



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Vanessa Campos de Lara Jakimiu – UFC
Estefanni Mairla Alves – UFC
Antonio Dário Lopes Júnior – UFPB
Maria Auriene Cardoso – SEDUC/CE

RESUMO

O objetivo deste painel é investigar as implicações das políticas educacionais neoliberais para a prática docente. Nesta perspectiva, a pesquisa intitulada: “O “Novo”¹ Ensino Médio (NEM) no estado do Ceará e a desigualdade de acesso ao conhecimento escolar” investiga a implementação curricular do NEM no estado do Ceará com centralidade na análise curricular e nas implicações da fragmentação do conhecimento escolar a partir dos itinerários formativos. Em seguida, a pesquisa intitulada “Educação e competências socioemocionais: a (de)formação da educação pública no estado do Ceará”, analisa a iniciativa da avaliação socioemocional no Ensino Médio no estado do Ceará através da parceria público-privada entre a Secretaria de Educação do Estado Ceará e o Instituto Airton Senna. Por fim, a pesquisa intitulada “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Pedagogia das Competências: Influências do Modelo Empresarial na Escola”, evidencia de que forma os ditames do mercado se presentificam na BNCC e impactam na prática docente. Os resultados das pesquisas evidenciam o avanço das políticas educacionais neoliberais voltadas para o atendimento das demandas do setor produtivo as quais resultam na fragilização da formação das juventudes e na precarização e exploração do trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Neoliberalismo, Prática docente.

¹ Neste painel, empregamos o termo “Novo” Ensino Médio com o termo novo entre aspas por partirmos da compreensão de que não se trata de uma proposta nova, e sim, de uma proposta recontextualizada que recupera o caráter tecnicista e prescritivo do currículo e que retoma a dimensão da desigualdade de classe que historicamente marcou esta etapa da educação. (Jakimiu, 2022).



O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ E A DESIGUALDADE DE ACESSO AO CONHECIMENTO ESCOLAR

Vanessa Campos de Lara Jakimiu – UFC
Maria Auriene Cardoso – SEDUC/CE

RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do “Novo” Ensino Médio (NEM) no estado do Ceará. Tendo em vista, que o “Novo” Ensino Médio tem sido implementado de maneira diferente em cada estado brasileiro, este estudo tem como objetivo geral analisar a implementação curricular do “Novo” Ensino Médio no estado do Ceará. Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa documental, (CELLARD, 2008) tendo como referência os documentos tornados públicos e os disponibilizados na página institucional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Do estudo desenvolvido, é possível concluir que devido as especificidades do estado do Ceará e as diferentes modalidades de oferta do ensino médio no estado, não há apenas um desenho curricular, mas vários, o que evidencia a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar dentro do próprio estado.

Palavras-chave: “Novo Ensino Médio”, “Estado do Ceará”, “Desenho curricular”.

INTRODUÇÃO

O “Novo” Ensino Médio é uma política educacional curricular de caráter neoliberal que foi apresentada de forma autoritária, por meio de Medida Provisória (MPV 746\2016), em contexto político de golpe de estado jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020) cometido contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff, no ano de 2016. Tal política, sem qualquer legitimidade, foi aprovada contra a ampla manifestação de estudantes e docentes em todo o país.

Dentre os principais retrocessos do NEM destacam-se: a) a formação para o mercado visando o atendimento das demandas do capital e a privatização\publicização da educação pública por meio da atuação de fundações e institutos privados; b) a redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e a retirada da obrigatoriedade de disciplinas de caráter científico-humanístico fragilizando a formação científica; c) a implementação de itinerários formativos que fragmentam a oferta da educação básica e resultam em múltiplos arranjos curriculares pelo país, d) o notório saber e práticas pedagógicas marcadas pela lógica instrumental e de controle que promovem a precarização e desprofissionalização do trabalho, e) a ampliação do tempo de jornada escolar desconsiderando as demandas do\da estudante trabalhador\; e, f) a fragilização do ensino médio integrado. (JAKIMIU, 2023). Além destes, outros retrocessos poderão compor esta política curricular, uma vez que o Projeto de lei

O “Novo” Ensino Médio tem sido implementado de maneira diferente em cada estado brasileiro, gerando, portanto, diversos currículos e propostas formativas para o ensino médio. Este movimento, institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento escolar e fragiliza o conceito de educação básica, ou seja, uma educação de base, comum e para todos(as) (CURY, 2020) conforme instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394\1996). Considerando este contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a implementação curricular do “Novo” Ensino Médio no estado do Ceará.

Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa documental (CELLARD, 2008) tendo como referência os documentos tornados públicos e os disponibilizados na página institucional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A pesquisa documental tendo como base empírica o documento permite a investigação da atividade humana em uma determinada época. Neste sentido, o documento se constitui como:

uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295)

Quanto à estrutura organizativa deste estudo, na primeira seção o estudo desenvolve um quadro teórico sobre o contexto de formulação e reformulação do “Novo” Ensino Médio evidenciando as disputas em torno desta política curricular. Em seguida, são apresentados os retrocessos do NEM no que tange ao direito à educação, com especial destaque para a fragilização do acesso igual ao conhecimento, ou, seja, o acesso à educação de base. Por fim, o presente estudo, apresenta os resultados da análise documental e como ocorreu a implementação do NEM no Estado do Ceará, evidenciando os múltiplos desenhos curriculares.

O “NOVO” ENSINO MÉDIO: CONTEXTO DE FORMULAÇÃO E DISPUTA DA POLÍTICA

² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA

A reforma do NEM é a expressão e materialização de um movimento iniciado na década de 1990, a partir do advento da globalização e do movimento de reestruturação do trabalho. A partir de então, inicia-se:

um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vista a dotar o capital do instrumento necessário para repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 1999, p. 31).

Neste contexto, dois anos após a exatidão da LDBEN 9.394/1996, que avança ao romper com a histórica desigualdade do ensino médio ao instituir o conceito de educação básica, como uma educação de base, comum e para todos/as, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais fundamentadas na Pedagogia das Competências, “expressavam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.” (KUENZER, 2000, p. 16). Tal perspectiva formativa também fundamentou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Importante destacar que diferentemente das demais reformas educacionais que estavam em curso desde a década de 1990, dois aspectos devem ser considerados com relação à reforma do “Novo” Ensino Médio. O primeiro é que a reforma do NEM foi apresentada de forma autoritária por meio de Medida Provisória (MPV 746/2016), um tipo de proposição legislativa de prerrogativa exclusiva da Presidência da República e que só deve ser empregada nos casos de urgência, o que não é o caso da educação. O segundo é que a reforma do NEM ocorre acompanhada de um conjunto de outras reformas neoliberais (reforma trabalhista, reforma fiscal, reforma previdenciária) que atuam na direção da redução do Estado do seu papel de provedor do direito social.

Embora a reforma do NEM tenha sido aprovada por meio da Medida Provisória 746/2016, a origem da reforma está no PL 6.840/2013 o qual, tendo em vista o contexto político democrático e a luta política nacional instaurada à época por meio da atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), não foi aprovado. (JAKIMIU, 2023).

A reforma do NEM é apresentada por Michel Temer, um mês após o golpe contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff, por meio da MPV 746/2016, que recupera as proposições do PL 6.840/2013 e retrocede ainda mais devido à articulação com a Base Nacional



XXII ENCONTRO COMUM CURRICULAR (ENCC), um outro projeto formativo de cunho neoliberal voltado para toda a educação básica.

Mesmo diante das várias notas de repúdio e posições contrárias ao NEM publicadas pelas entidades e da mais expressiva luta do movimento estudantil, que ocupou mais de mil escolas em todo o país e ficou conhecida como “Primavera Secundarista”, a reforma foi aprovada representando um retrocesso para o campo educacional e a fragilização das instâncias democráticas de direito. (JAKIMIU, 2023).

Inclusive, visando a não aprovação da reforma do NEM, estudantes e professores\as participaram da consulta pública da MPV 746\2016 no site da Câmara dos Deputados, no entanto, mesmo tendo sido 4.551 votos a favor da reforma e 73.554 contra, a participação popular não foi tomada em consideração pelo legislativo federal.

A reforma do NEM seguiu seu curso durante o Governo Bolsonaro, um governo negacionista e de extrema-direita, o qual mesmo em meio a uma crise humanitária provocada pela pandemia de COVID-19, implementou a reforma sem qualquer diálogo com estudantes, professores\as, gestores\as e famílias.

Importante destacar que implementação do NEM, é marcada pela atuação de institutos e fundações privadas, os quais Leher e Santos (2023) vão chamar de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHe).

No ano de 2023, com a mudança de governo e Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, havia a expectativa de revogação do NEM. No entanto, ao invés da revogação, o Ministro da Educação, Camilo Santana, em direção oposta à posição de estudantes, professores\as, movimentos etc., optou pela reformulação, ou seja, pela reforma da reforma.

Ao contrário do que se esperava, a atuação de institutos e fundações privadas, não só permaneceu, como também se fortaleceu. Neste contexto, durante a reforma da reforma, só restou aos estudantes e professores\as, participarem “de enquetes e consultas públicas controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas.” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 288).

Atualmente a reforma da reforma do NEM tramita no Congresso Legislativo e se aprovado representará ainda mais retrocessos, dentre os quais destacam-se a institucionalização do ensino mediado por tecnologias que representa a fragilização da educação pública presencial e o aproveitamento de atividades extracurriculares, que podem substituir a formação das juventudes por trabalho precarizado.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MÉDIO E OS RETROCESSOS NO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Historicamente o ensino médio é marcado pela dualidade de classes. Nesta perspectiva, por anos houve o predomínio da oferta de educação técnica visando a formação de mão de obra para o mercado, destinada à classe trabalhadora e educação propedêutica, visando o prosseguimento nos estudos, destinada às elites. “Nunca fora, portanto, projeto das elites historicamente dominantes do Brasil promover a plena cidadania, o que implicaria a garantia da educação escolar como direito de todos e a universalização da educação pública estatal de qualidade.” (ARAÚJO, 2019, p.114).

É somente a partir da exatidão da LDBEN 9.394\1996 que ocorre um importante avanço normativo no campo do ordenamento jurídico educacional por meio do conceito de “educação básica”, constituído pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio:

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. (CURY, 2008, p.294).

A educação básica, como educação de base, no entendimento de Cury (2008, 294), se configura como um princípio de redução das desigualdades sociais, se constituindo como “um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.”

Tal avanço normativo retrocede, no entanto, a partir da implementação do “Novo” Ensino Médio, o qual por meio dos itinerários formativos institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento.

O Ministro da Educação, na época, Mendonça Filho chegou a defender a implementação do NEM fazendo fortes críticas à escola pública e seu currículo “desinteressante” e “excessivamente disciplinar”. Na fala do Ministro, também fica evidente a perspectiva classista, ao defender que a Universidade não deve ser para todos\as e ao afirmar a “necessidade de ofertar um Ensino Médio diferenciado aos 70% dos egressos que não entram na universidade, desobrigando estes de um conteúdo excessivo e desnecessário.” (ARAÚJO, 2019, p.116).

Nesta perspectiva, o NEM é uma reforma que atinge os/as filhos/as da classe trabalhadora e “traz em seu âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira.” (ARAÚJO, 2019, p.115).

Portanto, é nesse público que se pensa quando da elaboração da reforma, não foi para os jovens bem nascidos, que frequentam boas escolas e chegam as universidades. As justificativas utilizadas pelo Ministro da Educação nos permitem inferir também que esta reforma está dirigida aos 70% dos jovens egressos do Ensino Médio que não entram na universidade, os mesmos que, na sua grande maioria, filhos de trabalhadores, frequentam as escolas públicas das redes estaduais de ensino.” (ARAÚJO, 2019, p.116).

As narrativas governamentais em defesa do NEM ocuparam-se, “desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal” que é o grande número de jovens fora da escola “frivolamente denominada ‘geração nem-nem’” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p.286).

O termo “geração NEM-NEM”, utilizado para se referir às juventudes que nem estudam e nem trabalham, no entendimento de Silva (2016, p.122) é carregado de julgamento moral e utilizado para designar “uma geração nem isso, nem aquilo, ou seja, jovens que nada fazem [...] que estariam na contramão do discurso da empregabilidade”.

Tal discurso fundamenta-se na lógica da responsabilização e retirada do Estado do seu papel de garantidor do direito, “como se nem estudar, nem trabalhar fosse opção das juventudes, independente das condições objetivas e da negação dos direitos sociais.” (JAKIMIU; SOUSA JÚNIOR, 2024, p.5).

É importante destacar que a reforma do NEM evidencia mais de uma vez a subjugação das juventudes, ao propagar o falso discurso de escolha, o que não ocorre na realidade, uma vez que os itinerários formativos são ofertados a partir da realidade das escolas e disponibilidade de recursos humanos que constitui o quadro docente, movimento que na contramão da garantia do direito à educação, institucionaliza o apagão do/no ensino médio e precariza a carreira docente. Neste contexto, os/as professores/as são induzidos a se afastarem da sua formação de origem para lecionar diversos componentes e outras disciplinas, cabendo às redes de ensino e também às escolas definirem o desenho curricular, que na situação legal onde a maioria das disciplinas não são mais obrigatórias, ocorrem de acordo com os “recursos humanos disponíveis” ou interesses, reduzindo-se assim, os direitos dos/as docentes, uma vez que a lotação na escola passa a ser entendida quase como “um favor” da gestão e não mais um direito garantido e definido a partir da área de formação como era antes, o que pode levar a um aumento de relações clientelistas e de abuso de autoridade.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (XXII ENEM), portanto, rompe com a formação de base, ao promover o fatiamento do currículo em itinerários formativos e substituir conhecimentos científicos por propostas formativas articuladas com o atendimento do setor produtivo, as quais fundamentadas na lógica da responsabilização e da meritocracia (Projeto de Vida, Educação Financeira, Empreendedorismo, Competências Socioemocionais, etc..) produzem e reproduzem a racionalidade do neoliberalismo normalizando as condições de precarização e exploração do trabalho:

Evidentemente, sob o sistema do capital, a posição de escolha não cabe aos trabalhadores, uma vez que sua existência depende concretamente da venda dessa mercadoria. Mas, mantê-los sob o cerco ideológico de uma submissa disponibilidade ad aeternum é, sem dúvida, imprescindível ao capital, devido à sua voraz necessidade de conter suas próprias contradições. (SILVA, 2016, p.134).

A institucionalização do acesso desigual ao conhecimento, portanto, representa a negação do direito à educação de base.

DESENHO CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO: ESPECIFICIDADES DO ESTADO DO CEARÁ

De acordo com a reforma do “Novo Ensino Médio”, é incumbência das redes de ensino construírem seus desenhos curriculares, segundo seus recursos, interesses ou necessidades, seguindo as normas dos documentos nacionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Estado do Ceará, o Conselho Estadual de Educação (CEE) definiu que a organização do ensino médio poderá ser de múltiplas formas, incluindo:

formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (CEARÁ, 2021).

De acordo com o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do estado do Ceará (CEARÁ, s.d.), o estado do Ceará possui 748 escolas distribuídas por 184 municípios, destas 317 são escolas de ensino médio regular, sendo 282 urbanas e 35 rurais.

Na implementação da reforma do “Novo” Ensino Médio no estado do Ceará, destaca-se a expressiva atuação de institutos e fundações privadas dentre os quais destacam-se: *Junior Achievement* (JA) Ceará, Instituto Aliança (IA), Instituto Ayrton Senna e o Instituto

XXII ENCONTRO UNIBANCO, todos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHe) em alinhamento com a perspectiva educacional neoliberal e que possuem ampla abrangência pelo país. O Instituto Aliança, por exemplo, atua em 107 municípios de onze estados brasileiros, sendo que 98,5% dos atendimentos ocorre na Região Nordeste do Brasil. (IA, s.d., n.p.).

É importante destacar que o estado do Ceará apresenta expressivo crescimento das escolas em tempo integral, movimento que iniciou antes mesmo da reforma do “Novo” Ensino Médio. O Plano Estadual de Educação do Ceará de 2016, tinha como meta alcançar até 2024, 50% das matrículas em tempo integral na educação básica. (CEARÁ, 2016). Em 2021, havia na rede pública estadual no Ceará, 160 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Em 2024, a rede estadual conta com 341 escolas distribuídas em 157 municípios cearenses, o que representa um crescimento superior a 100% em 3 anos. A maioria das escolas possuem jornada escolar de 45 horas semanais e há também um outro modelo de 35 horas semanais.

O objetivo do atual governador Elmano de Freitas é chegar a 100% das escolas estaduais em tempo integral. Importante destacar que para atender a demanda de ampliação da jornada escolar, algumas escolas foram construídas, outras reformadas. Neste contexto, muitas escolas regulares foram transformadas em escolas de tempo integral sem a atenção devida para a infraestrutura: são escolas que não tem funcionários suficientes, escolas que não tem espaço para permanência e descanso para os/as estudantes, escolas que não tem espaços adequados para a prática de esportes, muitas não têm sequer banheiros adequados e refeitório.

Um aspecto central é que muitas escolas que foram transformadas em escolas de tempo integral deixaram de oferecer o turno noturno o que põe em xeque o discurso do “acolhimento às diversas juventudes”, especialmente no que se refere aos/as estudantes trabalhadores/as. O fechamento de escolas no turno noturno apresenta implicações incisivas, em especial em municípios com apenas uma escola, pois institucionaliza a exclusão do/a estudante que precisa trabalhar para sobreviver, o qual ou terá que se deslocar para outro município, o que é totalmente inviável, ou esperar atingir a distorção idade-série, para cursar o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), isso se voltar a estudar.

Embora o estado do Ceará ocupe o lugar de 1º estado do Brasil em quantidade de estudantes matriculados em tempo integral: (Ceará (40%), Piauí (37%), Paraíba (26%) e Maranhão (26%) (ALFANO, 2024), é importante destacar as condições de precariedade com que se faz esta expansão, uma vez que, mais de 60% dos professores da rede pública estadual não são concursados. Os dados do Censo Escolar de 2023, evidenciam que:

apenas 41,1% dos docentes da rede estadual cearense são “concursados/efetivos/estáveis”, enquanto a maioria possui contratos temporários.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Outra pesquisa pascola é contratada sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Ao todo, na data do Censo, o Ceará tinha 7.936 professores concursados, 10.998 temporários e 321 CLT. Outros 40 tinham contrato terceirizado. (DIÁRIO, 2024, n.p.).

As condições das escolas, também evidenciam contradições em meio aos propalados discursos de qualidade. No estado do Ceará, as escolas apresentam problemas de saneamento básico. No ano de 2020, 65% das escolas públicas apresentavam problemas de saneamento básico adequado, representando “quase 4 mil instituições de ensino público sem oferta de água potável, coleta e tratamento de esgoto ou drenagem urbana.” (DIÁRIO, 2020, n.p.). Mais recentemente, foi divulgada uma pesquisa que evidencia que 70% das salas de escolas públicas e privadas do Ceará não são climatizadas (DIÁRIO, 2023), o que em um estado com altas temperaturas representa condições de permanência bastante precarizadas.

Outra importante especificidade do estado do Ceará é que a proposta formativa “Projeto de Vida”, é uma proposta que integra o currículo do ensino médio desde 2008, ou seja, muito antes da reforma do “Novo” Ensino Médio e aparece articulada com uma política estadual denominada de “Projeto Professor Diretor de Turma” (PPDT) e ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), em vigência desde 2012.

No entendimento de Jakimiu e Sousa Júnior (2024, p.22), a política PPDT representa:

o adensamento da precarização do trabalho docente ao atribuir aos docentes da rede estadual atribuições em torno da gestão educacional (acompanhamento da frequência escolar, busca ativa escolar, etc.) – e, em torno de questões emocionais dos(as) estudantes, ambas fora do escopo de atuação de profissionais licenciados(as).

Por esta razão, o Projeto de Vida no NEM do estado do Ceará é hibridizado com seu formato anterior, e, mesmo estando previsto pelo NEM para fazer parte do currículo apenas no terceiro ano, no estado do Ceará, Projeto de Vida, faz parte do currículo dos/as estudantes desde o primeiro ano.

Com relação ao desenho curricular das escolas no Ceará o mesmo varia bastante, de acordo com o modelo da escola. Há diferentes modelos de escolas, sendo que os que concentram o maior número de matrículas são as Escolas Regulares (ER), as Escolas de Tempo Integral (EEMTI) e as Escolas de Educação Profissional (EEEP). No ano de 2024, 49,1% das matrículas estão em escolas com o tempo ampliado, Profissionais e Integrais. Esses diferentes modelos levam à desigualdades no acesso à educação, uma vez que jovens terão acesso a diferentes oportunidades, dependendo da sua origem, da sua trajetória escolar no ensino fundamental e da sua localização. Além disso, cabe considerar que o investimento por aluno é

XXII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO EM CEARÁ

diferente a depender do tipo de escola. As condições de trabalho também para os profissionais da educação são muito diferentes de acordo com cada tipo de escola.

A implementação da reforma do NEM não ocorreu com base em um planejamento visando a integralidade da formação dos/as estudantes ao longo dos 3 anos, pelo contrário, ocorreu ano a ano, com orientações diversas advindas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que foram sendo modificadas com a política educacional em curso. Assim no 1º ano (2022) o itinerário foi de unidades obrigatórias e eletivas e ao final os estudantes “escolheram” as áreas onde iriam se aprofundar nos anos seguintes. No 2º ano (2023) os alunos foram divididos em turmas de acordo com as “Trilhas de aprofundamento”: Linguagens e Humanas, Matemática e Natureza, Matemática e Humanas, Natureza e Humanas. Essas “trilhas” foram pensadas a partir dos Parâmetros do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não houve continuidade em 2024, devido ao processo de mudanças. As trilhas eram compostas por 5 unidades distribuídas entre os professores das áreas que compunham a trilha, totalizando 10 horas semanais. No 3º ano (2024), foi criada a Trilha para o ENEM, uma unidade para cada área do conhecimento (8 horas). Nas Escolas Profissionais o Itinerário Formativo é o curso profissional, e portanto, houve poucas alterações após a implementação do Novo Ensino Médio. Já nas Escolas Regulares e Tempo Integral é muito parecido, mas com a carga horária muito ampliada nas EEMTI.

O Itinerário Formativo no Ceará é composto por unidades obrigatórias (Espanhol, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, Formação Cidadã, Estudo Orientado, Aprofundamentos em Português e Matemática, Cultura Digital) e unidades eletivas. Os alunos escolhem, dentro das possibilidades que a escola pode oferecer, apenas uma parte da carga horária, dependendo do modelo da escola que pode variar bastante. Na escola regular, o currículo é composto por unidades obrigatórias: Formação Cidadã, Espanhol e Redação (que variam de acordo com o ano) e eletivas. No 3º ano tem uma Trilha para o ENEM com 12 horas. Na Escola em tempo integral (EEMTI), o currículo é composto por unidades obrigatórias e eletivas e n 3º ano tem uma Trilha para o ENEM com 27 horas. O currículo da Escola Profissionalizante (EEP) é o mesmo currículo do curso de educação profissional.

Uma escola de Tempo Integral com 45 horas semanais, tem 18 horas para a Formação Geral Básica e 27 horas para o Itinerário Formativo. Destas 27 horas, o aluno escolhe 10 horas, que são normalmente 4 eletivas e 1 clube, que podem ser de temas completamente diferentes. Dentro deste desenho curricular, a formação dos/as estudantes, além de desigual, já que os/as estudantes podem cursar até 21 componentes diferentes, também fica totalmente fragmentada.

O “Novo” Ensino Médio (NEM) é um projeto formativo apresentado de forma autoritária, voltado para o atendimento das demandas do capital em que institutos e fundações privadas tomam esta etapa de educação como objeto de disputa visando a formação de mão de obra barata e descartável para um mercado cada vez mais precarizado e com redução de direitos.

Nesta perspectiva, o NEM representa retrocessos para a garantia do direito à educação, e a partir dos itinerários formativos institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento e adensa as condições de precarização do trabalho docente.

Identifica-se na implementação da reforma do NEM no estado do Ceará, a expressiva atuação de institutos e fundações privadas dentre os quais destacam-se: *Junior Achievement* (JA) Ceará, Instituto Aliança (IA), Instituto Ayrton Senna e o Instituto UNIBANCO.

Constatou-se também que a implementação da reforma do NEM não ocorreu com base em um planejamento visando a integralidade da formação dos/as estudantes ao longo dos 3 anos e devido as especificidades do estado e das diferentes modalidades de oferta do ensino médio (Escolas Regulares (ER), Escolas de Tempo Integral (EEMTI) e Escolas de Educação Profissional (EEEP)), o resultado é que não há apenas um desenho curricular, mas vários, o que evidencia a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar dentro do próprio estado.

REFERÊNCIAS

ALFANO, B. Ceará no topo, Rondônia na rabeira: veja os estados com maiores taxas de ensino integral segundo o Censo Escolar 2023. **O Globo**. Publicado em: 23 fev. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, R. M. L. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 107–122, 20 Dez., 2019.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

CEARÁ, Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do estado do Ceará. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Ensino Médio e profissional –SexecEm. Sem datação.



XXII ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Plano Estadual de Educação do Ceará**. Lei 16.025, 30 de maio de 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DIÁRIO do Nordeste. CE tem 65% das escolas públicas sem saneamento básico adequado. **Diário do Nordeste**. Publicado em: 30 jun. 2020.

DIÁRIO do Nordeste. 60% dos professores da rede estadual do CE não são concursados, diz Censo Escolar 2023. **Diário do Nordeste**. Publicado em: 12 mar. 2024.

DIÁRIO do Nordeste. Onda de calor: 70% das salas de escolas públicas e privadas do Ceará não são climatizadas. **Diário do Nordeste**. Publicado em: 24 nov. 2023.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IA. Instituto Aliança. Nossa história. n.p.[online]. Acesso em: 27 jun. 2024.

JAKIMIU, V. C. de L. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023.

JAKIMIU, V. C. de L.; SOUSA JÚNIOR, J. E. A. de. Projeto de vida no "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–25, 2024.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 70, Abril/00.

PL 5230|2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Poder Executivo.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos das formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SILVA, M. M. Geração à deriva: jovens nem nem e a surperfluidade da força de trabalho no capital-imperialismo. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá v. 25 n. 58 p. 119-136 jan./abr. 2016.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: A (DE)FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO CEARÁ

Estefanni Mairla Alves – UFC
Antonio Dário Lopes Júnior – UFPB

Este artigo tem como objetivo realizar uma breve análise da iniciativa da Educação e Avaliação socioemocional implementada nas escolas de Ensino Médio no Estado do Ceará através da parceria público-privada entre a Secretaria de Educação do Estado Ceará e Instituto Ayrton Senna. Através da ótica marxiano-lukacsiana do conceito de educação como complexo necessário para a reprodução social do gênero humano empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de evidenciar o conceito de Educação Socioemocional e Avaliação Socioemocional. Bem como de realizar a crítica de como estes se articulam a serviço de uma proposta de educação neoliberal voltada para formação de sujeitos adequados ao mercado de trabalho cada vez mais excludente e cerceador de direitos. Destacamos como a prática docente foi articulada ao campo da Psicologia como ferramenta para a aplicação de avaliações de perfis socioemocionais e posterior adequação destes perfis ao que seria uma necessidade de mercado atual. Finalizamos destacando a potência possível na relação da Psicologia e da Educação para o alcance de uma educação que aponte para emancipação dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação, Avaliação, Competências Socioemocionais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva realizar uma breve análise, de como na conjuntura atual da educação pública, o apelo para “educação” e avaliação” socioemocional se esconde em um véu de preparação de habilidades emocionais e sociais dos estudantes, quando, na verdade, aponta para uma educação básica – pública – cada vez mais esvaziada e voltada para exigências do mercado. Tal tema justifica sua relevância pelo momento atual de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade que está em franco ataque com o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio, um projeto abertamente neoliberal que esvazia e precariza tanto o trabalho do professor quanto a formação de jovens da classe trabalhadora brasileira.

No aspecto metodológico, seguiremos o modo de investigação desenvolvido e empregado por Marx, conhecido como método dialético, o qual objetiva “traduzir teoricamente a realidade” (TONET, 2013, p. 112). O método dialético fundamenta-se numa compreensão da realidade, de forma ampla e conectada com os elementos que compõem o objeto que se pretende estudar, levando em consideração sua historicidade e a compreensão deste como uma totalidade, não como algo descolado e isolado em uma condição específica. O método dialético de Marx perpassa também a perspectiva da crítica, a qual, segundo Netto (2011), objetiva capturar a lógica existente na realidade.

Optamos pela pesquisa bibliográfica como caminho para realização da pesquisa deste escrito. Esta se mostra como importante maneira de mapear o que já vem sendo discutido em dado campo de estudo, pois a partir de conhecimentos já sistematizados, o pesquisador empreende análises e discussões buscando responder o problema do objeto de estudo ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68) argumentam que na pesquisa bibliográfica, o/a pesquisador/a “tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo [...]”. Oferecendo, pois, relevantes contribuições ao campo de estudo, permitindo o mapeamento e a exploração do que outros pesquisadores estão evidenciando.

Referenciados a partir das proposições marxianas de Lukács (2013), ressaltamos a função do complexo da educação, este radicado no processo de reprodução social, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade (LIMA; 2009). Com efeito, apontamos o papel primordial das instituições formais de ensino (escolas, universidades) no processo de reprodução do ser social, uma vez que essas instituições se configuram como locus privilegiado para a apropriação dos instrumentos de trabalho e de domínio da conduta humana; em outros termos, um local que deve permitir a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, ao passo que desenvolve no candidato à humanidade novas formas de raciocinar e compreender a realidade de uma forma mais ampla.

Comprendemos a educação, em seu sentido lato, enquanto um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. Com efeito, o complexo da educação não se resume àquele propiciado dentro do espaço escolar, mas perfaz todas as dimensões da vida do indivíduo dentro da sociedade. Contudo, ao pensar no surgimento da escola e, conseqüentemente, na educação em um sentido estrito, devemos pensá-la como fruto da expansão, tanto quantitativa quanto qualitativa, da divisão social do trabalho, a qual gesta tarefas especiais e formas específicas para a mediação entre os complexos humanos singulares (LUKÀCS, 2013). Em decorrência desse aspecto, mediante os estudos apresentados por Lima (2009), sinalizamos que a educação em sentido estrito visa atender a interesses particulares, e não universais, tendo em vista que aquela se encontra atrelada a questões inerentes à divisão de classes. Desta maneira a educação pode ocorrer mediante a tomada de consciência, capaz tanto de fazer frente à alienação proveniente da esfera cotidiana, quanto se converter em perpetuadora da miséria e do processo de automação do homem.

Com isso, estruturamos o artigo situando o conceito de educação socioemocional, vinculado, principalmente, a uma Iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) que possui parceria

para implementação da Avaliação Socioemocional. No tópico seguinte realizamos considerações acerca do Projeto de Vida³, e das Competências Socioemocionais. Situando-os como exemplos práticos de como o mercado, através das parcerias público-privadas na educação, em especial no estado do Ceará, têm tentado cooptar a atuação da Psicologia em um projeto de precarização do trabalho docente e de esvaziamento da formação tanto de professores quanto de alunos da Educação Básica. Finalizamos o texto realizando considerações de como a parceria entre a psicologia e a formação de professores é importante para ambas as áreas e como pode promover um espaço educacional mais rico e de finalidade de uma formação humana que aponte para emancipação e não para mera reprodução do capital.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Smolka et. al (2015), aponta que, nas últimas décadas as políticas públicas têm sido pautadas pelo ideário de que seria necessário avaliar para identificar o sucesso/fracasso e o andamento de projetos, programas, sistemas – de saúde, educação e outros. Para isso, têm-se adotado modelos de avaliação instituídos em outros países, alguns propostos em âmbito mundial, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No entanto, existiram diversas competências não cognitivas que seriam usualmente ignoradas dos programas educacionais, as competências socioemocionais (SILVA, 2022) e que agora entrariam no rol dessas avaliações.

De acordo com Silva (2022), o conceito de competências socioemocionais começou a ser difundido no Brasil em 2011 pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), em um Seminário intitulado “Educação para o Século 21”, realizado mediante parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e a UNESCO. Desde então o IAS tem fomentado a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras, bem como parcerias público-privadas com esta intenção, criando um instrumento avaliativo chamado de SENNA (*Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment*).

³ Descrito como um princípio específico do Ensino Médio, parte constitutiva do conceito de formação integral e estratégia pedagógica pela Resolução 3/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e como uma das competências gerais da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (JAKIMIU, SOUSA JR. 2013).

aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de autoria de Daniel Santos e Ricardo Primi (2014), que aponta a necessidade de se pensar nas competências socioemocionais uma vez que estas apresentam uma íntima relação com as profundas transformações no mundo contemporâneo, marcado pela revolução tecnológica e pela necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. Neste contexto, professores e alunos não seriam mais considerados como meros receptores e transmissores do conhecimento existente, mas demandados a desenvolver a habilidade de construir parte do conhecimento e adaptar os existentes às novas demandas do setor produtivo da sociedade. Devem ainda, estar aptos a lidar com situações e culturas diferentes, bem como autorregular-se frente aos novos desafios do Século XXI.

Assim, os autores apontam que a escola, como está configurada atualmente, não estaria preparada para se adequar às necessidades dos novos tempos, mas, mesmo assim, continua sendo um dos vetores para o desenvolvimento dos atributos socioemocionais associados ao sucesso (SANTOS; PRIMI, 2014). No intento de se pensar em respostas para os novos questionamentos, os autores apontam que: “O Relatório Delors (UNESCO, 1996) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver” (SANTOS; PRIMI, 2014, p.14).

Desta forma, evidenciamos a ligação da discussão das competências socioemocionais com as propostas vinculadas aos “quatro pilares da educação” de Delors (1996), os quais, conforme amplamente denunciado por Duarte (2014), trazem efeitos deletérios para a prática docente, tendo em vista que a secundariza em detrimento da livre iniciativa do aluno.

Um dos aspectos a serem destacados no relatório seria o apelo a um consenso, no campo da psicologia, no que tange os estudos sobre a personalidade, os autores afirmam que:

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: **Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional**. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. (SANTOS; PRIMI, 2014, p.15, grifo do texto).

No entanto, concordando com o que é apontado por Smolka et al. (2015), percebemos que esta noção de consenso, no campo da psicologia se torna questionável, tendo em vista que,

a noção de competência socioemocional, a princípio, descartaria a intrínseca relação entre emoção e cognição, uma vez que o SENNA surgiria de aspectos não mensurados no PISA. Bem como apontamos que não há na Psicologia consenso nem sobre o conceito de personalidade nem de avaliação deste aspecto, cada matriz teórica (Psicanálise, Teoria Comportamental, Gestalt, etc.) trata de formas distintas a estruturação da psique humana.

Destacamos que a oposição entre competências cognitivas e socioemocionais se mostra equivocada, uma vez que, seguindo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, o psiquismo humano, se distingue das expressões dos animais superiores pelo controle voluntário da conduta. A partir da idade de transição, a função psicológica que ganha destaque é o pensamento e, com isso, ocorre a intelectualização das funções psicológicas. Assim, embora a pessoa se emocione, a forma de expressão desta emoção é mediada pelo pensamento. Em outros termos, o controle voluntário das emoções, não se contrapõe, mas exige o desenvolvimento do pensamento, o que só é possível, a partir da tensão problematizadora proveniente do acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos.

Santos e Primi (2014), ancorados em uma perspectiva tecnicista, apontam que, a formação de competências socioemocionais contribuiria para que a escola desenvolvesse diversas atividades, dentre as quais, a redução de gastos públicos, a pobreza, a desigualdade social e a eliminação de várias formas de violência. Embora os resultados apresentados possam parecer interessantes, os autores acabam alocando na escola, ou na formação das pretensas competências socioemocionais, uma responsabilidade que não é dela.

Os aspectos históricos e sociais são relegados a segundo plano em favor de individualismo, em que o sucesso ou o fracasso acabam por serem “escolhas” individuais. A lógica pós-moderna e a Pedagogia das Competências, acaba gestando uma “inversão idealista” da realidade social, uma vez que, de um “elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido” (SAVIANI, 2013, p. 229). Em outros termos, o acesso à educação ou à escola é visto como uma cura para todos os males sociais.

Ancorado nesta concepção de competências, Silva (2022), aponta que a educação escolar seria reduzida a um processo de adestramento que deveria produzir nos discentes, reações individuais em conformidades com as expectativas sociais do mercado, portanto, reações estereotipadas, tanto no que se refere ao desempenho intelectual, quando no âmbito das reações emocionais e relações interpessoais. Para o autor:



Treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado. (SILVA, 2022, p. 10).

Nesta perspectiva, percebemos um duplo esvaziamento do ser humano e do próprio conhecimento escolar. Em primeiro lugar, as críticas que são feitas à escola, de que ela não está preocupada com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, isto se dá pela escola, ou pelo imperativo de uma educação imediatista voltada para as necessidades do mercado. A título de exemplo, na reforma do “Novo” Ensino Médio, as disciplinas voltadas para uma formação humanista foram relegadas a segundo plano, enquanto que o desenvolvimento das competências socioemocionais, que atendem a uma lógica utilitarista que visa treinar a expressão das emoções para uma melhor adaptabilidade ao mercado, ganhou centralidade.

Tais questões repercutem sobremaneira no fazer docente, uma vez que são atribuídas aos docentes as mais diversas atividades, como: “educação ambiental, financeira, sexual etc., com viés normativo, prescritivo, em detrimento da socialização de conhecimentos.” (SILVA, 2022, p. 7).

PROJETO DE VIDA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: A EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO CEARÁ

É importante destacar que estamos vivendo uma conjuntura política marcada pelo recrudescimento das políticas neoliberais na qual estamos na luta por uma educação pública que vise a formação emancipatória do indivíduo e por uma educação que seja efetivada como direito de apropriação da riqueza de conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua existência. Porém, enfrentamos um franco processo de apropriação do capital deste direito básico e que volta a educação, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, para uma formação técnica e esvaziada, que atenda à demanda de um mercado de trabalho que responsabiliza individualmente o trabalhador pela “empregabilidade” e que nega direitos trabalhistas em favor do lucro do detentor de capital.

É nesse cenário que os Organismos Internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico



XXII ENCONTRO Social (BNDES) entre outros organismos nacionais e internacionais vêm estabelecendo uma agenda neoliberal para educação brasileira.

Neste contexto, a educação pública do Ceará, é um dos primeiros estados a estabelecer de forma ampla as parcerias entre instituições de capital privado e as secretarias de educação do Estado e dos municípios. Jakimiu e Sousa Jr (2024) evidenciam que desde 1995 a perspectiva de uma educação neoliberal está presente na gestão da educação pública do estado e apontam que conforme o documento “Todos pela educação de qualidade para todos”, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) evidencia a atuação da administração privada nas formações de professores e nos projetos no âmbito das escolas públicas.

Atualmente, quase 30 anos depois deste registro, temos diversas empresas e institutos privados que atuaram e continuam atuando tanto na prática quanto na formação de professores das escolas cearenses. Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna são apenas alguns dos exemplos de parcerias público-privadas estabelecidas pela SEDUC-CE, que chegam nas escolas com projetos prontos para aplicar e modificar a formação, o cotidiano escolar e até mesmo o currículo, com a promessa de uma educação de qualidade que formará alunos preparados para a competitividade do mercado de trabalho.

Dentre tantas propostas implementadas, neste artigo vamos nos deter sobre o Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais, uma vez que se entrelaçam e promovem uma formação esvaziada do aluno e uma prática docente sobrecarregada e desvirtuada da finalidade de formação humana e científica dos alunos. Tais proposições também se diferenciam por convocar profissionais da Psicologia para uma “parceria” na atuação, para que a Psicologia valide e dê suporte “técnico e teórico” à tais propostas nas escolas.

O “Projeto de Vida” é uma proposta que já existe desde antes do “Novo” Ensino Médio e, conforme Jakimiu e Sousa Jr (2024) ele surge alinhado à perspectiva neoliberal na direção da Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE). A pesquisa documental dos autores aponta que o termo projeto de vida aparece cinco vezes na Resolução 03/2018 do Conselho Nacional de Educação, documento que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e 17 vezes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, vai ocupando cada vez mais uma relevância dentro de importantes documentos norteadores da Educação Básica brasileira.

A um primeiro olhar, pinçando apenas o termo, podemos pensar como poderia ser uma proposta interessante aos jovens, um estímulo para um planejamento a longo prazo, uma abertura para uma reflexão sobre o seu “chamado vocacional” e até mesmo para além, da vida laboral, um projeto de vida como indivíduo e cidadão numa sociedade. Contudo, lembremos a

que interesse está vinculado a esse projeto de vida, que é do capitalismo global e que está sob orientação de organismos internacionais com proposta abertamente neoliberal.

Nas escolas do Ceará o Projeto de Vida já faz parte do componente curricular de algumas escolas desde 2008, ano de início da implementação das escolas de Ensino Técnico e Tempo Integral. O responsável por ministrar as aulas deste componente é o Professor Diretor de Turma (PDT), um professor que é designado para acompanhar a turma de alunos do Ensino Médio ao longo do ano letivo, devendo ser a referência dos alunos e sua família nos mais diversos aspectos do estudante dentro e fora de sala de aula. O PDT deve acolher as demandas dos estudantes, ser uma referência dentro da escola para a sua turma (tanto na relação turma – gestão escolar, quanto o contrário), realizar busca ativa de alunos, atender ao currículo da formação do Projeto de Vida, atender e buscar a família do aluno quando necessário, dentre outras incumbências de ordem burocrática advindas da função. Frente a tantas demandas pensa-se como são designados estes professores, que a princípio deveria ser por meio de edital e critérios claramente estabelecidos, porém, a lotação do professor, seja efetivo ou temporário da rede, como PDT, se dá de forma subjetiva pela gestão e voltada eminentemente para a complementação da carga horária de trabalho semanal do docente.

Dentre o largo espectro de atividades que o PDT passa a ter com a formação da sua turma, passa a fazer parte a identificação e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Segundo Marin et al. (2017, p. 92-93, grifos nossos):

O construto competência socioemocional tem sido destacado na literatura pela sua relação com a qualidade do desenvolvimento e **ajustamento social e emocional** de crianças e adolescentes (...) [no qual] constatou-se que dentre os principais conceitos associados (...) destacam-se a **inteligência emocional** (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011); **a aprendizagem socioemocional** (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014); **a competência social** (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007); **a competência emocional** (De Oliveira Pavão, 2003, Goleman, 1995, Pérez-Escoda, Fillela, Bisquerra, & Alegre, 2012), **as habilidades sociais** (Del Prette et al., 2004); **as habilidades socioemocionais** (Abed, 2016); **as habilidades não-cognitivas** (Abed, 2016; Beuchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014); e **a regulação emocional**. (Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty, 2005).

Ao longo do texto as autoras debatem sobre “inteligência emocional” (IE) como um termo que a princípio surge na Psicologia, mas que ao ser cooptado pelo mundo corporativo adquire ao longo do tempo um viés de responsabilização e culpabilização do trabalhador pela forma de lidar com situações, inclusive de abuso, no local de trabalho. Destaca-se como o conceito de IE para a Psicologia, apesar de objeto de alguns estudos ainda é inconsistente em

XXII ENCONTRO NACIONAL DE MÍDIAS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS englobam “autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas” (MARIN, et al., 2017, p. 99). Todas essas seriam as características necessárias ao trabalhador do século XXI e que devem ser fomentadas na educação básica desde a infância.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é um dos primeiros no Brasil a apresentar proposta de aplicação de instrumentos e técnicas para o desenvolvimento de tais habilidades nas escolas públicas. Desenvolve, então, o programa de avaliação das competências socioemocionais que integra a avaliação das competências socioemocionais às avaliações cognitivas buscando associar desempenho acadêmico e tais competências (MARIN, et al., 2017). Vale ressaltar que essa proposta recebeu duras críticas da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED) em 2014 e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em 2015. Ambas as Associações evidenciam que o projeto de avaliação das competências socioemocionais se configuram como uma forma de exame que aponta para o:

retorno às explicações simplistas, biologizantes, medicalizantes e, sobretudo, individualistas que não compreendem o processo de escolarização como transcendente ao papel das dimensões pessoais do aprendiz. Além disso, visariam à padronização de um tipo de aluno ideal ou padrão. Para Smolka et al. (2015), tal avaliação pode, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados, ampliando os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas. (MARIN, et al. 2017, p. 99).

Neste contexto destacamos o reencontro do(a) Psicólogo(a) e do(a) Professor(a) numa prática induzida externamente para ambos trabalharem no ajustamento emocional e social dos alunos, sob uma perspectiva de formação de mão de obra adequada ao mercado flexibilizado da atualidade do capital em crise estrutural.

Em 2017, após uma seleção pública, foram contratados 30 profissionais de Psicologia a serem distribuídos para atuarem nas vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE's) e seis Secretarias Regionais de Fortaleza (SEFOR's). Naquele momento a contratação dos profissionais é atribuída como atenção a uma das pautas da última greve dos professores do Ensino Médio do Estado do Ceará. As demandas dos professores para o serviço de Psicologia estavam vinculados principalmente às queixas de saúde mental tanto dos docentes, como gestores e alunos. No entanto, a atuação da Psicologia, neste primeiro momento

foi vinculada à implementação das rubricas⁴ para avaliação e desenvolvimento de competências socioemocionais de alunos do Ensino Médio da rede pública do Estado do Ceará. Todo o primeiro ano de atuação da Psicologia foi pautada por formações ministradas pelo Instituto Ayrton Senna e voltadas exclusivamente para aplicação dos Diálogos Socioemocionais.

A Psicóloga e a Coordenadora Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT) – ambas lotadas na CREDE ou SEFOR – deveriam trabalhar juntas sensibilizando, formando e treinando os PDT's para aplicação das rubricas, interpretação dos resultados, seleção das competências a serem desenvolvidas e realização das atividades de desenvolvimento destas. Isso juntamente com as outras atribuições que já falamos anteriormente do PDT. Ressaltamos que não raro foram relatadas reclamações dos(as) PDT's à atribuição de tantas funções, gerando sobrecarga emocional, cognitiva e física da atuação como Diretor de Turma. Bem como esperavam que contratação das Psicólogas houvesse a possibilidade de orientações e suporte no campo da saúde mental, sendo queixa recorrente junto aos professores sintomas de burnout e ansiedade, depressão e até ideação suicida junto aos alunos.

Após o primeiro ano de atuação dos profissionais de Psicologia junto a SEDUC e frente às demandas de professores e alunos, a atividade dos profissionais foi se afastando das Competências Socioemocionais e se aproximando realmente de um serviço de Psicologia Escolar e Educacional voltado para atenção à Saúde Mental e dando suporte à temas transversais presentes nas escolas como: as discussões sobre gênero e sexualidade, direitos humanos, educação inclusiva, racismo, violência, bullying, dentre outros. Porém, as atividades acerca das Competências Socioemocionais seguem como responsabilidade de CRPPDT's e PDT's.

Os(as) professores(as), portanto, seguem aplicando as rubricas da avaliação socioemocional, que atualmente, inclusive está dentro do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) da SEDUC. Assim como está em implementação mais um instrumental do Instituto Ayrton Senna, a Avaliação do Futuro, que os PDT's têm que aplicar junto aos alunos. Os cadernos de atividades e os materiais a serem usados por eles, atualmente são todas produções deste Instituto demonstrando como na educação básica cearense está cada vez mais difícil desvencilhar-se de uma perspectiva de educação moldada por e para o mercado neoliberal.

⁴ São fichas que fazem parte da Metodologia do Instituto Ayrton Senna, chamado Diálogos Socioemocionais, nos quais os professores e alunos respondem sobre as competências socioemocionais dos estudantes determinando em forma de escala quais as competências estão bem desenvolvidas, em desenvolvimento e que precisam ser fomentadas. (ALVES, SILVA, BOESMANS, LOPES JR., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia como ciência e profissão nasce e se desenvolve no campo da educação, na formação de professores, a serviço de contribuir com as práticas de ensino e desafios diversos encontrados no chão da escola. Contudo, historicamente, como quase todas as esferas da nossa realidade, passa a ser cooptada a serviço de reprodução do capital e da sociabilidade capitalista. Iniciativas que deveriam ser voltadas para o enriquecimento da formação humana, na verdade, estão a serviço do enriquecimento do detentor do capital às custas da exploração e expropriação de direitos da classe trabalhadora.

Finalizamos esse texto com a reflexão da potência possível do encontro da Psicologia com a formação a prática docente, a riqueza de possibilidades que pode ser pensado e realizado em sala de aula. Como o encontro tem potência de promover uma educação que seja realmente voltada para uma formação humana integral, que inclusive seja capaz de elaborar críticas ao modelo atual de economia e sociabilidade que vivemos. Assim como articular práticas transformadoras dessa sociedade que demanda um novo rumo ou caminha para barbárie como denuncia Mészáros (2003). Há um longo caminho e embate a ser traçado por profissionais da Educação (professores, psicólogos, assistentes sociais, etc.) e da sociedade civil para defender que esta siga sendo um direito e não uma mercadoria.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M.; SILVA, M. L. F.; BOESMANS, E. F.; LOPES JR, A. D. Psicologia escolar e educacional no Ceará: Relato de experiência na rede estadual de Ensino. In: LIMA, C. F.; OLIVEIRA, C. M.; SILVA, A. M. P.; LIMA, F. D. M.; MENDES, F. M. S. **Identidade, Contemporaneidade E Práticas Psicológicas No Contexto Brasileiro**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 1291-1297.

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

JAKIMIU, V. C. L.; SOUSA JR. J. E. A. Projeto de vida no “novo” ensino médio no estado do Ceará e a institucionalização da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). **Revista Ponto de Vista**. Vol 13. N. 02. 2024.

LIMA, M. F.; **Trabalho Reprodução Social e Educação em Lukács**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, 2, São Paulo, Boitempo, 2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MARIN, A. H.; SILVA, C. T.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 2017.

MÉSZÁROS, I. **O Século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: **Instituto Ayrton Senna**, 2014. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2024

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Campinas, SP, Autores Associados, 2013.

SILVA, M. M. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022.

SMOLKA, A. L. B., LAPLANE, A. L. F., MAGIOLINO, L. L. S., DAINEZ, D. et al.. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219–242, jan. 2015.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021.

TONET, Ivo. O padrão Marxiano. In: _____. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE TEORIA E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO (ENTEPE)

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: INFLUÊNCIAS DO MODELO EMPRESARIAL NA ESCOLA

Antonio Dário Lopes Júnior – UFPB
Estefanni Mairla Alves – UFC

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender de que forma os ditames do mercado se presentificam na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em sua esteira, preconizam um ideário para a prática docente. Enquanto aspecto teórico, nossa proposta encontra ressonância nos estudos desenvolvidos pelo marxismo e a maneira como este é apropriado pelos partidários da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de um estudo de natureza teórica, tendo como instrumento de coleta de dados as fontes bibliográficas, as quais foram analisadas à luz do materialismo histórico-dialético. Enquanto fontes, optamos pelos estudos críticos, vinculados às proposições da pedagogia histórico-crítica. Desta forma, deixando claro que, desde sua concepção, à BNCC se vincula à pedagogia das competências e a um ideário pós-moderno, respondendo aos interesses quer dos Organismos Multilaterais, quer do empresariado nacional, que pautam uma educação voltada para os interesses do mercado, em detrimento de uma educação emancipadora. Evidenciamos que, os aspectos valorativos da união do construtivismo com a pedagogia das competências, materializada no lema “aprender a aprender” tem efeitos deletérios no que concerne à prática pedagógica e a ação docente, uma vez que, estes são colocados em segundo plano a favor de uma educação pautada no cotidiano e nos aspectos volitivos do estudante, relegando a transmissão do conhecimento socialmente acumulado e a ação do professor a segundo plano. Assim, optando por uma educação que qualifique, minimamente, o filho da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação verdadeiramente crítica que responda aos seus interesses de classe.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Mercado, Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

Ao se abordar acerca da estruturação da educação nacional, um dos documentos mais relevantes se constitui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), que aborda, em seu art. 1º, parágrafo segundo que, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Aspecto este retomando em seu art. 2º, que afirma que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

(2013) em suas considerações aponta que do ponto de vista da organização do educacional, o período dos anos de 1980 foi um dos mais fecundos da história, rivalizando apenas com os anos de 1920. Barretto (2000, p. 9) relata que as lutas do movimento democrático se opunham às orientações tecnicistas imperantes na década anterior, objetivando recuperar a relevância dos conteúdos vinculados pela escola, estes vistos como um “instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes”.

Sinalizamos assim que, em meio ao processo de redemocratização, o horizonte para o qual se tem a educação se converte em uma promotora da cidadania, e as propostas curriculares são modificadas para alcançar este objetivo, tomando por base as pedagogias contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013). Nesta concepção a escola deveria buscar no seu interior soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades de seu corpo discente oriundo das camadas populares, visando assegurar a todos, condições mais vantajosas para reivindicar os próprios direitos e lutar por uma sociedade mais justa. (BARRETTO, 2000).

Contudo, para além da influência dos movimentos sociais dos anos de 1980, outro importante vetor das reformas curriculares foram os Organismos Multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID), dentre outros. Corroborando com Ciavatta e Ramos (2012), sinalizamos que o movimento recente de reforma curricular encontra ressonância no Consenso de Washington, o qual, para os países da América Latina previam um rigoroso equilíbrio fiscal a ser alcançado mediante o corte nos gastos públicos. (SAVIANI, 2011).

Evidenciamos assim, a égide de fatores limitativos as proposições existentes no cerne das propostas curriculares. O primeiro, vinculado ao próprio aspecto da transição democrática, e o segundo, vinculado a heterogeneidade dos participantes e de suas propostas (SAVIANI, 2013), acabando por termos uma influência maior dos ditames do capital.

Se, no momento de construção da LDBEN de 1996, tínhamos tal tensão, esta é agudizada no momento da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida no após o rompimento democrático ocorrido com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, contexto em que temos uma influência, ainda maior do setor privado, materializado no Movimento Todos pela Base Nacional Comum, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Natura e Instituto Inspire. (ZANK; MALANCHEN, 2020).

A relevância de se discutir a BNCC se refere a ela ser um instrumento normativo que visa o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal,

referentes, dentre outros, à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018), influenciando sobremaneira, a prática docente.

Isto posto, o objetivo deste artigo será, compreender de que forma os ditames do mercado se presentificam na proposta da Base Nacional Comum Curricular e, em sua esteira, preconizam um ideário para a prática docente.

Como resultado de nosso estudo, buscamos demonstrar que a concepção que norteia a formação da BNCC é fundamentada numa racionalidade técnica e pragmática, voltadas para os interesses do mercado. Neste sentido, a intencionalidade desta concepção, consiste em um esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo “negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista, que tem por objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana.” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 132).

METODOLOGIA

A proposta feita está assentada dentro das proposições do materialismo histórico-dialético, tal como apontadas por Marx (2011) e apropriada pelos autores da Pedagogia Histórico-Crítica. Isto posto, entendemos que o método é a forma pela qual o pensamento se eleva do abstrato ao concreto, expondo este último como resultado - o "concreto pensado". A exposição dialética sintetiza o aparecimento desse resultado, o surgimento em processo que se põe como o ato de produção real.

A importância de se partir do concreto, dentro do pensamento marxiano se radica no fato de que o:

Concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2011, p. 54).

O percurso metodológico deve ter por premissa o fato de que a verdade não está inscrita no concreto imediato, mas na forma segundo a qual ela se constituiu em concreto mediatizado: mostrando-se como aquilo que corresponde à definitiva efetividade do concreto. Considerar o concreto, e suas modificações, nos remonta a importância de se levar em consideração os

aspectos históricos, onde o concreto se apresenta, o concreto é tido como um propulsor para o desenvolvimento.

Desta forma, dá-se destaque a categoria central do método: a história, a qual se desenvolve de forma dialética. Gonçalves (2011) afiança que, a concepção de método inclui a noção de historicidade, isto significa dizer que os pressupostos que embasam um método são produzidos historicamente, expressando questão concretas presentes na via material dos homens.

Em decorrência desta premissa, o ponto de partida para a questão do método não é a subjetividade, mas a realidade objetiva. Tonet (2013) afirma que o método não consiste em uma elaboração prévia e autonomamente pelo sujeito, o qual irá prescrever como irá proceder; pelo contrário, será a realidade objetiva, ou seja, o objeto, no seu modo de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos capaz de traduzi-lo. Com efeito:

A prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) impõe que, para conhecê-lo, este último transforme o concreto real em concreto pensado (ideal). Não se trata, portanto, como no método científico moderno, de construir – teoricamente – um objeto com os materiais oferecidos pelos dados empíricos, mas de traduzir, sob forma teórica, o objeto na sua integralidade. (TONET, 2013, p. 112).

A relevância de se partir deste referencial, está radicada na necessidade de não se analisar os fenômenos de uma forma isolada, mas sempre os remeter à totalidade das relações sociais, as quais são historicamente determinadas.

Como nosso estudo consiste em compreender de que forma os ditames do mercado se presentificam na proposta da Base Nacional Comum Curricular e, em sua esteira, preconizam um ideário para a prática docente, acreditamos que a melhor forma de se aproximar do referido objeto será por meio da pesquisa bibliográfica que, para Marconi e Lakatos (2022, p. 31) se configura enquanto “um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédia, jornais, revistas, resenhas, resumos”, em que privilegiaremos os estudos de Saviani (2011) Zank e Malanchen (2020), Ciavatta e Ramos (2012), por acreditarmos que estes fazem uma análise crítica acerca do fenômeno em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do desenvolvimento histórico de uma educação de massa temos um descompasso entre uma educação humanista e um ensino pautado no tecnicismo, pendendo

XXII ENCONTRO PARA UMA DIMENSÃO PRAGMÁTICA E TECNICISTA, a constituição da proposta da BNCC pode ser vista enquanto expressões deste movimento, pois, nela vislumbramos o retorno a um linguajar empresarial, na qual a função da educação deveria ser, não a apropriação dos conteúdos escolares, mas o desenvolvimento de certas competências, que seriam aferidas por avaliações em larga escala.

No contexto do documento, a competência é tida 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, 2018, p.6).

Por meio da submissão da educação à lógica empresarial busca-se substituir o conceito de qualificação, pelo de competência, do ensino centrado em disciplinas de conhecimento, para aquele focado nas competências referidas a situações determinadas (SAVIANI, 2011). Nestes casos, o foco consiste em maximizar sua eficiência, tanto no processo produtivo, tanto em sua inserção social.

São palavras-chave deste processo: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. O foco da educação passa a ser a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico, uma vez que propicia a formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Sinalizamos que, a noção de competência encontraria consonância com as mudanças sociais advindas da revolução tecnológica, que seriam responsáveis pela transformação da sociedade do conhecimento, característica esta, própria da pós-modernidade. Abordando as repercussões pedagógicas engendradas pela pós-modernidade, convém destacar, conforme Vaz Santiago e Berenchein Netto (2023) que, com o advento da pós-modernidade estaríamos inaugurando uma nova época, em que o predomínio da oferta de serviços estaria superando a produção industrial de mercadorias. Esta nova época, seria marcada pela imagem, pelo consumo, generalização e pela informação, daí a alcunha de sociedade do conhecimento que teria novos interesses pedagógicos em que o aluno deveria aprender fazendo.

Deste modo, Ciavatta e Ramos (2012, p.22) demonstram a estreita relação entre os fundamentos do aprender a aprender e a consolidação do modelo de competências, uma vez que estas podem ser descritas também como o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. Para as autoras, “a competência existiria quando esses saberes são mobilizados e articulados para a resolução de problemas no campo de atuação profissional. Assim, a competência visaria ao desempenho eficiente e eficaz...”, gestando sujeitos adaptáveis a um



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, mercado em constante transformação, desenvolvendo neles a criatividade e a iniciativa necessárias para o mundo do emprego.

Assim, a lógica da pedagogia das competências, juntamente com a dimensão do construtivismo estão no cerne do lema aprender a aprender, tendo em vista que, de acordo com Saviani (2011), seus objetivos coincidem: dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis e criativos que lhes permitam ajustar-se em uma sociedade em que as próprias necessidades básicas não estão garantidas.

Com efeito, tais proposições acarretam, de acordo com Saviani (2011) um deslocamento do eixo do processo educativo, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para o método, da importância da prática do professor para o aluno, do esforço para o interesse, do aspecto disciplinar para a espontaneidade. A partir da noção de competências e do aprender a aprender:

configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o de que auxilia o aluno em seu processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2011, p. 431).

Duarte (2011), por sua vez, aponta que à escola não caberia mais a função de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar o indivíduo para que estes se encontrem em condição de aprender aquilo que for exigido pelo processo de sua adaptação as transformações no mundo do trabalho que, no modo de produção capitalista são demarcadas pela exploração do homem pelo homem e pela alienação. Assim, para o autor, ao se adotar o lema do “aprender a aprender” acabamos efetivando o esvaziamento do trabalho educativo escolar, o convertendo em um processo sem conteúdo, uma vez que, ao ser transferido a prática pedagógica os posicionamentos apresentados pelo aprender a aprender engendram um processo de (des)valorização a prática docente.

Neste sentido, a partir do modelo das competências as aprendizagens que o indivíduo consegue realizar por si mesmo, nas quais estariam ausentes o processo de transmissão do conhecimento, é considerada como mais desejável para o aluno. Em outros termos, “aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria autonomia” (DUARTE, 2011, p. 39), podendo, inclusive, se converter em um obstáculo para a obtenção da mesma.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO que tal proposição se equivoca, em primeiro lugar, os instrumentos existem, os signos existem de forma independente do estudante e, para que estes possam se apropriar da riqueza material e espiritual precisarão do auxílio de um outro, em outros termos a aprendizagem não acontece sozinha. Em segundo lugar, o que difere entre aquilo que o aluno tem condição de desenvolver sozinho, muito se refere aos limites de sua experiência cotidiana, ou de seu entorno próximo. A educação escolar, por outro lado, ocorre por meio da sistematização dos conteúdos, eles são colocados em uma estrutura lógica, de uma forma intencional.

Corroboramos com autores como Duarte (2011) e Arce (2005), tendo em vista que eles defendem que, se em prol da autonomia dos alunos for subtraído da prática docente a dimensão dos conteúdos, “como o aluno poderia se tornar autônomo com uma visão de mundo tão restrita?” (ARCE, 2005, p.55). Desta forma, acreditamos ser possível defender uma educação que fomente a autonomia intelectual, a qual problematize a realidade alienada da sociedade justamente por meio do acesso às formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

De acordo com o modelo das competências é mais importante para o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração e descoberta do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. “É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.” (DUARTE, 2011, p. 40). Na esteira da proposição anterior Duarte (2011) demonstra que, nesta perspectiva o que o indivíduo aprende por si só é tido como superior em termos educativos e sociais àquilo que se aprende por meio da transmissão por outras pessoas. A escola e seus professores devem se preocupar menos com o conhecimento científico já existente e voltar-se para a formação nos estudantes de uma atitude científica perante os fenômenos naturais e sociais. Nesta perspectiva, o papel docente é esvaziado tendo em vista que o método de construção do conhecimento é mais importante do que a assimilação do conhecimento já produzido.

O modelo das competências evidencia um processo de supervalorização do método de se alcançar o conhecimento em detrimento do próprio conhecimento historicamente acumulado, o qual se articula com a ideia de uma educação democrática e permeada pela discussão pós-moderna que propaga, com base no seu consequente irracionalismo, que a escola não poderia privilegiar uma determinada concepção ideológica, ou política em prol do diálogo. (DUARTE, 2011; SAVIANI, 2011).

Lembremos que, os fundamentos do pensamento pós-modernos, se encontram em um polo oposto as propostas marxianas e dialéticas, uma vez que aquele defende a alteridade em

posição à totalidade, pregando assim a impossibilidade de se explicar “racionalmente a realidade, de forma que a ciência, ao deixar de ter como fim a busca pela verdade, iguala-se a quaisquer outros saberes e se reduz à mera construção discursiva.” (VAZ SANTIAGO; BERENCHTEIN NETTO, 2023, p. 236). Em outros termos:

A posição pós-moderna configuraria, portanto, um positivismo de sinal contrário (invertido), pois ao reduzir o conhecimento científico à subjetividade singular, na tentativa de se opor à neutralidade objetivista das ciências naturais, caracteriza uma nova forma de idealismo anticientífico e antiontológico, no qual a linguagem é autorreferente e onipresente. (VAZ SANTIAGO; BERENCHTEIN NETTO, 2023, p. 236).

Poderíamos assim, inferir que o pensamento pós-moderno apresenta um duplo caráter regressivo: de caráter teórico, ao descartar a possibilidade de compreender o real em sua totalidade, identificando a perspectiva ontológica e teórico-crítica com o totalitarismo e em uma dimensão política, inviabilizando uma ação coerente dos homens sobre o mundo em que vivem que vise a emancipação humana. Vaz Santiago e Berenchtein Netto (2023) são cristalinos ao afirmarem que, apesar de declarar-se libertário, plural e democrático, o pensamento pós-moderno é, na verdade, conservador e inofensivo à manutenção da ordem burguesa.

Assim, sob a égide do capital, o qual é marcado por antagonismos, a educação também se apresenta como antagônica, sendo utilizada para legitimar a subserviência dos indivíduos ao capital, também, dada a sua relativa autonomia, consegue implantar formas de se pensar e conceber um sistema não circunscrito a lógica deste sistema. Em decorrência deste fato, defender a ausência da ideologia ou da política dentro da escola não fará com que isto aconteça, apenas que tais dimensões não poderão ser problematizadas dentro do espaço escolar.

De acordo com a lógica do aprender a aprender, a atividade do estudante para ser tida como verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses subjacentes no próprio estudante. A principal diferença existente entre este posicionamento e os anteriores consiste no destaque de que além do estudante buscar em si mesmo o conhecimento e, neste processo acabar por construir um método para adquiri-lo, é necessário que o norte para esta empreitada sejam as necessidades inerentes ao próprio estudante. (DUARTE, 2011).

Ao ressaltar os interesses e necessidades do próprio aluno, de acordo com Arce (2005) estaríamos descaracterizando a atividade intelectual, uma vez que ela não é necessariamente prazerosa, mas necessária. A autora apresenta que se partirmos do pressuposto que tanto professor quanto aluno só conseguem aprender exercendo uma atividade prazerosa, “útil e prática, retiramos da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transformamos em

atividade puramente instrumental, fato este que acaba descaracterizando o trabalho do professor como trabalho intelectual” (ARCE, 2005, p.57), trazendo efeitos deletérios para a prática pedagógica.

De acordo com Duarte (2011, p. 47), o modelo das competências:

deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, nas quais as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

Este posicionamento valorativo acaba por relegar a objetividade das relações históricas a segundo plano, em favor de um eterno presente em que se perde a dimensão da verdade em detrimento de acordos linguísticos, ou das transformações fenomênicas do aparente, a realidade sedo vista enquanto uma dimensão fragmentada e efêmera. Disto, decorre a perda da profundidade causada pela fixação nas aparências e no pragmatismo da experiência imediata, desvinculada da totalidade social. Disto decorre o desapego aos clássicos, e aos conteúdos que deveriam ser vinculados pela escola. Pois, o foco dado ao processo de ensino em si, lidar com o conhecimento, onde a escola deveria, ao invés de transmitir o conhecimento adquirido, proporcionar aos estudantes o instrumental cognitivo que os permita selecionar e sintetizar as informações presentes na sociedade, facilitando o processo de análise crítica da realidade e da lógica alienante do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, buscamos demonstrar a maneira como o ideário empresarial acaba por influenciar na estruturação das propostas curriculares, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, ao responder aos interesses de grupos empresariais, acabam adotando o modelo de competências visando, não a formação integral dos discentes, mas uma forma que este possa se adaptar as transformações constantes no mercado de trabalho, primando por um ensino de base tecnicista a uma formação verdadeiramente humanista.

A proposta pedagógica, pautada no ideal pós-moderno, vai de encontro às proposições de caráter marxiano, por não se pautar no conceito de totalidade e assim, relegar a historicidade

a segundo plano em favor de construções meramente discursivas. Desta forma ao se vincularem a esta proposta temos um processo de paulatina desvalorização do saber escolar e da função do professor em sala de aula, pois, a educação sensível, que o aluno desenvolve por meio de sua experiência é tida como qualitativamente superior àquela vinculada pela escola.

Propostas pedagógicas pautadas no modelo das competências, tem efeito deletério sobre a prática do professor, esvaziando o sentido da atividade pedagógica e o ser professor. Tendo em vista que, a função precípua da escola deveria ser a garantia do acesso ao conhecimento socialmente acumulado e sistematizado, o conceito científico. Conceito este que propicie ao aluno uma nova forma de conhecer a realidade sensível. O desenvolvimento deste conceito só sendo possível por meio de uma tensão problematizadora.

Se, a escola ao seguir os posicionamentos valorativos do aprender a aprender, se priva deste processo em favor de uma educação pautada apenas em aspectos cotidianos ela perde sua função em favor da alienação imperante em uma sociedade dividida em classes, sua função não sendo mais do que a produção de uma mão de obra, minimamente apta ao mercado de trabalho.

Compreender este processo faz com que possamos defender uma formação de professores que seja crítico e, ao compreender a estruturação da política educacional possa se aproveitar da autonomia relativa da escola para pensar em uma educação que possa estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações, *In*. DUARTE, N. (Org.) **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica, Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

BARRETTO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. *In* BARRETTO, E. S. S. (ORG.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**, São Paulo, Autores Associados, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>, acesso em 21 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres, **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan-abr. 2012, Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413>, Acesso em: 21 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE QUARTO, DE VIGÓTSKI E O "APRENDER E APRENDER": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP, Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. B. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. L. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2022, p. 31

MARX, K. O método da economia política. In: MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 54-61

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Campinas, SP, Autores Associados, 2013, p.367–442.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

TONET, I. **O método científico: uma abordagem ontológica**. São Pauo: Instituto Lukács, 2013.

VAZ SANTIAGO, N.; BERENCHTEIN NETTO, N. As metodologias ativas na formação do profissional de saúde: uma análise crítica à luz do materialismo histórico-dialético. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 227–254, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i1.52679. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/52679>. Acesso em: 21 jun. 2024

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In. MELANCHEN, J. MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**, Campinas, SP, Autores Associados, 2020.