

Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC

Alessandra Batista de Godoi Branco

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)
Pedagoga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Paranavaí

Emerson Pereira Branco

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)
Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)

Lilian Fávaro Algrâncio Iwasse

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)
Pedagoga do município de Nova Esperança e professora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Lucila Akiko Nagashima

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Resumo

No contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este estudo qualitativo busca analisar, sustentado em pesquisa documental e bibliográfica, o processo de instituição dessas mudanças, com o objetivo de investigar para quê (formação ou profissionalização) e a quem servem. A BNCC e a Reforma centram-se na formação de competências, habilidades e aprendizagens. Essas alterações tendem a favorecer o aligeiramento na formação da educação básica e o esvaziamento do currículo, aumentando a dualidade na educação, enfatizando a profissionalização, alargando as diferenças sociais e condicionando (escolas, docentes e discentes) ao princípio da flexibilidade, atendendo aos interesses do capital, sobre os quais foram construídas.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Flexibilidade. Conhecimento.

Abstract

Urgency of high school reform and the emergency of BNCC

In the context of the High School Reform (Law n. 13,415/2017) and of the Curricular Common National Base, this qualitative research analyzed, based on documental and bibliographic research, the process of institution of these changes to investigate what objective (training or professionalization) and to whom these changes serve. The Curricular Common National Base and Reform focus on the formation of skills, abilities and learning. These changes tend to favor the lightening formation of the basic education and the emptying of the curriculum, increases the

duality in education, emphasize the professionalization, widens social differences, and conditions (schools, teachers and students) to the principle of flexibility, thus serving the interests of the capital over which they were built.

Keywords: Education and Work. Flexibility. Knowledge.

Resumen

La urgencia de la reforma de la enseñanza media y la emergencia de la BNCC

En el contexto de la Reforma de la Enseñanza Media (Ley nº 13.415/2017) y de la Base Nacional Común Curricular, esta investigación cualitativa analizó, con base en investigación documental y bibliográfica, el proceso de institución de esos cambios con el objetivo de investigar para qué (formación o profesionalización) ya quién sirven tales cambios. La BNCC y la Reforma se centran en la formación de competencias, habilidades y aprendizajes. Tales cambios favorecen el aligeramiento de la educación básica y el vaciamiento del currículo, aumentan la dualidad en la educación, enfatizan la profesionalización, amplían las diferencias sociales y condicionan (escuelas, docentes y discentes) al principio de la flexibilidad, atendiendo así a los intereses del capital sobre los que se construyeron.

Palabras clave: Educación y Trabajo. Flexibilidad. Conocimiento.

Introdução

Em se tratando do trabalho e da educação, analisando a relação existente entre estes dois elementos, é possível notar que estas atividades se correspondem por sua própria existência e objetivos, interligando-se dialeticamente. Partindo desse pressuposto, a educação serve ao trabalho e, ao mesmo tempo, pode transformá-lo, lembrando que “a forma básica e primeira de atividade humana é a transformação da natureza” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21).

Em um estudo sobre educação, Sacristán (1983), em uma visão epistemológica, considera tal tema em dois aspectos e funções distintas: em parte, a educação reproduz; em outra, inova cultural e socialmente. Sendo assim, para se adentrar ao objeto da educação, segundo o autor, há de se considerar esta duplicidade.

Observa-se, então, que a partir desse ponto de vista é que se sustenta a tese de que a educação permeia um campo de disputa, representada por sua dualidade, que é determinada previamente pela divisão social do trabalho. Constata-se, pois, que a educação conduzida, historicamente, nessa perspectiva, culminou em diferentes modelos educacionais, podendo ser propedêutica ou profissionalizante.

Conforme destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), há um entendimento de que a concepção propedêutica visa a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior, ao passo que a profissionalizante se dedica à preparação para o mercado de trabalho. Os autores destacam, ainda, que existe uma concepção

humanística e cidadã, apresentando uma visão mais ampla, que não se esgota nem na dimensão propedêutica para a universidade, e nem na técnica para o trabalho, mas compreende as duas, de forma integrada e dinâmica.

Ao expor tal problemática, este trabalho visa discutir sobre a relação entre a educação e o trabalho e, a partir desta reflexão, estudar o processo em que ocorreram a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016 [BRASIL, 2016]; Lei nº 13.415/2017 [BRASIL, 2017]) e a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os referidos processos foram analisados em busca de seus sentidos para a prática educativa, com a pretensão de responder: para que servem os processos de Reforma do Ensino Médio e a elaboração de uma BNCC: para a formação ou a profissionalização? De modo similar, questiona-se: a quem servem tais mudanças?

A investigação indica que a forma como foram conduzidas tais transformações, seu teor e seus objetivos formativos não priorizam o conhecimento científico e elaborado para a educação básica nacional, mas centram-se no desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens, que dão forma a uma educação mais flexível e aligeirada, que esvazia o currículo e tende a acentuar a desigualdade no acesso aos conhecimentos, enfatizando a profissionalização, principalmente, no Ensino Médio, por meio da oferta de itinerários que pouco, ou nada, envolvem a escolha dos estudantes.

A educação e o trabalho

No que se refere à educação, de acordo com Saviani (2011, p. 11), esta se configura como “um fenômeno próprio dos seres humanos”, o que indica “que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Dessa forma, o autor compreende que a natureza da educação é de trabalho não material, pois o produto não se dissocia do ato de produção. Nesse sentido, compreende-se que a educação e o trabalho são próprios da humanização e, em sua natureza e especificidade, a educação é uma forma de trabalho.

De acordo com Sousa Júnior (2013), ainda que a formação humana tenha o trabalho como condição ontológica, ela não se limita a este, estando em constante transformação e resultando da influência mútua do homem com a natureza e com outros homens, processo “no qual uns atuam com e/ou sobre os outros em busca de

determinar seus modos de pensar e agir” (SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 108). Dessa forma, o autor diferencia trabalho e práxis, destacando que são categorias distintas e fundamentais para compreendê-la.

Ao tratar da educação institucionalizada, Mészáros (2008, p. 35, grifo do autor) destaca dois propósitos¹: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital” e “gerar e transmitir um quadro de valores que **legitima** os interesses dominantes”. Como já se discorreu anteriormente, estes são objetivos marcantes da educação formal, mas não se denota que sejam os únicos.

Quanto ao propósito de atender à produção e ao capital, Manfredi (2002) aponta que a expansão da escola e sua universalização foram influenciadas pelas transformações sociais e de produção. Acerca dessa discussão, Gómez (1998, p. 14, grifos do autor) afirma que muitos estudiosos da Sociologia da Educação entendem “que o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos/as na escola é prepará-los para a sua **incorporação no mundo do trabalho**”. Essa incorporação vai além de ofertar uma formação para a qualificação, uma vez que o mundo industrial moderno requer, e prioriza aliar atitudes, comportamentos e habilidades próprias para a formação de trabalhadores.

Ao considerar a sociedade com a predominância da divisão de classes, Saviani (2011) assevera que, no campo da educação, ocorre, constantemente, a luta pela hegemonia e, neste contexto, a escola é um espaço de disputa, pois, esta é o principal caminho para a condução ao saber elaborado/sistematizado e à cultura erudita/letrada.

Considerando essa conjuntura, de uma sociedade composta por classes antagônicas, aquelas que são dominantes se beneficiam da produção material das dominadas, sendo que esse processo ocorre de tal modo que o dominado não se vê como parte do produto, mas, sim, estranho a este; ou seja, este indivíduo é conduzido à alienação (SAVIANI; DUARTE, 2012). Nesse sentido, concretiza-se a legitimação dos interesses dominantes, um dos propósitos da educação apresentado por Mészáros (2008).

Cabe ressaltar que a escola sofre influências externas, sobretudo, sob a égide dos interesses do capital, servindo, desse modo, como espaço para a inculcação de ideologias e de criação da força de trabalho, correlata à demanda do mercado. Para tanto,

1 Especialmente nos últimos 150 anos.

a educação é concebida “como produtora de capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p. 26) e, é por tal capacidade, que ela é pleiteada. Não obstante, considerando que sua função educativa está apoiada no conhecimento, torna-se possível romper com uma função meramente reprodutora e alienadora que, às vezes, costuma ser atribuída à educação (GÓMEZ, 1998, p. 21).

Kuenzer (2013) indica uma análise da educação sob duas categorias: a do capital e a do trabalho. Segundo a autora, para o capital interessa que a educação sirva de disciplinamento, enquanto na perspectiva do trabalho, ela deve enfrentar as consignações estruturais do capitalismo – apreendendo, compreendendo e disseminando uma concepção contra-hegemônica.

A partir desses apontamentos, nota-se que a escola não é uma instituição isolada, estando imersa em um amplo contexto político, social, econômico e cultural. Galuch (2013) alega que a criação da escola pública, no século XIX, ocorreu em um contexto de conflitos entre classes que constituíam a sociedade, acreditando-se que, além de servir para a instrução, a educação seria um recurso utilizado para fortalecer virtudes e deveres cívicos, ao mesmo tempo, auxiliando para o desenvolvimento da inteligência e de aptidões necessárias para o mundo do trabalho.

Torna-se relevante ressaltar que as mudanças na organização e nas formas de produção causam transformações na escola pública, que é vista como ferramenta fundamental e elemento indispensável para a expansão e consolidação do capital, sendo que este último pode utilizá-la em prol de seus interesses. Para atendê-los, um nível mínimo de escolarização é considerado suficiente, ideia que contribui para a produção do (des) conhecimento, formando o sujeito dócil, flexível e consumista (FRIGOTTO, 2010).

Tais delineamentos, que exigem uma formação elementar, possibilitam a hegemonia capitalista. Isto porque, reproduzir socialmente preceitos sociais e morais infere no modo de vida e na manutenção de ideologias (formas de interpretar o mundo; pensar a ideia do outro) (GRAMSCI, 2011).

Conforme já foi expresso, as mudanças e a reestruturação do mundo do trabalho interferem na prática e na organização da educação formal. Desse modo, ao situar o contexto do neoliberalismo e da globalização, fica evidente que a flexibilização somada ao advento da tecnologia resultou no aumento da produtividade e na qualidade do trabalho e, conseqüentemente, na busca pelo profissional flexível, polivalente e multifuncional.

Na mesma vertente, Bauman (2001) discorre que a dinamicidade, no mundo contemporâneo, assemelha-se a algo fluido e líquido, pois, estas ocorrem com extrema rapidez e, frequentemente, não se sustentam, sendo marcadas, fortemente, pelo individualismo. Tal dinamicidade permeia todos os setores da vida social, inclusive, o mundo do trabalho e o campo educacional.

Nessa “modernidade líquida”, utilizando o conceito do mesmo autor, observa-se que as políticas educacionais são modificadas com fluidez, ação que gera rupturas e descontinuidades e, muitas vezes, retrocessos – principalmente na esfera pública.

Diante dessas considerações, a partir da leitura da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL², 2017a) e da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), serão destacadas algumas características desses documentos, que são apresentados como urgentes e emergentes para “salvar” a educação, principalmente, a ofertada pela escola pública.

A urgente Reforma do Ensino Médio e a emergente BNCC

A educação básica brasileira, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tradicionalmente, tem apresentado um caráter de nítida discrepância e desigualdade, sobretudo, entre os setores público e privado. Diante de dados insatisfatórios, em relação aos problemas anteriormente citados, o Governo Federal estabeleceu, em 2017, reformas de grande impacto para a educação nacional, tendo como pontos principais a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 [BRASIL, 2017B]) e a aprovação da BNCC. No que diz respeito à Reforma do Ensino Médio, esta foi instituída em caráter de urgência, por meio da Medida³ Provisória (MP) nº 746/2016, representando uma das primeiras ações do governo Michel Temer ao assumir a Presidência da República. A referida MP institui que:

[...] a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016, Ementa).

2 O documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017 contém as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3 De acordo com o Art. 62 da Constituição Federal de 1988, a Medida Provisória é utilizada: “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”.

Nesse contexto, a supracitada MP, com vigor entre 23 de setembro de 2016 e com validade até 2 de março de 2017, foi transformada em norma jurídica, em 16 de fevereiro de 2017, por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017b).

No Sumário Executivo da Medida Provisória da mesma MP, emitida em 26 de setembro de 2016, pela Consultoria Legislativa (BRASIL, 2016), são apresentadas as propostas de mudanças para o Ensino Médio, destacando-se questões importantes, tais como: financiamento da educação; conteúdos; carga horária; componentes curriculares; avaliação; formação; projeto de vida; qualificação para o trabalho; formações experimentais; padrões de desempenho para o Ensino Médio; ingresso no ensino superior; reconhecimento de conhecimentos, saberes, habilidades e competências (discentes); notório saber (docentes); cursos de formação de docentes e projeto político pedagógico.

Conforme ficou evidenciado, a MP trata, de forma consistente, sobre a “real preocupação” com o currículo, sua organização e execução, da mesma forma, “zelando” pelo financiamento da educação – como será repassado, transferido, gasto, descontado, dos critérios, o acompanhamento e controle, a documentação e a prestação de contas. A medida é tão detalhada que propõe, inclusive, que o projeto político pedagógico da escola esteja adequado aos seus pressupostos, em acordo mútuo com o novo modelo de Ensino Médio, sendo esta uma das condições para a transferência de recursos financeiros.

Ao mesmo tempo em que o estudante poderá “construir seu projeto de vida”, será facultado a ele cursar um segundo itinerário formativo, conforme a disponibilidade de vagas que forem ofertadas, notando-se a prescrição de uma liberdade de escolha para os estudantes, porém, diante do que estiver disponível, uma vez que as escolas não serão obrigadas a ofertar mais de um itinerário, o que há de depender, principalmente, das condições financeiras, estruturais, materiais e de recursos humanos que as mesmas apresentarem.

Em face do exposto, é possível considerar que os argumentos apresentados para a matéria apontam-na como relevante, considerando a “necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do Ensino Médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, permitindo a oferta de “educação de boa qualidade”, solucionando, dessa forma, o “problema do Ensino Médio”, devido ao descompasso causado por um “currículo extenso, superficial e fragmentado” (BRASIL, 2016, p. 7).

Fica evidenciado, então, que a indisfarçada mobilidade para a redução de disciplinas e conteúdos do currículo do Ensino Médio, configura-se como ação que objetiva moldá-lo ao mundo do trabalho, tendo como justificativa a ineficiência do mesmo.

Nos termos da teoria do discurso, o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. A hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público (MACEDO, 2014, p. 1538).

Diante dos problemas e resultados insuficientes apresentados, conclui-se que a proposta traria contribuições para as áreas de conhecimento, tal como recomendam o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), tendo como base os quatro pilares preconizados por Jacques Delors (BRASIL, 2016).

A partir deste Sumário Executivo da MP, já se evidencia que a citada reforma defende os interesses neoliberais e conservadores, sendo que as instituições privadas passam a ser vistas como alternativa para “salvar” a escola da administração pública, que é tratada como ineficiente. Atendendo a essa perspectiva, dados insatisfatórios são utilizados para vitimar a escola pública e como justificativa para a Reforma, alegando-se que tal estratégia almeja o progresso e a qualidade da mesma.

Enguita (1996, p. 103), ao tratar de discursos sobre qualidade na educação, explica que reformas educacionais são comumente realizadas sob o pleito de que “se o país não vai melhor é por culpa do sistema educacional”, e que “quando reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições”. Tais discursos não são recentes e, como se nota.

É interessante analisar um estudo de Queiroz⁴ (2016), no qual ele avalia os possíveis impactos legislativos da MP nº 746/2016, discutindo os limites e as possibilidades de tal proposta sob dois aspectos: do legislativo e da sociologia da educação. Ao resumir os objetivos da Reforma, o autor conclui que “pretende-se oferecer escola de boa qualidade a uma crescente população de jovens, de forma a garantir mão de obra capacitada para o mercado e cidadãos atuantes na vida democrática” (QUEIROZ, 2016, p. 32). Ainda de acordo com a mesma fonte, “espera-se que ao possibilitar a existência de trajetórias profissionais, o País possa começar a solucionar um de seus problemas econômicos estruturais que é a falta de mão de obra qualificada, além da baixa produtividade do trabalho” (QUEIROZ, 2016, p. 41).

Escola de boa qualidade e cidadãos atuantes na democracia são declarações utilizadas como chavão para acompanhar os reais objetivos das políticas públicas, que

4 O mesmo consultor legislativo que assina o “Sumário Executivo de Medida Provisória” da MP nº 746/2016.

são: oferecer e garantir mão de obra qualificada e aumentar a produtividade do trabalho. Tais ideais remetem à explanação de Braverman (1977, p. 124):

A transformação da humanidade trabalhadora em uma “força de trabalho”, em “fator de produção”, como instrumento de capital é um processo incessante e interminável. [...] Ao mesmo tempo, a habituação dos trabalhadores ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração, tanto mais que as gerações surgidas sob o capitalismo não são formadas dentro da matriz da vida do trabalho, mas jogadas no trabalho vindas de fora, por assim dizer, após um prolongado período de adolescência durante a qual são mantidas na reserva. A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a “organização científica do trabalho”, mas se torna um espaço permanente da sociedade capitalista.

Como já enfoca, esse processo de transformação gira em torno de renovar e ajustar as gerações de trabalhadores e essa preocupação é muito presente entre os defensores da reforma. Para Frigotto (2016, p. 329):

Os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entende não a querem para todos.

A ideia apresentada pelo autor demonstra a superficialidade com que as políticas educacionais são propostas, atestando que, da maneira como são apresentadas, elas não compreendem a educação básica como direito de todos e para todos.

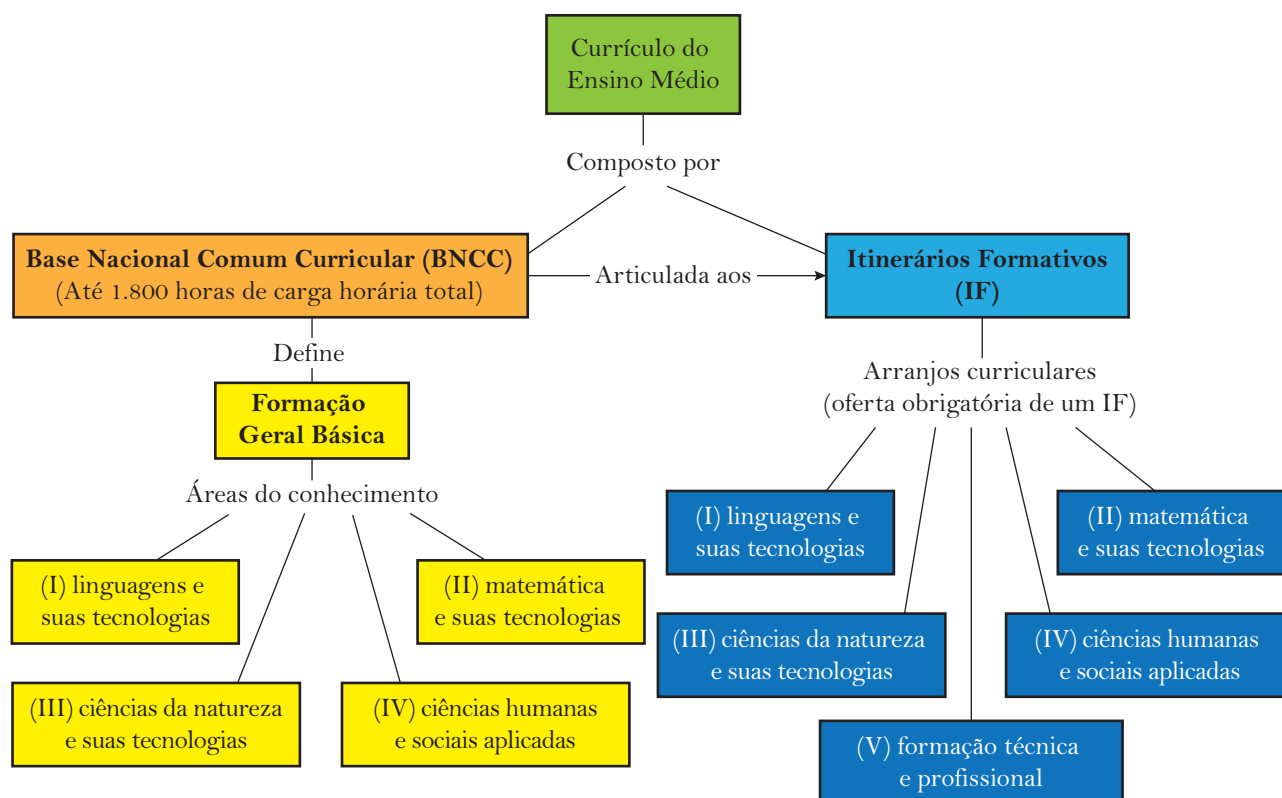
Por meio desta investigação, observou-se que a organização e seleção de conhecimentos para ajustar o trabalhador se completa com a elaboração da BNCC. É importante enfatizar que, embora esta já estivesse prevista na Constituição Federal de 1988, sua redação começou a ser elaborada apenas em outubro de 2015, sendo acompanhada por “ampla consulta e participação”. Em abril de 2017, deu-se por concluído o documento, que foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), evidenciando a emergência por sua publicação, marcada por intrigante pressa. Por “coincidência”, o referido documento é consoante à Reforma do Ensino Médio, instituída pela MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), no período em que a BNCC ainda era elaborada, consultada e editada – conforme se apregoava⁵.

⁵ Enquanto tramita a discussão e elaboração da BNCC – que iniciou seu processo de elaboração e consulta pública em 2015, com a terceira e última versão entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017 –, a mesma Base já era apresentada na MP nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017.

É possível constatar que a BNCC é citada na Lei nº 13.415/2017 como norteadora dos componentes curriculares obrigatórios e dos direitos e objetivos de aprendizagem nas áreas do conhecimento. Por meio dela, fica estabelecido que os currículos devem considerar uma formação integral, voltada para a promoção do projeto de vida do estudante (BRASIL, 2017b), que se apresenta como uma falácia de liberdade individual sobre sua vida, seu estudo e seu trabalho. Nesse ideal, são postos os itinerários formativos com certa “promoção de alternativas”.

Fica instituído no artigo 36, da referida Lei, que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017b). Nesse sentido, entende-se que a organização curricular e a opção de quais itinerários serão ofertados dependerá da necessidade de determinadas competências para o contexto local em que estão inseridos os alunos, estando sujeitas às possibilidades/aos recursos disponíveis para a escola e/ou para o sistema de ensino. A composição do currículo desta etapa será representada na Figura 1.

Figura 1. Mapa Conceitual – Organização Curricular do Ensino Médio a partir da Reforma.



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com essa estrutura, será ofertada uma **formação geral básica**, com conteúdos mínimos obrigatórios, que se estruturam em quatro áreas de conhecimento, apresentadas na BNCC. Os **itinerários formativos** são apresentados como possibilidades, ou opções, aos estudantes, que poderão escolher o melhor rumo educativo. Contudo, essa organização curricular que se apresenta como uma proposta mais flexibilizada (sobre a escolha de quantos e quais itinerários cursar) não apresenta de modo objetivo e claro como serão fomentadas tais alternativas aos alunos. Teoricamente, o estudante de Ensino Médio terá garantia de uma formação comum e de pelo menos um itinerário formativo, mas, de acordo com o que foi oferecido em sua escola ou, sendo otimista, em sua região.

Mas, esta sistematização foi escolhida por quem? A quem ela beneficia? Para estas pessoas, qual é a função da educação básica? Como será possibilitada a “oferta de diferentes arranjos curriculares”? Estes questionamentos baseiam-se na constatação de que muitas escolas públicas carecem de condições mínimas para ofertar as diferentes combinações de ensino previstas e que seriam necessários vultuosos investimentos. Contudo, essa demanda por recursos e investimentos se contrapõe à Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos.

Buscando fazer um contraponto à “liberdade” anteriormente citada, é viável afirmar que a (falta de) condição e os interesses do capital é que definem a escolha sobre a formação que será oferecida. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38) argumentam que se trata de “uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital”.

Para atender a essa expectativa, não interessa uma formação crítica e emancipadora, esperando como perfil do egresso do Ensino Médio (do trabalhador), somente que este demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017b, art. 3º, § 8º).

De modo geral, as mudanças ora estabelecidas são exibidas sob um aparato de motivos para justificar a emergência da BNCC, no cenário da educação básica nacional, tais como: garantir a equidade na educação, melhorar a qualidade do ensino, assegurar conhecimentos mínimos e aprendizagens essenciais, fortalecer a educação integral dos indivíduos, respeitar o projeto de vida e o poder de decisão individual,

valorizar as diferenças, atender às pluralidades, dentre outros *slogans*, que soam como benéficos a todos, indiscriminadamente.

Concomitante às discussões em torno da Reforma e da BNCC, surgiram manifestações contrárias, debates e protestos, em desacordo com a falta de diálogo e de participação efetiva de educadores e de educandos no processo de elaboração de tais políticas, que se pautou pela urgência na formação de novas gerações, com competências, habilidades e conhecimentos organizados categoricamente, sistematizados em códigos e hierarquizados sob um falso discurso de liberdade de escolha. Bauman (2001, p. 27), coerentemente, adverte que:

Uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser “objetivamente” satisfatório; que vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres.

O que se nota é que o termo “liberdade”, tão presente no discurso apresentado, dá uma falsa ideia de satisfação ao indivíduo, por eleger seu caminho de formação, embora o poder de decisão lhe seja tolhido, suplantado. O poder decisório do estudante pode ser conexo ao do trabalhador e, sobre isso, cumpre lembrar a afirmativa de Frigotto (2010), quando considera a liberdade do trabalhador na escolha do trabalho e do capitalista a quem servirá, ao passo que a liberdade de não trabalhar é a mesma de passar fome ou sofrer degradação social. De forma direta, “o trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida” (BRAVERMAN, 1977, p. 55).

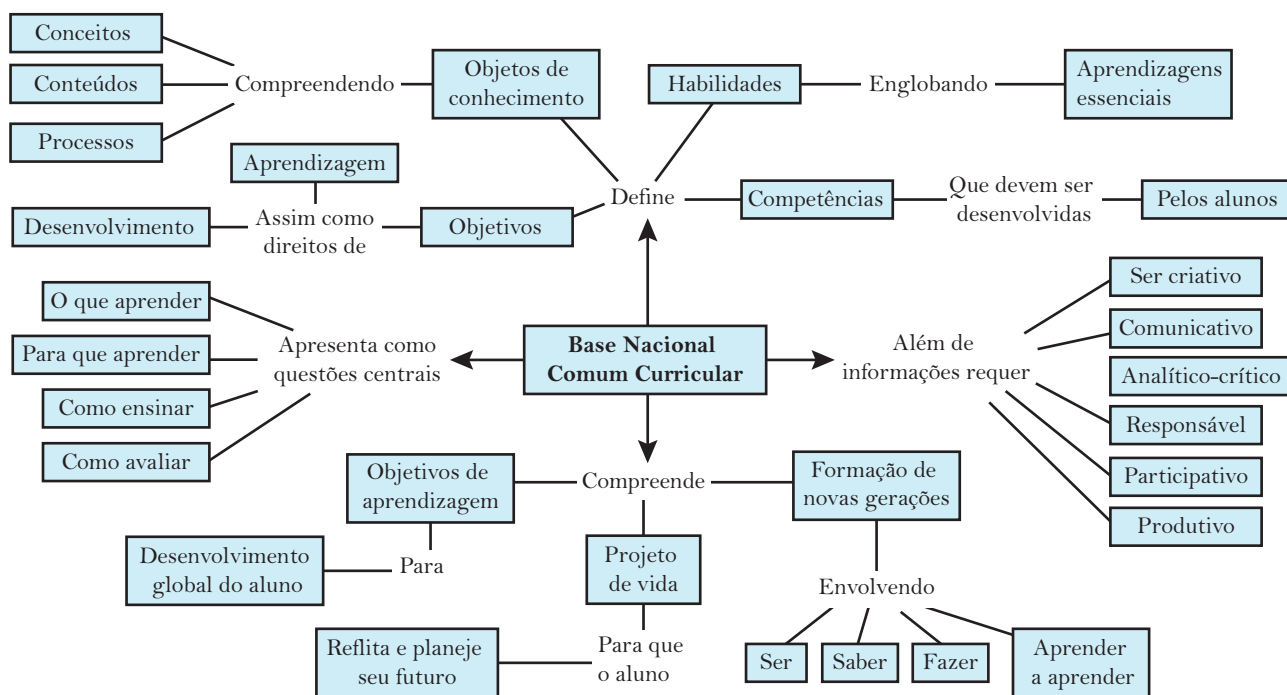
De igual modo, a escolha pelo acesso ao conhecimento propedêutico, politécnico, técnico ou profissional não é garantida aos indivíduos, pois o que se espera é atender ao mercado de trabalho, às necessidades de produção, que são os reais detentores de poder sobre o projeto de vida de quem carece de opções. Visto assim, esta liberdade é ilusória, um engano baseado em discursos sobre o compromisso de ofertar a educação equitativa e democrática, que pode ser oferecida pelo novo Ensino Médio, calcada na BNCC.

A formação e o desenvolvimento integral propostos pela BNCC

Conforme já anunciado, ao ser publicada sob égide de construção coletiva e ampla participação, a BNCC apresenta seus efeitos condizentes ao estabelecido na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), sendo estruturada por uma sequência ordenada de con-

teúdos e objetivos, que influenciarão na constituição do currículo, na prática docente, no processo de ensino e de aprendizagem, na avaliação, no projeto político pedagógico, em processos seletivos para ingresso em cursos superiores, na formação docente, em recursos financeiros, em parcerias público-privado e na contratação de professores. É importante apontar que grande parte dos impactos e interferências constituem procedimentos e documentos que deveriam ser democráticos e inclusivos. A fim de representar os ideais de formação e de desenvolvimento humano projetados, será exibido o mapa conceitual (Figura 2).

Figura 2. Formação e Desenvolvimento Humano Integral estabelecido pela BNCC.



Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante destacar que no cerne de objetivos para a formação, os conhecimentos historicamente sistematizados, por meio dos conteúdos escolares, não têm destaque. Tal composição coaduna com um dos quatro objetivos traçados para a “formação das novas gerações” apresentados na Base: o “aprender a aprender”, um dos pilares da educação defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (DELORS, 2010).

É pertinente comentar esse objetivo, pois, ele remete à displicência em relação ao que deveria ser o cerne de uma proposta que se apresenta como democrática e inclusiva: o conhecimento. Duarte (2011) considera que a pedagogia do “aprender a aprender” almeja e tende a formar sujeitos predispostos a aprender o que for neces-

sário, uma vez que o conteúdo é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas, pela forma com que este é aprendido, processo que torna o sujeito adaptável às flutuações das ideologias dominantes. Entende-se, portanto, que tal ideologia “não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 187).

Tais fundamentos vão ao encontro das exposições de Marsiglia et al. (2017, p. 118), alegando que:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Ao dar primazia a habilidades e competências, apresentando o que se espera para a formação das novas gerações, fato explicitado na Figura 2, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio esquematizam características, ações e formas de pensamento que se esperam do trabalhador flexível, que deve se adequar às necessidades do mercado. Estas ideais são indisfarçadas.

Kuenzer (2017), ao analisar a reforma do Ensino Médio, sob enfoque ontológico, considera que a mesma se alinha ao regime de acumulação flexível. Já sob a vertente epistemológica, a autora destaca a presença do discurso de protagonismo, que se confronta com concepções de conhecimento e de aprendizagem modernas. Desse modo, como a BNCC faz parte desse diagrama, apresentado na reforma, ela obedece “ao princípio da flexibilidade, com redução de custos” (KUENZER, 2017, p. 334). Em suma: flexibilizam-se conteúdos, aprendizagens, conhecimentos, aptidões e investimentos. Nessa lógica, o domínio de conteúdo é permitido conforme metas e necessidades do mercado.

Ao tratar da racionalização da produção e do trabalho, Gramsci (2011, p. 266) considera que “novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”. Nesse sentido, a acumulação flexível requer que a aprendizagem e o trabalho acompanhem as constantes transformações e, para que isso ocorra, a educação objetiva formar o trabalhador adequado, que se adapte às flutuações do capitalismo.

Constata-se, portanto, que a formação integral indicada na BNCC, consoante à reforma do Ensino Médio, vai ao encontro dos interesses do empresariado, com propostas fundamentadas por teóricos e organizações que continuam a influenciar a educação, tais como: os pilares para a educação apresentados por Delors (2010), as competências de Perrenoud (1999) e os saberes de Morin (2011).

Dessa forma, ainda que a BNCC estabeleça uma nova configuração para a educação básica, alegando que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017a), sua estrutura mostra o interesse de formação e de desenvolvimento calcado em aprendizagens, habilidades e conhecimentos que coadunam com o perfil de um trabalhador flexível e que, dificilmente, terá reais condições de tomar decisões sobre o seu futuro.

Considerações finais

As recentes mudanças na educação nacional, referentes à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, surgiram com uma indisfarçada urgência e emergência, acenando com uma trajetória educativa direcionada para a profissionalização, a fragmentação e a flexibilização do trabalho (material e imaterial).

A partir da leitura dos norteamientos e determinações previstos nos referidos documentos, fica explícito o perfil do egresso desejável para os interesses do capital: o indivíduo dócil, o operário polivalente e proativo, que não se cansa de aprender e de servir aos interesses do mercado. No âmbito dos discursos, evidencia-se a opção de escolha. Entretanto, seria ingenuidade não notar que a escolha é concordata às demandas do capital.

De acordo com a BNCC, desde a educação infantil, o estudante será preparado para aprender a aprender, devendo estar apto a acompanhar as mudanças, no decorrer de sua vida. Logo para o início da educação básica, também propõe que cada estudante elabore seu projeto de vida e, a partir deste, faça suas opções.

A mesma ideologia é reafirmada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), que preconiza, ainda, que o “poder de decisão” fique a cargo de cada indivíduo, evidenciando-se, portanto, que os resultados (sejam estes bons ou ruins) continuarão sob sua responsabilidade apenas.

No que se refere ao conhecimento, o notório saber e o conhecimento tácito são considerados, quando convierem, no lugar do científico. Assim sendo, estes deixam de ser ponto de partida e tornam-se equivalentes ao saber elaborado, ocorrendo uma desvalorização da finalidade da educação formal.

Ao final desse estudo, é possível considerar que a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não serão suficientes para a garantia de uma educação equitativa e nem mesmo integral. Ao contrário, marcado por um ensino fragmentado e desigual, o acesso ao saber elaborado tende a ser disponibilizado somente para a minoria privilegiada social e economicamente. Trata-se, portanto, de um contexto inquietante, dada a proporção de injustiça, exploração e expropriação entre classes sociais, entre homens, que principiará com as crianças, na Educação Infantil.

Como possível solução, cumpre lembrar que a escola deve ser entendida como principal espaço de acesso ao conhecimento científico, podendo se configurar como instituição contra-hegemônica e espaço de luta por mudanças sociais – que sejam motivos para reivindicações. O que se almeja é que outros pesquisadores continuem refletindo “sobre o conteúdo intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 271) e que o trabalho e a educação não se reduzam à prática mecanizada e automatizada. Para tanto, é possível que o primeiro passo seja conscientizar-se disso.

Referências

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as leis N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei N° 5.452, de 1 de maio de 1943, e o decreto-lei N° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 1 fev. 2018.

BRASIL. Medida provisória Nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei Nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 set. 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRAVERMAN, H. *Labor e monopólio do capital: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1977.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Paris: Unesco, 2010. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vikotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 93-110.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, v. 3, n. 5, 2016.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

GALUCH, M. T. B. *Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente*. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 13-26.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-54, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>

KUENZER, A. Z. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2013. p. 81-116.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidades produzindo sentidos para a educação. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-55, out./dez. 2014.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

Marsiglia, A. C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-21, abr. 2017.

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

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

QUEIROZ, J. E. *Avaliação de impacto legislativo: a escolha da trajetória escolar na reforma do ensino médio: cenários para os atores e para o país*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/533918>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SACRISTÁN, J. G. Explicação, norma e utopia nas ciências da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 31-4, fev. 1983.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico: ontológica. In: _____. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SOUSA JÚNIOR, J. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no ensino médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2013.

Submissão em: 09-12-2018

Aceito em: 10-04-2019