização prática desses conceitos e no protagonismo dos alunos no desenvolvimento da sua autonomia e demais habilidades e competências necessárias ao trabalhador flexível, já apresentadas. Apesar de algumas diferenças pontuais entre si, todas as áreas apresentam esses objetivos comuns.

No Ensino Médio, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia; no protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

[...] No Ensino Médio, na área de **Matemática e suas Tecnologias**, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área.

[...] No Ensino Médio, a área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2017, p. 470, grifos do autor).

Esses são apenas alguns exemplos dessa abordagem, mas elas podem ser encontradas ao longo de todo documento. Portanto, podemos afirmar que as áreas do conhecimento agregam diferentes disciplinas e focam no desenvolvimento de suas habilidades práticas. Verificaremos agora cada área e o que podemos esperar dos seus objetivos formativos.

Na Linguagem e suas Tecnologias, temos os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa que pretende “possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2017, p. 473). As formas como se orientam o desenvolvimento das linguagens para comunicação social se limitam a realidade dos alunos, uma vez que estão em conformidade com o que já conhecem. Mas é justamente isso que a BNCC tem como foco:

Assim, propostas de trabalho que possibilitam aos estudantes o acesso a **saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas**, já que **impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social**. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação e técnica e crítica desses recursos, como também é **determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes** (BRASIL, 2017, p. 478, grifos nossos).

Apenas por essa citação não fica tão evidente a perspectiva adotada sobre esses saberes do mundo digital. Mas, analisando um pouco mais à frente no documento, vemos claramente o que se espera e, por tudo que já foi apresentado, está em conformidade com a educação defendida. Esses “saberes sobre o mundo digital” são superficiais e não passam daquilo que os alunos já tem acesso:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, *videominuto*, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar⁶¹, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2017, p. 479).

Como havíamos salientado, de fato a educação fica limitada a realidade concreta do aluno e a suas necessidades momentâneas. Ao invés de apresentar as mídias como possíveis espaço de difusão e propagação de conhecimento e como suas informações devem ser filtradas, elas devem ser identificadas como uma plataforma que “permite que todos sejam produtores em potencial” (BRASIL, 2017, p. 479), e a escola será o espaço em que essas novas mídias tem relevância enquanto objeto de conhecimento.

Isso é problemático e torna o ensino superficial. Os alunos não precisam de uma aula aprofundada sobre *post*, *tweet*, *meme* ou *playlist* para saber o que significam essas palavras ou como elas são utilizadas nas mídias digitais, mas dificilmente apreenderão teorias científicas complexas sem a intervenção educacional. Mas, o mundo midiático e suas facilidades tornam-se protagonistas das linguagens e a escola passa a focar naquilo que os alunos já sabem ou aprendem facilmente sozinhos, no que faz parte da sua realidade imediata.

Dessa forma, o professor responsável por essa área não deverá ter aprofundamento teórico, mas saber dialogar com essas novas mídias e facilitar sua utilização pelos alunos. Elas serão compreendidas como espaço de produção de conhecimento coletivo, essas metodologias de ensino, ancoradas nos pressupostos do pensamento pós-moderno discutido anteriormente, garantem que todos terão validade, independentemente de sua fundamentação. Não fica difícil presumir o modelo de formação destinado a esse professor.

Na área de Matemática e suas Tecnologias temos como componente apenas a Matemática, o que a área se propõe é intervir nas unidades de conhecimento organizadas na etapa anterior (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística) visando “possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, **ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade**” (BRASIL, 2017, p. 517, grifos nossos).

Em continuidade a essas aprendizagens, **no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade**, conforme anteriormente anunciado. Nesse contexto, **quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio**, envolvidos, em diferentes graus dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros (BRASIL, 2017, p. 518, grifos nossos).

O maior problema não é a mobilização prática desses conhecimentos, mas, como já evidenciamos na pesquisa, a abordagem que privilegia o desenvolvimento dessa prática mesmo que não esteja fundamentada e se limite à conhecimentos simples que o aluno já sabe ou pode ter fácil acesso em outras instituições sociais. Fica evidente que a preocupação é promoção de habilidades, inclusive, nessa área do conhecimento, isso é literalmente evidenciado:

[...] é necessário enfatizar que, **mesmo que alguns estudantes não dominem conceitos já abordados** no Ensino Fundamental, **as habilidades propostas nesta Base devem ser desenvolvidas**, pois o processo investigativo em que se engajarão **possibilitará as descobertas e as aprendizagens previstas**” (BRASIL, 2017, p. 423).

É o que Duarte (2008) verificou sobre essa perspectiva educacional, aquilo que o aluno aprende sozinho tem mais relevância do que os conhecimentos adquiridos pela interação com outros, inclusive com o professor. Na BNCC, isso é apresentado de forma mais aprofundada, uma vez que o foco é promover o desenvolvimento de competências a despeito dos conteúdos. Ainda que o aluno não tenha apreendido conceitos abordados na etapa anterior, é mais importante aquilo que ele pode desenvolver por si mesmo. Nessa situação, mesmo o conhecimento do professor é insignificante, o foco é o desenvolvimento de habilidades e não a apreensão de conceitos.

Se o profissional dessa etapa de ensino não deve nem mesmo retomar conceitos perdidos no processo de ensino, o caráter superficial da proposta é determinante não apenas para os alunos, mas para atuação dos professores. Esse profissional é cada vez mais secundário no seguimento educativo e sua formação, como concebemos, se torna desnecessária.

Nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias temos os componentes Biologia, Física e Química que busca “[...] a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade” (BRASIL, 2017, p. 537). Outro aspecto destacado é o foco no agora, pensando nas adequações requeridas para inserção imediata nos postos de trabalho disponíveis. No entanto, analisando essa área, percebemos que possui uma preocupação maior com o aprofundamento das

questões científicas e a elevação dos alunos à níveis mais complexos de abstração, mas logo fica evidente o motivo:

Por fim, e em conformidade com a própria natureza da área no Ensino Médio, a BNCC **propõe que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito das tecnologias**, tanto no que concerne aos seus **meios de produção e seu papel na sociedade atual** como também em relação às **perspectivas futuras de desenvolvimento tecnológico**. Desse modo, propõe continuidade ao tratamento dado no Ensino Fundamental, etapa na qual as tecnologias foram abordadas sob uma perspectiva de aplicação de conhecimentos e análise de seus efeitos sobre a saúde e a qualidade de vida das pessoas (BRASIL, 2017, p. 539, grifos nossos).

Ainda que mantenha essa relação com a realidade, as Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõem um aprofundamento maior da teoria. Mas, isso não foge da perspectiva adotada, uma vez que a preocupação é o desenvolvimento tecnológico dos meios de produção. Ainda que não saia totalmente do pragmatismo - pensando a formação humana como já apontamos aqui -, mostra uma questão importante dessa perspectiva de ensino, que defini sua trajetória na sociedade capitalista: é mais importante o desenvolvimento econômico do que o desenvolvimento do indivíduo, dessa forma, a educação oferecida subordina-se ao desenvolvimento e reprodução do capital.

Essa é a finalidade dessa formação pragmática, não há esvaziamento dos conteúdos por uma simples aversão à ciência, ainda que o pensamento pós-moderno seja propagado para sua efetivação, mas porque ela não é útil ao desenvolvimento econômico que propicie formas de expansão, da criação do valor e da acumulação de capital. Por isso essa área recebe uma orientação diferenciada quando comparada às outras e possui uma carga de conhecimento científico. Ele é visto como útil ao desenvolvimento tecnológico, base para desenvolvimento do toyotismo de base microeletrônica, como já apresentamos.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integra as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Orientada por princípios éticos, a BNCC traz essa etapa como fundamental para desenvolvimento de uma conduta adequada para vida em sociedade, “[...] essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos” (BRASIL, 2017, p. 547).

Bem marcada pelo pensamento pós-moderno, a área das Ciências Humanas se destaca na consolidação dessa mentalidade intelectual. O documento orienta que os alunos sejam estimulados ao desenvolvimento de conceitos e capacidade argumentativa das suas opiniões sem desconsiderar as dos demais, reforça a tese de que todos são capazes de desenvolver análises e conclusões válidas. É também a área que mais pode contribuir para naturalização das desigualdades sociais, uma vez que o reconhecimento e aceitação das diferenças podem realizar essa tarefa.

Ainda que apresentadas como forma de desenvolvimento do respeito mútuo entre os indivíduos, em conformidade com o postulado de Delors (1997), essa formação serve para naturalização das desigualdades sociais. Entendendo que fazem partes das individualidades, as desigualdades são compreendidas como diferenças subjetivas que devem ser respeitadas e não questionadas. Assim, as desigualdades causadas pelo modelo de produção capitalista são pacificamente aceitas.

Cada uma com sua especificidade, observamos que as áreas de conhecimento da BNCC estão dentro da perspectiva de ensino que apresentamos e aprofundam essas relações, procurando efetivá-las desde o Ensino Básico. Pensada de forma pragmática, ela determina não apenas os objetivos de cada etapa como plasma seu projeto de sociedade. Tem espaço no ensino apenas o necessário para o desenvolvimento de habilidades úteis aos alunos e os conteúdos tendem a se esvaziar drasticamente.

Como ficou evidenciado, a etapa do Ensino Médio deve apenas desenvolver habilidades e competências, ainda que os conceitos apresentados na etapa anterior não tenham sido apreendidos, eles não devem ser retomados. Isso está em conformidade com o que apresentamos sobre o modelo de organização toyotista e a formação requerida para o sujeito flexível.

Isso também deixa inequívoco o papel que o professor desempenhará nesse processo. Sendo irrelevante uma formação intelectual para auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades específicas, é plausível o requisito que permite à profissionais com notório saber atuar como professores, bem como um esvaziamento ainda maior do conteúdo de sua formação.

As demandas fornecidas pela BNCC, bem como demais contexto apresentado, podem reforçar o barateamento do trabalho do professor e a degradação da sua formação. Como dissemos, nem todos os postos de trabalho dos

professores serão tão esvaziados de conteúdo, esse pode ser o diferencial das escolas privadas, reservadas a uma clientela seleta. Mas, ainda que isso exija professores mais eruditos, a formação barateada e desprovida de fundamentação será oferecida e a complementação necessária para atuação nesses postos deve ser desenvolvida individualmente.

As relações precárias de trabalho também devem ser aprofundadas e os professores sofrerão todas as cargas dos demais trabalhadores flexíveis. Se for capaz, por si só, de se manter no mercado de trabalho, como ele se apresenta, será privilegiado. Não é papel da sua formação o preparar para isso, mas uma responsabilidade individual.

Com essa conjuntura, podemos esperar mais ações voltadas para o esvaziamento da formação de professores, que se iniciou na implantação do toyotismo, mas tem se intensificando desde então. Se não será necessária a formação como conhecemos, os cursos de licenciatura podem ser ainda mais barateados, o que serve à lógica em curso.

Além disso, também é possível que caia o interesse pela escolha desses cursos, que perderão espaço principalmente nas universidades e na modalidade presencial. Se os demais profissionais podem realizar cursos complementares e utilizar experiências profissionais como validação para atuar nesses postos, a formação de professores não terá valor. Considerando, principalmente, a concorrência para inserção e permanência no mercado de emprego.

Conforme havíamos destacado, se for implantada da forma como está proposta, a BNCC consolidará o aprofundamento das políticas liberais na educação e acirramento das relações de exploração já evidenciadas. Considerando o histórico da educação na sociedade capitalista, vemos que ela sempre esteve em conformidade com as necessidades do sistema. Portanto, a única forma dessa educação ser totalmente superada é com a superação do próprio sistema.

Por outro lado, apesar de apontar as perspectivas com base no contexto econômico, as prerrogativas do sistema não são determinantes, pois não preveem os movimentos de resistência. Apesar de estar em conformidade com as necessidades do processo de manutenção do capital, a história nos mostra que os embates políticos fazem com que concessões sejam feitas as classes subalternas em vistas a evitar maiores confrontos.

Apenas o conhecimento sobre os rumos que as políticas educacionais estão tomando não alteram sua efetivação. Ainda que a conjuntura apresentada seja prejudicial para formação, principalmente da classe trabalhadora, é necessária sua participação política para que essas ações sejam minimizadas. O processo de implementação do modelo de organização toyotista e das políticas neoliberais já causaram perdas de direitos trabalhistas anteriormente conquistados. Esperamos que o estudo apresentado possa contribuir para o desenvolvimento de reflexões críticas capazes de apreender o papel social da educação na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, observar sua potencialidade emancipadora que, em disputa, constituiu-se em processo essencial da formação do indivíduo humano genérico.

5 CONCLUSÃO

Visando compreender o atual processo de reformas na educação e como elas podem alterar o trabalho e a formação de professores, inicialmente nos debruçamos sobre o mundo do trabalho buscando apreender sua atual configuração. Isso porque as necessidades produtivas são significativas para entendimento das demais reformas sociais e devem ser analisadas como parte desse processo.

Com o estudo, evidenciamos que a atual configuração do mundo do trabalho tem origens no processo de reestruturação produtiva iniciada por volta da década de 1970. Sem condições de manter seu processo de expansão territorial para abertura de novos mercados, o sistema enfrenta uma grave crise estrutural e procura novas formas de assegurar as taxas de lucro. Com os evidentes limites do modelo de organização fordista, o toyotismo se apresenta como opção viável.

Baseado no consumo em massa, o fordismo buscou difundir a cultura do consumo para suprir sua demanda de produção em larga escala. As análises desse modelo de organização de produção evidenciaram que sua influência não se manifestava apenas na montagem das mercadorias, como produzia nos trabalhadores a necessidade de consumo. Implantado no pós-guerra, o fordismo encontrou as condições necessárias para sua expansão, porém, quando o processo de reconstrução não era mais indispensável e os trabalhadores começaram a perder seus empregos, as taxas de consumos caíram drasticamente e as mercadorias produzidas em larga escala e armazenadas em estoques foram perdidas.

Dentro das fábricas, o fordismo foi marcado pela sua rigidez. Tendo como traço forte a esteira rolante, o modelo se caracterizava pelo trabalhador especializado em uma parcela do processo produtivo, este recebia o produto na linha de montagem e realizava sua fração, antes dele ser encaminhado para próxima etapa. A velocidade era determinada pela esteira e o trabalhador era designado a repetir a mesma ação simplificada durante toda sua jornada. Com o colapso do modelo, é justamente com essa rigidez que a flexibilização toyotista rompe.

Buscando corrigir as falhas do anterior, o toyotismo implanta mudanças específicas para evitar novas crises. Nesse modelo, há extinção dos estoques com produção determinada pela demanda, a linha de montagem é substituída pelos núcleos coletivos e o trabalhador aprende a desenvolver todas as operações de seu

núcleo, atuando onde for necessário para otimização da produção. Há também mudanças na subjetividade do trabalhador; para garantir sua máxima produtividade e reduzir custos com cargos de gerência, são tomadas iniciativas para garantir o espírito de pertencimento a empresa. O trabalhador é chamado a “vestir a camisa” e participar ativamente na elaboração e implementação de melhorias no processo produtivo.

Esse processo cria as condições necessárias para naturalização das relações de exploração, o trabalhador aceita as necessidades produtivas como suas e acredita que seu sucesso profissional depende unicamente de suas competências pessoais. E ainda que sejam capazes de identificar essas relações, as necessidades básicas de sobrevivência se impõem e o trabalhador atua nos postos de trabalho flexíveis e precários.

O toyotismo implanta também novos padrões de consumo. Se anteriormente a produção em larga escala tinha como resultado a produção em massa das mercadorias, a produção flexibilizada viabiliza a personalização dos produtos. Isso não apenas permite vários modelos de mercadorias do mesmo nicho de mercado, como permite ao consumidor escolher detalhes que melhor se ajustam as suas necessidades. Mercadorias únicas passam a ter mais valor.

Quando analisamos o processo de reforma na educação, percebemos a importância da compreensão dessas relações produtivas, uma vez que as propostas pedagógicas convergem com as necessidades de formação do trabalhador flexível. Evidenciando, como exemplo, as contribuições de Delors (1996), notamos que os pilares elencados para formação do indivíduo vão justamente desenvolver o necessário para preparação desse indivíduo flexibilizado. Contribuem para naturalização das relações de exploração e suas eventuais consequências, ao passo que os tornam aptos para atuar nos novos postos de trabalho.

No âmbito político, temos a consolidação das políticas neoliberais, caracterizadas pela redução do papel do Estado em políticas sociais. Nesse cenário, vemos como prioridade o liberalismo econômico via privatização e reformas legislativas que privilegiam a flexibilização e mesmo perdas de direitos trabalhistas. As necessidades do modelo de organização toyotista são implantadas e os já internalizados esforços individuais como determinante para o sucesso profissional garantem baixa resistência popular.

Consolidadas no âmbito econômico e político, o processo de flexibilização chega à educação e prevê a formação dos indivíduos para atuação nesses postos. Isso implica o desenvolvimento de competências e habilidades práticas para um indivíduo polivalente, que possivelmente transitará por vários postos de trabalho durante a sua vida. Assim, temos a defesa de uma educação menos conteudista que desenvolva no indivíduo não apenas o necessário para inserção imediata nos postos existentes, como a capacidade de se adaptar a outros sempre que necessário.

Com os novos postos de trabalho e demandas educacionais, o trabalho dos professores é racionalizado, tanto para que ele se ajuste ao perfil flexível quanto para que forme seus alunos nessa lógica. Uma mudança iminente é a função que o professor desempenha do processo educativo. Se antes a literatura defendia que fosse um sujeito do conhecimento, capaz de transmitir aos alunos o patrimônio cultura da humanidade, agora ele é apresentado como um organizador de atividades. Com vistas a tornar seus alunos sujeitos ativos, o professor passar a ser visto como um treinador, que deve auxiliar no processo individual de seus alunos, que buscarão desenvolver suas habilidades de forma autônoma.

Se é mais importante ao trabalhador flexível a capacidade de adaptação às novas funções e um perfil proativo no ambiente de trabalho, é justamente isso que o trabalho do professor deve priorizar. Portanto, o conhecimento científico vai perdendo seu espaço no processo de ensino e o professor é visto como responsável por facilitar o desenvolvimento dessas capacidades em seus alunos.

Mesmo com os prejuízos que essa perspectiva traz para formação dos alunos, e para os próprios professores, os aparatos de convencimento acabam auxiliando na consolidação. Destacamos o processo de culpabilização dos professores pelo fracasso escolar. Com a tese de que os maus resultados obtidos nas avaliações de larga escala são causados pelo despreparo prático dos professores, eles acabam atuando em conformidade com o mercado flexível, acreditando que isso é necessário para melhorias na qualidade da educação.

Além das questões relacionadas ao objeto de sua formação, assim como os demais trabalhadores, os professores passam a preencher postos de trabalho precário, com contratos flexíveis e todas as exigências do toyotismo. Algumas vezes com o discurso da democratização da tomada de decisões, os professores se veem desenvolvendo outras funções no ambiente escolar e com as mesmas preocupações empresariais.

Além de alterar drasticamente o papel desempenhado pelos professores no processo de ensino, a reestruturação produtiva também causou mudanças na formação desses profissionais. Para cumprir os novos objetivos educacionais, alguns aspectos da formação de professores foram alterados para adequação à flexibilização toyotista. Nesse ponto, destacamos as teorias que fundamentam essa perspectiva teórica.

Estruturada no século XX em decorrência do processo de industrialização, a Escola Nova foi a primeira teoria pedagógica a defender a ideia de um ensino mais ativo para o aluno, que desse condições de assegurar que a educação fosse baseada no aprender fazendo e privilegiava a experimentação. Pensando a formação do novo homem para a sociedade burguesa, que ainda estava se estruturando, esses ideais formativos foram se expandindo em conformidade com a expansão industrial e se ajustando às necessidades desta.

O processo de reestruturação produtiva resgata algumas das características do escolanovismo, no entanto, se preocupa em ajustar seus ideais formativos às novas demandas produtivas. Acompanhando o processo global, o Brasil demorou um pouco mais a sentir os impactos dessa reestruturação, tanto econômica quanto na educação. Foi por volta da década de 1990 que esses novos ideais formativos começam a chegar no Brasil e, pela relação já estabelecida com o movimento do século XX, Saviani (2011) o denomina “neoescolanovismo”.

Também fizemos referência aos estudos de Duarte (2008) que, analisando essas perspectivas educacionais, percebe sua relação com o processo de reestruturação e sua preocupação em adequar os indivíduos aos postos de trabalho toyotista. As pedagogias das competências do “aprender a aprender”, se preocupam justamente em dotar os alunos das competências necessárias para inserção no mercado de trabalho.

Considerando que o papel dos professores passa a ser o de treinador, essas teorias fizeram com que o conteúdo da sua formação se esvaziasse de forma significativa. Com forte iniciativa das instituições privadas, a formação docente na modalidade a distância ganhou espaço e se ajusta às exigências do mercado. Além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades adaptativas nos alunos, que devem organizar seus afazeres acadêmicos dentro das suas possibilidades, os cursos EAD garantem o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem com auxílio de tutores a preços mais baixos, quando comparados ao ensino presencial.

Analisando a proposta pedagógica da BNCC do Ensino Médio, observamos que o documento se fundamenta nessas teorias e pretende implantá-las desde a Educação Básica. Defendendo o princípio da educação ao longo da vida e ajustadas as necessidades dos alunos, o documento deixa evidente o perfil de aluno que pretende formar. Garantindo que isso seja o melhor para o indivíduo, todas as teses sobre os benefícios de uma estrutura educacional mais autônoma podem ser encontradas.

Organizada em áreas do conhecimento, a BNCC do Ensino Médio prevê que o aluno decida sua formação complementar com a escolha de um itinerário formativo, a ser organizado pela escola. Os itinerários formativos podem se fundamentar em uma ou mais áreas ou ainda pela educação técnica profissional, que pode ser desenvolvida com experiência profissional em instituições parceiras.

Antes de nos aprofundarmos nas análises de cada área apresentada nos documentos, nos preocupamos em trazer alguns elementos importantes para o entendimento deste. Por fazer parte de um projeto de sociedade, é importante conhecer também os elementos mais atuais que culminaram na elaboração e aprovação da BNCC.

Além do já mencionado processo de reestruturação produtiva e implantação das políticas neoliberais, outro fator que contribuiu para efetivação da perspectiva teórica defendida no documento é a disseminação do pensamento pós-moderno. Caracterizado pela relativização do conhecimento científico, o pensamento pós-moderno afirma a impossibilidade de apreensão da realidade de forma objetiva, uma vez que nossas experiências pessoais determinam nossa visão individual sobre a realidade. Assim, considerando que indivíduos diferentes terão percepções diferentes, essa teoria desconsidera a possibilidade de verificação objetiva do real e considera que todas as análises levantadas são igualmente válidas.

Com essa relativização da produção científica, e da afirmação da impossibilidade de análise objetiva da realidade, o conhecimento científico perde sua importância e teorias que defendem o esvaziamento do conteúdo formativo ganham ainda mais espaço. Uma vez que todo conhecimento produzido é encarado como diferentes pontos de vista, é mais relevante que o aluno tenha capacidade de construir e defender sua opinião do que apreender o arsenal já produzido historicamente.

Outro documento importante apresentado foi a Agenda 2030. Elaborada pela ONU em 2015, a Agenda elenca 17 objetivos globais a ser alcançado em escala global em quinze anos. Sendo os mais relevantes para nossa pesquisa, destacamos as metas elencadas para o objetivo quatro, que diz respeito a educação e que, de fato, estão em conformidade com a BNCC.

De forma bastante evidente, o documento defende uma educação pragmática, capaz de desenvolver habilidades relevantes pensando as necessidades de mercado e também o trabalho docente. Outro ponto chave destacado é a defesa da oferta de educação técnica, profissional e superior “a preços acessíveis”. A análise das metas educacionais mostra preocupação por uma educação pragmática e pelo barateamento da educação.

Apesar de não serem questões determinantes, as metas elencadas na Agenda caminham para o esvaziamento ainda maior da educação e pela sua privatização nas modalidades destacadas. O barateamento desses cursos pode ser alcançado com a contratação de profissionais menos qualificados e inserção do ensino a distância. Além disso, deve haver esforço individual para qualificação profissional, sem oferta pública desses cursos, os indivíduos devem organizar a vida financeira e se esforçarem para suas conquistas.

Outro documento importantíssimo para entendimento das políticas educacionais é a Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que modificou a estrutura dessa etapa do ensino e permitiu a implementação da BNCC. Destacamos dois aspectos essenciais para compreensão dos próximos encaminhamentos educacionais: a possibilidade de parceria com o setor privado para oferta dos itinerários formativos, inclusive com ensino a distância, e a possibilidade de atuação de profissionais sem licenciatura, que atestem “notório saber” na área que irão atuar.

A abertura de parcerias com o setor privado é justificada pelo despreparo material das instituições públicas para promoção de mais de um itinerário formativo. Argumentando que não há possibilidade concreta de escolha desses itinerários, a BNCC resolve a questão com essas parcerias público-privado, que manterá o objetivo de autonomia do aluno para escolha da sua formação complementar.

Quando nos dedicamos a análise das áreas de conhecimento, percebemos porque o precedente do notório saber foi incluído como possibilidade. Cada um a seu modo, as quatro áreas do conhecimento apresentadas na BNCC (Linguagens e

suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) trazem os ideais levantados pelo processo de reestruturação produtiva de forma ainda mais aprofundada.

Apresentado como a etapa em que os alunos devem mobilizar seus conhecimentos, o Ensino Médio é voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências práticas de cada área do ensino. Areladas a um itinerário formativo, espera-se que o aluno aprenda a desenvolver na prática os conteúdos apreendidos de cada área no Ensino Fundamental. Mas, ter apreendido esses conteúdos não é um pré-requisito, destacamos no próprio documento que a preocupação primordial é dotar o aluno de habilidades práticas e, mesmo que ele não tenha aprendido os conceitos referentes a essa prática, eles não devem ser retomados. Prioriza-se aquilo que consegue descobrir sozinho.

Se o processo iniciado no Brasil por volta da década de 1990, com a pedagogia do “aprender a aprender”, já causou mudanças na formação de professores, as propostas das atuais reformas políticas podem causar ainda mais. Desde parcerias público-privado para oferta dos itinerários formativos (inclusive para estágios), a atuação de profissionais advindos de outras formações.

Defendendo o esvaziamento e barateamento do ensino, a BNCC não apenas plasma a formação de indivíduos flexíveis que estejam aptos para inserção imediata no mercado de trabalho, sem vislumbrar a continuidade dessa formação em nível superior, como traz novas demandas para formação de professores.

Atuando agora dentro das áreas de ensino, e não mais não disciplinas específicas, a proposta é justamente um ensino pragmático e esvaziado de conteúdo. Se a expansão das pedagogias das competências fez com que o conteúdo da formação de professores fosse afetado, a abertura de espaço para profissionais com notório saber pode aprofundar ainda mais esse esvaziamento e barateamento.

Isso deve afetar também o valor social desses cursos, que não apenas perderão sua formação específica, como vão concorrer com cursos de bacharelado. Com a possibilidade de disputar as mesmas vagas com formados em outras áreas, a procura por cursos de licenciatura pode cair ainda mais e perder seu espaço nas universidades, principalmente em cursos presenciais.

Outra possibilidade é a disputa das escolas privadas pela oferta de um Ensino Médio mais formador, com maiores possibilidades de permitir que seus alunos

continuem seu processo de formação no ensino superior. Não podemos nos esquecer que a sociedade capitalista apresenta a oferta de um ensino dual e essa realidade não deve ser alterada. Nem todas as classes sentirão o peso das perdas destacadas e a educação pode se tornar uma mercadoria ainda mais lucrativa.

Em fase de implementação pelas instituições de ensino, ainda não sabemos como as novas normativas serão implementadas e até que ponto esse conteúdo pode ser esvaziado. Ainda que a BNCC tenha trazido uma nova visão sobre o que seja o sujeito integral, o descrevendo como o sujeito flexível da organização de produção toyotista, não podemos prever movimentos de resistência nem precisar como influenciarão nesse processo.

Se aplicadas na íntegra, como estão previstas, esse esvaziamento dos conteúdos do Ensino Médio, eventualmente chegará à formação de professores, que terá um caráter ainda mais pragmático. Com a possibilidade de atuação dos profissionais com notório saber e as vantagens empresariais que já apresentamos do ensino EAD, é possível que ele ganhe ainda mais espaço e essa modalidade de formação seja exclusivamente realizada com cursos à distância.

Apesar de parecer uma análise pessimista, a atual conjuntura abre espaço para essas possibilidades e não é difícil vislumbrar sua efetivação. Como dissemos, não podemos prever os movimentos de resistência e apenas o conhecimento sobre os impactos negativos da educação não é capaz de barrar sua efetivação.

As relações apresentadas fazem parte do processo de manutenção do capital, a educação sempre esteve voltada para sua reprodução e a única forma de serem realmente superadas é pela superação do próprio sistema. No entanto, os embates políticos podem assegurar as reivindicações da classe e reduzir suas perdas.

O processo de implementação da flexibilização toyotista causou a perda de direitos trabalhistas conquistados anteriormente pela classe trabalhadora. Apesar disso, a história nos mostra que os enfrentamentos políticos podem levar a minimização desses impactos, já que concessões são feitas para evitar confrontos mais intensos. Esperamos que o estudo apresentado contribua positivamente para as análises acerca da temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013. (Projeto Editorial Praxis)

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho)

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil do metalúrgico do ABC**: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “*just-in-time*” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Fecilcam, 2012.

BANDEIRA, Wesley Silva. Pressupostos teóricos da ética docente no contexto do trabalho flexível toyotista. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaedia)

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, MEC-Unesco, 1997.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 13-36, dez. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 24, p. 45-59, jan./jun. 1996.

_____. Indagações sobre o conhecimento no campo na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

NAVILLE, Pierre. **Teoria da orientação profissional**. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

ONU. Organização das Ações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional flexível: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Felipe Luiz Gomes e. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.