

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO – PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA À PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

EMANUELLE ALINE IUNG TELES QUEVEDO

CASCAVEL – PR

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO – PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA À PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

EMANUELLE ALINE IUNG TELES QUEVEDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Social e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini.

CASCADEL – PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Qr Quevedo, Emanuelle Aline Iung Teles
DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA À PRODUÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR / Emanuelle Aline Iung
Teles Quevedo; orientadora Isaura Monica Souza
Zanardini. -- Cascavel, 2021.
100 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de
Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do
Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2021.

1. Políticas Educacionais. 2. Base Nacional Comum
Curricular (BNCC). 3. Reestruturação produtiva. 4.
Competências socioemocionais. I. Zanardini, Isaura
Monica Souza , orient. II. Título.

EMANUELLE ALINE IUNG TELES QUEVEDO

Da reestruturação produtiva iniciada na década de 1990 à produção da Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Isaura - Monica S. Zanardini

Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Roberto Deitos

Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Alvaro Luiz Moreira Hypolito

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Cascavel, 28 de maio de 2021

À Julia Gabriela Teles Quevedo, Marcelo Ribeiro
de Quevedo e Sirlei de Fátima lung.

AGRADECIMENTOS

Início essa seção agradecendo a oportunidade de terminar essa dissertação com saúde e vida, diante de todo esse acontecimento histórico que nos assombrou neste último ano, onde diversas vidas foram ceifadas por conta da pandemia de Covid-19.

Sigo agradecendo a minha orientadora, professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, uma profissional exemplar, que consegue reunir a competência profissional, a humildade e um caráter inigualável em uma só pessoa. Meus mais sinceros agradecimentos pela orientação e o aprendizado em todo esse processo do mestrado.

Agradeço a banca examinadora – Professor Dr. Roberto Antonio Deitos e ao Professor Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito, por todo profissionalismo e tempo disponibilizado na análise da pesquisa. Também a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE), pelas reflexões e contribuições.

Estendo meus agradecimentos às amigas que fiz durante esse processo, Daniele, Dhiane, Fabiola e Janete, obrigada por todo companheirismo, pelas contribuições em nossos debates internos e pelo apoio nos momentos difíceis.

Agradeço minha família, que sempre acreditou e me deu as condições necessárias para chegar até aqui. Meu mais profundo agradecimento à minha filha Julia, que com sua pureza e doçura tornou o caminho mais leve e iluminado nos momentos de exaustão mental.

Tenho que agradecer também ao meu companheiro Marcelo, que esteve em todos os momentos ao meu lado, por acreditar na minha capacidade até nos momentos em que duvidei, obrigada pelo amor, pelo incentivo e pelas contribuições no debate.

Em especial a minha querida mãe Sirlei, que com sua longa trajetória pela educação inspirou não só seus alunos como também a mim. Obrigada por sempre estar presente me incentivando e acreditando na educação pública, foi graças ao seu estímulo durante todos esses anos, que posso celebrar esse marco.

Por fim, agradeço também a educação pública, que tem o importante papel de transformar vidas e a todos os professores da escola pública, que contribuíram com

a minha formação, desde a educação infantil até a pós-graduação, foram ambos que me oportunizaram a chegar até aqui.

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.”

(Mészáros, 2008).

QUEVEDO, Emanuelle Aline lung Teles. **Da reestruturação produtiva iniciada na década de 1990 à produção da Base Nacional Comum Curricular**. 2021, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

A dissertação “Da reestruturação produtiva iniciada na década de 1990 à produção da Base Nacional Comum Curricular” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste – Campus de Cascavel na linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Educação, tem como objetivo principal compreender o movimento de produção da BNCC como um componente do movimento de reestruturação produtiva iniciado na década de 1990. A temática nos chama atenção visto que, nos últimos anos observamos cada vez mais instituições privadas atuando na educação pública, seja por meio de parcerias, materiais didáticos, assessorias ou até formação de professores, o que nos estimulou a buscar compreender como ocorreu esse processo de formulação do documento da BNCC. Considerando então o processo de implementação da nova Base Nacional Comum Curricular, onde houve uma considerável mobilização por parte de setores civis ligados à economia, achamos pertinente discorrer sobre sua elaboração e os diferentes interesses que envolveram sua produção associando-a a reestruturação produtiva desencadeada a partir da década de 1990. Assim, constituem-se como objetivos específicos desta pesquisa: a) compreender as demandas do processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1990 no Brasil b) analisar a partir da produção teórica sobre a temática, as relações que motivaram a produção da BNCC e c) investigar as possíveis relações entre o movimento de produção da BNCC e o movimento de reestruturação produtiva. Objetivos esses que foram analisados a partir de um estudo realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Em suma, como resultado de análise compreendemos que as competências socioemocionais propostas pela BNCC são o elemento que une ambos os movimentos dos quais tratamos, pois tanto nas orientações dos organismos internacionais para reestruturação econômica a partir da década de 1990 quanto na própria BNCC os conceitos de habilidades/competências ganham destaque, o que indica a relação existente entre a produção da BNCC e a reestruturação produtiva.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Reestruturação Produtiva; Competências Socioemocionais.

QUEVEDO, Emanuelle Aline lung Teles. **From the productive restructure that started in the decade of 1990s to the production of the Brazil's national common curricular base.** 2021,100 p. Dissertation (Master's Degree in Education). Post Graduation Program in Education. Area of Concentration: Society, Education, State and Education. Research Line: Education, Social Politics and Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

The dissertation “From the productive restructure that started in the decade of 1990s to the production of the Brazil's national common curricular base” which was presented to the Post Graduation Course in Education at Unioeste – Cascavel Campus, in the research line Education, Social Politics and Education, has as a main goal to comprehend the production movement of the Brazil's national common curricular base - BNCC as a component of the productive restructure movement that started in the decade of the 1990s. The theme calls our attention once that during the last years we could observe more private institutions acting in the public education doing that through partnerships, didactic material, consultancies or even with teacher's degree, what stimulated us to search for understanding how the process of the BNCC document formulation occurred. Considering the implementation process of the new Brazil's common curricular base, in which there was a significant mobilization of the civil sectors that are connected to the economy, we considered expatiating upon the BNCC elaboration and the different interests that were considered during its production, association the BNCC to the productive restructure that started in the decade of the 1990s. The specific objectives of this research are: a) to comprehend the demand of the productive restructure process that started in Brazil in the decade of 1990s; b) to analyze the relations that motivated the production of the BNCC, based on the academic production about the theme; c) to investigate the possible relations between the BNCC production movement and the productive restructure movement. All these objectives were analyzed based on the study of the bibliographic and documentary research. To summarize it, as an analysis result we comprehend that the socio-emotional competences that were proposed by the BNCC are the element that connect the two movements that were mentioned before, either in the guidance of the international organisms for the economic restructure implemented in the decade of 1990s, or in the BNCC itself, the concepts and abilities/competences are highlighted, what indicates the relation between the production of the BNCC and the productive restructure.

Key words: Brazil's national common curricular base (BNCC); Productive Restructure; Socio-emotional Competences.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEPPEES – Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IAS – Instituto Ayrton Senna
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MPB – Movimento Pela Base
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

THC – Teoria do Capital Humano

TPE – Todos pela Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CONCEITO DE COMPETÊNCIA PARA SPENCER E SPECER (1993)	77
FIGURA 2: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MACROS DIVIDIDA ENTRE 17 MICRO COMPETÊNCIAS.....	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: MARCOS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	57
TABELA 2: COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	79
TABELA 3: COMPETÊNCIAS GERAIS DIVIDIDAS ENTRE MODELOS DE COMPETÊNCIAS.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPITULO I	20
1. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DESENCADEADA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL	20
1.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	20
1.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL.....	35
CAPITULO II	51
2. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC: INTERESSES QUE O CONSTITUEM	51
2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ELEMENTOS QUE COMPÕEM SUA PRODUÇÃO	51
2.2 COMPETÊNCIAS SÓCIOEMOCIONAIS COMO ELEMENTO DE RELAÇÃO ENTRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DA BNCC.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como tema central discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular e sua relação com o movimento de reestruturação produtiva desencadeada a partir da década de 1990 no Brasil. Antes de apresentarmos nossos principais objetivos, gostaríamos de indicar os fatores que nos levaram a esta investigação e modificaram nosso objeto de estudo em relação ao projeto de ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. Assim, pretendemos apresentar brevemente como se deu o interesse pela pesquisa, as aproximações com a temática, o projeto apresentado para seleção e a reorganização do projeto após os primeiros encontros de orientação.

O interesse em pesquisar sobre política educacional tem origem nas discussões das disciplinas de Política Educacional Brasileira I e II cursadas nos anos de 2017 e 2018 no curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Cascavel, e em consequência da pesquisa realizada para o trabalho de conclusão do curso de graduação, onde buscamos entender a função do governo no que diz respeito a distribuição de renda por meio das políticas sociais. Assim, tanto o tema já estudado como o que ora propomos, agrega-se ao interesse pelo estudo de políticas públicas, mais especificamente as voltadas para a educação pública.

O projeto para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) tinha como propósito três eixos estruturantes: Qualidade na educação; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pretendia-se aprofundar a análise da BNCC buscando compreender como ela exerce a avaliação de competências e habilidades e explorando seu impacto, efetuar também a relação deste documento com o exame do ENCCEJA que já é pioneiro nesta forma de avaliação das competências e em um último momento buscaríamos identificar e conceituar a qualidade na educação.

Após algumas orientações, o projeto foi reformulado e passou a ter como objetivo a compreensão do movimento de produção da BNCC como componente do movimento de reestruturação produtiva iniciado na década de 1990. Assim nesta nova elaboração, mantivemos a Base Nacional Comum Curricular, buscando analisar seu contexto de elaboração e suas possíveis motivações, além de explorar

o movimento de reestruturação produtiva para compreendermos suas demandas e o processo de reorganização no mundo do trabalho, procurando identificar uma provável relação entre ambas.

Partimos do pressuposto de que “É na história, [...] que captamos o sentido do nosso trabalho, e dos alheios, de produção e de difusão do saber, fundamental para que possamos conhecer a realidade e transformá-la” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p.3). Logo, o nosso objeto será analisado a partir das relações históricas, políticas e econômicas que o constituem e procuraremos perseguir as categorias:

[...] de totalidade, de contradição, de mediação, de hegemonia, de reprodução, de classe social, de relações de produção, de capital, de trabalho, que são ferramentas do pensar fundamentais para nos apropriarmos das “conexões íntimas” que dão sentido à nossa empiria, às relações e às correlações de forças sociais que a determinam (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p.8).

Para compreender nosso objeto de pesquisa, foi preciso entender como começou a se propagar o movimento de reestruturação produtiva, de modo particular no Brasil. Para tanto, precisamos partir de como ocorreu o encadeamento de crise e fortalecimento do processo de acumulação do capital, que culminou na terceira revolução industrial – que ocorreu devido ao grande avanço tecnológico no final do século XX – para explicar de forma sucinta a reestruturação do sistema econômico.

Durante o processo de reestruturação houve “[...] modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado [...]” (HARVEY, 2008, p.117). Assim, essas novas modificações redesenharam o papel do Estado a partir do neoliberalismo e da globalização.

A política educacional também passou por reformas e transformações durante a década de 1990, que estiverem bastante alinhadas ao neoliberalismo e ao mercado. O que levou diferentes sujeitos a se interessarem pela educação, principalmente como a política educacional deveria ser direcionada. Deste modo, o mercado passou a assumir um lugar de referência para formação de modos de vida, onde instituições sociais passaram a formar os sujeitos alinhados a valores que perpetuavam o modelo de consumo.

Isso justifica a hipótese que levantamos, onde, as competências socioemocionais presentes no documento da BNCC podem ser consideradas como

o principal ponto de articulação entre a produção da BNCC e a reestruturação produtiva. Pois, ao elencar como ponto de referência a ser seguido, moldando comportamentos conforme o mercado demonstra os mesmos preceitos do trabalhador da era da acumulação flexível.

Dito isso, considerando esse modelo de consumo e que na sociedade de classes, a luta entre os grupos distintos estará sempre presente, e as forças serão desiguais, assim como os projetos, as questões que motivaram a elaboração desta pesquisa partiram de reflexões tais como: a nova proposta de unificação de currículo seria a solução? Quem está realmente decidindo o que ensinar e como se ensinar?

E neste contexto, em meio à implementação da nova Base Nacional Comum Curricular, que foi garantida pela Lei 9.394/96, que discorreremos sobre sua elaboração e os diferentes interesses que envolveram sua produção, buscando compreender os interesses que estão contidos dentro do documento e o seu movimento de produção como componente do movimento de reestruturação produtiva iniciada a partir da década de 1990.

Essa pesquisa tem como objetivo geral, portanto, compreender o movimento de produção da Base Nacional Comum Curricular como componente do movimento de reestruturação produtiva iniciado na década de 1990 no Brasil. E como objetivos específicos elencamos: a) compreender as demandas do processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1990 no Brasil b) analisar a partir da produção teórica sobre a temática, as relações que motivaram a produção da BNCC e c) investigar as possíveis relações entre o movimento de produção da BNCC e o movimento de reestruturação produtiva.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, com base em estudo bibliográfico e documental. O estudo bibliográfico foi realizado tendo em vista construir “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.158).

Na pesquisa bibliográfica, buscamos autores que teorizaram e discutiram o processo histórico, social e econômico do processo de reestruturação produtiva e do processo de elaboração da BNCC. Entre esses autores podemos destacar alguns, como decisivos para este trabalho, como: Harvey (2008); Antunes (1999); Deitos (2006); Shiroma (1991); Tarlau e Moeller (2020); Freitas (2018); Borges (2020), além

dos demais autores e autoras que contribuíram para assimilar as demais relações dialéticas.

A partir das relações políticas, econômicas e sociais que envolveram a reestruturação produtiva, buscamos analisar o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e para apreender as relações procuramos analisar os alguns documentos: Base Nacional Comum Curricular (2017) (2018); Relatório Banco Mundial (2018); Relatório da Organização das Nações Unidas (2011); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Resolução do Conselho Nacional de Educação (2017), além de outros que acrescentaram a discussão.

Essa dissertação foi estruturada em dois capítulos. No primeiro capítulo denominado como “A reestruturação produtiva desencadeada a partir da década de 1990 no Brasil” buscamos entender as demandas do processo de reestruturação produtiva, e para isso foi primordial estabelecermos em um primeiro momento as relações que antecederam esse processo, como o taylorismo, fordismo, toyotismo e a acumulação flexível. Em seguida, procuramos compreender todo processo de reorganização que marcou o final do século passado, reorganizando a ordem política, econômica e social, assim discorreremos sobre como ocorreu o processo de reestruturação no Brasil e tratamos, mesmo que brevemente, das políticas de qualificação profissional no período.

Já no segundo capítulo intitulado “O contexto de produção da BNCC: interesses que o constituem” analisamos e descrevemos a partir de documentos e de produções teóricas de pesquisadores que estudam a BNCC, as principais recomendações do documento, problematizando-as a partir do contexto no qual está inserida e que estará determinando a educação nos próximos anos. Ao longo da pesquisa, procuramos identificar as relações que motivaram a produção e elaboração do documento, originado a partir de diferentes espaços de interesses, onde entendemos a articulação de instituições públicas e instituições privadas, em redes como, por exemplo, os movimentos Todos Pela Educação e Movimento Todos Pela Base.

Por fim apontamos os resultados encontrados, a partir da análise das relações entre o movimento da reestruturação produtiva da década de 1990 mencionado no primeiro capítulo com o movimento de produção da Base Nacional Comum Curricular apontado no segundo capítulo deste estudo.

CAPITULO I

1. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DESENCADEADA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL

“Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”

(Marx, 2013:326-327).

1.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Nessa seção trataremos da reestruturação produtiva e das mudanças produzidas no mundo do trabalho, pois partimos do pressuposto de que a BNCC é produzida sob um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas marcado pela acumulação flexível e atende as necessidades de formação para o trabalho.

Para discutirmos sobre a reestruturação produtiva precisamos primeiro compreender uma categoria que vai determiná-la diretamente. Partimos da premissa de que o homem transforma a natureza em busca de satisfação de suas necessidades e faz isso por meio do trabalho, então, “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p.167).

No modo de produção em que vivemos, diferente de outras espécies, o homem precisa do trabalho para sobreviver, seja para satisfazer as necessidades mais básicas até as mais elementares como expôs Marx (2013). O que difere o homem dos outros animais, é que “o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo” (BRAVERMAN, 1987, p.50). Isto significa dizer, que nós possuímos a capacidade de realizar atividades

orientadas e coordenadas conscientemente, o que possibilita superar o trabalho meramente instintivo.

O que vai distinguir o capital das formas de produção que o antecederam é que “produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda de força de trabalho” ¹ (BRAVERMAN, 1987, p.54). Ao fazer esse processo de troca, onde o capital compra a força de trabalho com um valor simbólico e o trabalhador vende sua força de trabalho para conseguir satisfazer suas necessidades básicas, entendemos que: “O trabalho é, portanto, o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e a da realização desta” (ANTUNES, 1999, p.139).

Ainda segundo Antunes “[...] o capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva” (ANTUNES, 1999, p.21). Como resultado dessa dinâmica do capital, identificamos o fortalecimento dos donos dos meios de produção e conseguinte o avanço dos meios de produção, que por meio da utilização da força de trabalho expropriada do trabalhador, extrai o lucro, e perpetua essa lógica inerente ao capital.

É preciso considerar, que dentro dessa lógica, os sujeitos ocupam diferentes espaços. Entre os que produzem e os que controlam o processo de produção segundo Antunes (1999), constitui-se o mais poderoso sistema de metabolismo social, o “[...] núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas [...]” (ANTUNES, 1999, p. 22).

Tendo em consideração esse tripé entre capital, trabalho e estado, buscamos discorrer sobre as transformações que as estruturas produtivas passaram desde que o capital passou a mediar a sociedade, sobre o trabalho como lócus central de interesses de controle e submissão à lógica capitalista e compreender como o Estado tem mediado os interesses econômicos, em particular por meio das políticas sociais.

¹Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (Marx, 2013, p. 312).

Para Harvey (2008), o capital é um processo, no qual a reprodução da vida social ocorre por meio da produção de mercadorias, na medida em que todas as pessoas desse mundo capitalista estão implicadas. Logo:

Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 2008, p. 307).

Em busca dessas soluções possíveis, a reestruturação produtiva é produzida como uma de suas possibilidades, mas não se limita a substituição de um modelo da forma de produção capitalista defasado por outro, engloba diversos fatores que foram e são ainda determinantes na agenda global. O processo de reestruturação produtiva consiste em termos gerais, em uma nova formulação da estrutura das formas de produção e de organização da sociedade em busca da acumulação de capital. Mas antes de compreendê-la assim, é primordial tratarmos das relações preexistentes a esse processo que posteriormente vai se tornar o novo modelo produtivo.

As sociedades que foram constituídas ao longo dos séculos, perpassaram por diferentes modos e formas de produção². Desde o declínio do feudalismo, quando havia uma grande exploração da mão de obra dos servos, os artesãos se viam sem saída diante das imposições do feudo e os comerciantes responsáveis pela comercialização de excedentes da produção camponesa, tinham em vista a expansão de seu espaço comercial e político.

O modo de produção capitalista consolidou uma nova forma de exploração da força de trabalho, assim como as diferentes formas de produção. No século XVIII com a descoberta das máquinas a vapor, vivenciamos a primeira revolução industrial, onde, se substituiu o sistema manufatureiro³, de trabalho artesanal, que passava por um longo processo e produziam-se pequenas quantidades, para um sistema fabril, com a introdução das máquinas.

² Sugerimos para compreensão dos termos forma e modo de produção a leitura de Marx (2013).

³ Sobre sistema manufatureiro e substituição pela maquinaria e grande indústria recomendamos ler Marx (2013).

As máquinas da primeira revolução Industrial substituíram “[...] o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que opera com uma massa de ferramentas iguais ou semelhantes de uma só vez e é movido por uma única força motriz [...]” (MARX, 2013, p.553). A invenção da máquina revolucionou os processos de produção, tornando o trabalho especializado, demandando de menos tempo e produzindo mais.

Buscando diferentes formas para mover as máquinas, novas fontes renováveis, como o petróleo, energia elétrica, o urânio, foram descobertas e então deram origem a outro grande avanço nas indústrias ao final do século XIX e início do século XX. Isso resultou na segunda revolução industrial⁴. Nesta etapa houve a substituição do sistema fabril pelo sistema de produção mecanizada, aumentando ainda mais a produção e tornando-a larga escala.

A Segunda Revolução Industrial possui várias características que a diferenciam da Primeira. Uma delas foi o papel assumido pela ciência e pelos laboratórios de pesquisa, com desenvolvimentos aplicados à indústria elétrica e química, por exemplo. Surgiu também uma produção em massa de bens padronizados e a organização ou administração científica do trabalho, além de processos automatizados e a correia transportadora (DATHEIN, 2003, P. 5).

Como foi possível observarmos até agora, o capitalismo foi se constituindo e tendo cada vez mais domínio sobre a produção, as relações sociais, as relações com a natureza, entre outros aspectos. Com esse avanço, a indústria passou de uma produção manual com demorados processos de produção em pequenas quantidades para uma especialização de tarefas, com rápidos processos e com uma produção em larga escala. Sempre visando o aumento da produtividade e difusão do capital.

Ao chegarmos ao século XX, queremos chamar atenção as grandes transformações e intervenções que o capitalismo sofreu ao longo deste século. “São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado [...]” (HARVEY, 2008, p.117).

Com largo alcance e imponência na maioria dos países, o capital se sustenta. Mas “sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu

⁴ Sobre as Revoluções Industriais ler Hobsbawm (1968).

mecanismo.” (ANTUNES, 1999, p.27). Ao longo de sua trajetória ao passar por essas crises, que o abala por um determinado período, o capitalismo sempre busca novas estratégias para superá-las e se restabelecer.

Essas crises, geralmente produzem novas formas de organização social e para Antunes (1999) o neoliberalismo e a reestruturação produtiva são expressões desta crise e “[...] têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho (p.15). A busca por lucros gera uma concorrência exacerbada, que provoca dentre outros fatores, a precarização cada vez maior do trabalho. Para ANTUNES (1999):

Quanto mais aumentam a competição e a concorrência inter-capitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (p.26).

A descoberta das novas formas de energia, o desenvolvimento nas indústrias e a incessante busca por lucros, gerou um grande acirramento, produzindo a necessidade de alterações no modelo produtivo que pudessem melhorar a gestão do trabalho que gera a acumulação de capital.

Com essa finalidade, no início do século XX, Frederick Taylor desenvolveu a teoria da Organização Científica do Trabalho, onde descrevia alguns elementos que poderiam aumentar a produtividade do trabalho, por meio da “[...] decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo de movimentos [...]” (HARVEY, 2008, p.121).

Para Taylor “[...] a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem auxílio de colaboradores e chefes [...]” (TAYLOR, 1990, p. 34). Então segundo ele, era preciso separar os trabalhadores que pensam, daqueles que executam as tarefas. “A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis científicas, é necessário melhor divisão de responsabilidades entre direção e o trabalhador” (TAYLOR, 1990, p. 34).

Já o sistema de divisão do trabalho, representa uma especialização do trabalhador, que era treinado para executar uma técnica em determinada tarefa e ir aperfeiçoando-a, não tendo necessidade de conhecer todo o processo. Todo esse processo que Taylor (1990) apresentou, buscava sempre a sistematização da produção, do tempo de realização das tarefas e rigoroso estudo dos movimentos exercidos pelo trabalhador, sempre em busca do lucro. O autor então elencou alguns elementos como constituintes do mecanismo de administração científica, entre eles:

- 1º) estudo de tempo, com os materiais e métodos para realizá-lo corretamente;
- 2º) chefia numerosa e funcional e sua superioridade sobre o velho sistema do contramestre único;
- 3º) padronização dos instrumentos e materiais usados na fábrica e também de todos os movimentos do trabalhador para cada tipo de serviço; [...] (TAYLOR, 1990, p. 94).

Por volta de 1914 temos a implantação do chamado sistema fordista, criado por Henry Ford, com base nos estudos de Frederick Taylor. Segundo Antunes (2006) o fordismo deve ser compreendido como o processo de trabalho que ao lado do taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo do século XX.

O sistema fordista se consolidou com uma mescla entre os mecanismos de administração científica de Taylor (1910) e os elementos de produção propostos por Ford (1914). Entre as principais características constitutivas deste sistema há a produção em massa, produzida em esteiras que seguiam uma linha de montagem estática; divisão de trabalho, fragmentando as funções a serem exercidas pelo trabalhador; desmembramento entre as funções de elaboração e execução do trabalho; controle do tempo e movimentos e fábricas concentradas e verticalizadas.

Mas “o que havia de especial em Ford (e que em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção em massa significava consumo em massa [...]” (HARVEY, 2008, p.121). Esse modelo de produção com origem nos Estados Unidos foi amplamente disseminado ao longo das décadas, mas teve resistências até sua consolidação por volta de 1945.

Com esse sistema baseado na produção em massa, Ford ganhou bastante notoriedade, ao propor que o trabalhador tivesse tempo e dinheiro, mas possuía

uma intencionalidade: os trabalhadores também precisavam consumir os produtos fabricados em larga escala, com isso:

O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores (HARVEY, 2008, p. 122).

Contudo:

O modo como o sistema fordista se estabeleceu constitui, com efeito, uma longa e complicada história que se estende por quase meio século. Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo [...] (HARVEY, 2008, p.122-123).

Neste contexto Ford ainda estava em busca de estabilização de seu modelo produtivo, mas não contava que fosse enfrentar dificuldades estruturais tão grandes com o início da Grande Depressão na década de 1930 após a Crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Segundo Harvey (2008) havia dois elementos que impediram a disseminação do fordismo durante o período que antecedeu a guerra. Um deles seria que dificilmente dentro das relações capitalistas, seria aceito um sistema de produção, que familiarizava o trabalhador a longos períodos de trabalho, com habilidades manuais comuns e com um baixo controle sobre a atividade exercida. Um segundo elemento seriam as formas e mecanismos de intervenção estatal.

A Grande Depressão na década de 1930 decorreu da baixa na produção industrial e recessão econômica, levando a quebra na bolsa de valores de Nova York nos Estados Unidos. “A crise manifestou fundamentalmente como falta de demanda efetiva por produtos, sendo nesses termos que a busca de soluções começou (HARVEY, 2008, p.124).

Até então o Estado não intervinha diretamente na economia, a ponto de alguns intelectuais apontarem que “a êxtase democrática dos anos 20 [...] tinha de ser superada, muitos concordavam, por um pouco de autoritarismo e intervencionismo estatais [...] como as únicas formas políticas capazes de enfrentar

a crise (HARVEY, 2008, p. 124). Era preciso então buscar estratégias por meio do Estado para superar a crise.

Mas o problema, [...] era chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo em que se evitavam as evidentes repressões e irracionalidades [...] (HARVEY, 2008, p.124). Para tal estabilização, foi preciso que os Estados buscassem diferentes tentativas e [...] chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução (HARVEY, 2008, p.124).

O Estado passou então a assumir novos papéis dentro do processo produtivo e também em relação ao desempenho do mercado econômico, assumindo a política keynesiana. John Maynard Keynes, economista, em 1936 escreveu sua teoria, analisando o contexto da Grande Depressão que acarretou o desemprego generalizado em todos os setores de produção. Keynes acreditava que alguns pressupostos clássicos não davam conta de responder alguns fenômenos, então:

[...] Questionou alguns deles, pois via a economia como ciência moral, não natural; considerava insuficiente a Lei de Say (Lei dos Mercados), segundo a qual a oferta cria sua própria demanda, impossibilitando uma crise geral de superprodução; e, nesse sentido, colocava em questão o conceito de equilíbrio econômico, segundo o qual a economia capitalista é auto-regulável (BEHRING, 2000, p.8).

Segundo Keynes, o Estado deve ser o responsável por restabelecer o equilíbrio do mercado econômico, com medidas econômicas e sociais, cabendo a ele “[...] o papel de restabelecer o equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuem nos períodos de depressão como estímulo à economia (BEHRING, 2000, p. 9). Passamos então a observar o desenho de uma política onde o Estado estimulava a economia, por meio das políticas de bem estar social ou “*Welfare State*”, onde:

[...] o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público - em setores como o transporte, os equipamentos públicos, etc. - vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa [...]. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação (HARVEY, 2008, p.29).

Segundo Antunes (1999) o processo de trabalho, no período que sucedeu a guerra se apresentou como um sistema de “compromisso” e “regulação”, porém, ficava limitado aos países capitalistas mais avançados, oferecendo, de acordo com o autor, a falsa ilusão de que o metabolismo social do Capital pudesse ser efetivado, controlado, regulado com base na relação entre capital e trabalho, mas agora mediado pelo Estado.

Para Harvey (2008) esse problema da configuração do Estado só foi resolvido após 1945, levando então o Fordismo a concretizar seu sistema como um regime de acumulação acabado e distinto dos anteriores. Com o fim da segunda guerra mundial, a indústria de Ford se expandiu, assim como muitas indústrias de produção de carros, navios, borracha, também foram fortalecidas. O Fordismo se aliou ao keynesianismo favorecendo o capitalismo. Assim,

A introdução da organização científica taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 que esse padrão produtivo, estruturalmente comprometido, começou a dar sinais de esgotamento (ANTUNES, 1999, p. 38).

O Fordismo se disseminou, mas de uma forma desigual entre os diferentes países, essas “[...] desigualdades [...] produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos” (HARVEY, 2008, p. 132), nem todos estavam de acordo com os “benefícios” do sistema Fordista. Esses movimentos sociais despontam, até mesmo nos países onde o capital melhor se desenvolveu, pois,

A força de trabalho do sistema fordista, predominantemente branca, masculina e sindicalizada, detentora de um emprego “privilegiado”, tida como referência e geradora de expectativas, não contemplava, evidentemente, todos os trabalhadores. Nesse contexto, a insatisfação dos trabalhadores de setores de produção onde vigoravam baixos salários, somada à insatisfação dos trabalhadores pertencentes às chamadas minorias excluídas (por questões raciais, de gênero, faixa etária, etc.), produziam fortes tensões sociais (DEITOS, 2006, p. 117).

De acordo com Antunes (1999), o taylorismo/fordismo realizava uma grande expropriação dos operários destituindo-os de qualquer atividade que pudesse intervir no processo de trabalho, destinando-os a realização de atividades repetitivas e

desprovidas de sentido. Diante destas condições, no final da década de 1960 eclodiu um grande movimento por parte dos trabalhadores das fábricas. Os trabalhadores se organizaram em movimentos operários e se opuseram ao modelo fordista de produção. “O que estava no centro da ação operária era, [...] a possibilidade efetiva de controle social dos trabalhadores, dos meios materiais do processo produtivo” (ANTUNES, 1999, p.43).

Além do descontentamento com o processo de trabalho sob o taylorismo-fordismo, os operários também estavam insatisfeitos com o keynesianismo que não assegurava o estado de bem estar social. “Contudo, a despeito de todos os descontentamentos e de todas as tensões manifestas, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973” (HARVEY, 2008, p.134).

No íterim pós-guerra até a década de 1970, foi percebendo-se a incapacidade do fordismo de conter os problemas do capital. A esse respeito Harvey (2008), afirmou que o maior problema do sistema fordista foi o excesso de rigidez, seja nos processos de produção ou em relação ao mercado econômico e contratos de trabalho.

Foi exatamente nesse contexto que se iniciou uma mutação no interior do padrão de acumulação (e não no modo de produção), visando alternativas que conferissem maior dinamismo ao processo produtivo, que então dava claros sinais de esgotamento. Gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para formas de acumulação flexibilizadas. (ANTUNES, 1999, p. 36).

Assim, no final da década de 1960 e início da década de 1970 há uma nova etapa de recessão econômica no capitalismo. As altas taxas de inflação acabaram “disparando uma crise mundial nos mercados imobiliários e severas dificuldades nas instituições financeiras” (HARVEY, 2008, p. 136), que se somaram a crise do petróleo no oriente médio.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estaflação” [...] e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político (HARVEY, 2008, p.140).

Como resultado dessa crise, foi sendo produzido um modelo de substituição do regime de acumulação fordista. Eis que o capital começa a se articular com

"novas" propostas para o mundo do trabalho, reorganizando processos e acabando por enfraquecer o movimento operário. "Com a derrota da luta operária pelo controle social da produção, estavam dadas então as bases sociais e ideo-políticas para a retomada do processo de reestruturação do capital [...]" (ANTUNES, 1999, p. 45).

O capital passou a se reestruturar a partir de um novo modelo de produção, com isso foram deflagradas "[...] várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível" (ANTUNES, 1999, p. 47), e passou a buscar um modelo de produção que pudesse atender a essa nova demanda.

O modelo Fordista foi sendo então aos poucos substituído, por essas formas de produção mais flexibilizadas, como a Acumulação Flexível e o Toyotismo. DEITOS (2006, p.119) aponta que, a partir de 1973, "[...] inicia-se um período de mudança, de busca de novas formas de funcionamento dos mercados, de novos sistemas de produção e de atuação do Estado; ou seja, a gestação de um novo padrão de acumulação".

O novo regime de acumulação flexível tendeu a satisfazer as exigências do capitalismo mundial, sendo adequado às novas condições de concorrência e de valorização do capital e ao novo patamar da luta de classes na produção (ALVES, 2005, p.413). Logo a rigidez do sistema fordista como apontado por Harvey (2008) passou a ser substituída pela centralidade na flexibilidade.

Em suma, o sistema de produção flexível tem "[...] ênfase na solução de problemas, nas respostas rápidas e, com frequência, altamente especializadas, e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais (HARVEY, 2008, p.146).

A acumulação flexível, [...], é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

Essa transição de um modelo de acumulação mais rígido para um modelo de acumulação mais flexível, assim como os outros fenômenos que ocorrem no capital anteriormente, causa transformações organizacionais na sociedade, como também

em regras, costumes e alguns hábitos, e acaba transformando também as relações jurídicas, políticas, econômicas e sociais.

Por este motivo, para Deitos (2006), a transição para o novo padrão de acumulação demandava também, de todo um aparato de sustentação ideológica para materializar as suas condições de funcionamento. E com isso, o setor produtivo passou a programar “[...] estratégias que tinham por objetivo reestruturar os processos de trabalho através da implementação de novas formas organizacionais e da introdução de inovações tecnológicas” (DEITOS, 2006, p.120).

Passando por esse processo de reestruturação, a flexibilidade na produção tornou-se um critério valorizado pelos capitalistas que necessitavam algumas alterações, que passavam pela:

a) substituição da lógica da produção em massa de produtos padronizados pela lógica da produção variável; b) substituição do princípio taylorista do one best way pela busca constante da melhoria contínua no processo produtivo; c) tendência a externalização de atividades, através de procedimentos como terceirização, sub-contratação, etc. (DEITOS, 2006, p. 120).

O setor produtivo também passou por dificuldades, pois, “a forma organizacional e a técnica gerencial apropriadas à produção em massa padronizada em grandes volumes nem sempre eram convertidas com facilidade para o sistema de produção flexível” (HARVEY, 2008, p. 146). Essa dificuldade em se adaptar às novas formas produtivas e às novas técnicas, acabou colocando em risco desde empresas mais tradicionais até grandes corporações, que precisaram rapidamente se transformar.

É importante recordar que neste mesmo período, quando a acumulação flexível inicia seu processo, como destacado por Harvey (2008) e Deitos (2006) estávamos em meio a Terceira Revolução Industrial, denominada por alguns autores como revolução técnico-científica que incorporou a eletrônica e a informática na produção.

Esse movimento de grandes transformações sociais, técnicas, econômicas e culturais que se acentua na década de 80 constitui um processo, ainda que não hegemônico, de profunda mudança no interior das sociedades capitalistas, sendo caracterizado como a terceira revolução técnico-científica, não só nas rotinas fabris como em praticamente todas as atividades sócio-econômicas (JÚNIOR, 2000, p.49).

A terceira revolução industrial, que traz esse grande potencial tecnológico, carregado das inovações nas telecomunicações, potencializou o alcance do capital, tornando as informações dinâmicas e elevando os níveis de competitividade.

Os avanços da tecnologia permitem uma rápida mudança na capacidade dos equipamentos em processar, armazenar, distribuir e transmitir informações através das redes de comunicação. O conhecimento na forma de informação passa a ser uma mercadoria valiosa para implementar a inovação nos processos de gestão empresarial, com o objetivo de reduzir custos e aumentar a capacidade competitiva das empresas (JÚNIOR, 2000, p.50).

Cabe considerar que ainda no contexto da década de 1970 alguns países como Japão e Alemanha, já estavam com seus setores produtivos mais alinhados à acumulação flexível, assim “[...] percebendo que as empresas japonesas vinham obtendo sucesso em seu sistema de produção, os “olhos” das empresas ocidentais voltaram-se principalmente para o modelo japonês” ou o toyotismo” (DEITOS, 2006, p. 121).

O Toyotismo tem sua origem no Japão, com o engenheiro japonês Taich Ohno. “O toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), [...] é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país” (ANTUNES, 1999, p.54).

É importante destacarmos que após a segunda guerra, o Japão estava destruído, a economia estava em recessão, era imprescindível encontrar uma solução para que a produtividade aumentasse considerando essa conjuntura. O pós-fordismo é instaurado, originariamente, pela lógica do mercado restrito, surgindo sob a égide do capitalismo japonês dos anos 50, caracterizado por um mercado interno débil (ALVES, 2005, p. 413).

Ohno então propôs inovações organizacionais, onde reuniu em certa medida a concepção e a execução, valorizou o saber fazer e os trabalhadores passaram a exercer múltiplas tarefas, operando mais de uma máquina. Segundo Antunes (2006), o Toyotismo possui como suas características básicas a produção vinculada à demanda, ser flexível onde a demanda é bem variada e bastante heterogênea, além de trazer o fundamento do trabalho operário em equipe, assumindo múltiplas funções.

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo just-in-time. O kanban, placas que são utilizadas para a reposição das peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o kanban é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos (ANTUNES, 2006 p. 34).

Alves (2005) assim também, define que:

O aspecto essencial do toyotismo é expressar através de seus dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais) a busca de uma nova hegemonia do capital na produção como condição política (e sócio-cultural) para a retomada da acumulação capitalista, uma hegemonia do capital voltada para realizar uma nova captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital (p.414).

Ohno ainda implementou processos como o *just-in-time*, que consistia em uma produção baseada na demanda sem trabalhar com estoques, o sistema *kan-bam* que informatizou as fábricas sendo possível verificar o que estava sendo produzido. “Enquanto na fábrica fordista cerca de 75% era produzido no seu interior, na fábrica toyotista somente cerca de 25% é produzido no seu interior” (ANTUNES, 1999, p.54).

O pós-fordismo cria uma cooperação entre empresas, buscando “terceirizar” o estoque, reduzindo ao máximo seu processo, dando indícios do princípio da fábrica enxuta “Ela horizontaliza o processo produtivo e transfere a "terceiros" grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela (ANTUNES, 2006, p.182).

Essa horizontalização acarreta também, no toyotismo a expansão desses métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, kan-bam, just in time, flexibilização, terceirização, subcontratação, [...], controle de qualidade total, eliminação do desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, entre tantos outros elementos, propagam-se intensamente (ANTUNES, 2006, p.35).

Com esse princípio de fábrica enxuta, a produção flexível vai se adaptando as demandas, atendendo apenas as necessidades do mercado consumidor, assim [...] na empresa enxuta da era da reestruturação produtiva, torna-se evidente: quanto

mais "qualidade total" os produtos devem ter, menor deve ser o seu tempo de duração (ANTUNES, 1999, p.50).

O modelo japonês fez um grande avanço com a tecnologia nas fábricas, colocando ciência e trabalho em constante relação. Por meio da introdução da ciência e das novas tecnologias foi possível ter maior controle sobre a produção, uma alta escala de produção, além da flexibilização. Tendo como expoente, uma maior produtividade em menor tempo.

O que procuramos mostrar nesta seção é que a partir da crise da década de 1970 que apresentamos anteriormente, que envolveu diferentes elementos constitutivos, o capital passou por uma crise estrutural, fazendo com que “[...] entre tantas outras consequências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas a recuperação do seu ciclo reprodutivo” (ANTUNES, 1999, p. 36).

É importante ressaltarmos que apesar da reestruturação do capital buscar transformações que melhorassem os processos produtivos, sua essência corrosiva permanecia intacta, mantendo os padrões essenciais do modo de produção capitalista. Tratava-se então, não só de reestruturar os processos produtivos e superar o taylorismo/fordismo, mas procurar “[...] repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45 [...]” (ANTUNES, 1999, p. 36).

[...] Cabe ressaltar que a reestruturação produtiva não ocorreu de forma homogênea, nem no que se refere ao país, ou ao setor de atividade, ou mesmo a uma determinada empresa, existindo uma variedade de arranjos que foram sendo implementados pelas empresas em seus processos de reestruturação produtiva, permanecendo também as empresas que atuam em conformidade com os princípios vigentes no sistema taylorista/fordista (DEITOS, 2006, p. 127).

Com a revolução tecnológica impulsionando a reestruturação produtiva, foi preciso que um novo trabalhador fosse formado. Era desejado que o trabalhador tivesse um conhecimento mais específico e que se destacassem as habilidades singulares para as novas tecnologias e novos processos de produção. Isso transformou as relações entre capital, trabalho e educação.

É então que “[...] para atender às exigências mais individualizadas do mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se

sustente num processo produtivo flexível” (ANTUNES, 2006, p. 34). Esse processo produtivo flexível consiste no fundamento do trabalhador “multi facetado” que opera mais de uma máquina durante o processo.

Após a terceira revolução industrial, com a descoberta da internet, as tecnologias avançaram muito, o mundo então passou a lidar com a necessidade de gerenciar e absorver esse avanço. A partir disso, foi preciso que o trabalhador adquirisse conhecimentos necessários para interagir com as máquinas informatizadas e a dinâmica flexível dos processos de produção, alterando os processos de trabalho antes necessários.

Nesse processo de relação com máquinas informatizadas, o trabalhador precisa “alimentá-la”, com os dados que são modificados todos os dias, esse processo de transferência dos dados, impôs então ao capital a “[...] necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico” (ANTUNES, 2006, p.12).

Assim, a implementação desse novo modelo de produção, como também a reestruturação produtiva, implicam na formação de um novo trabalhador, o qual necessita estar “adequado” as novas demandas de trabalho. Diante disso pretendemos tratar na seção que segue, sobre como ocorreu o processo de reestruturação no Brasil, quais foram as mudanças demandadas para as transformações na estrutura produtiva e na formação do novo trabalhador, da relação Trabalho-Educação, e como se apresentou a política de qualificação na década de 1990.

1.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

Até o momento procuramos indicar que durante as décadas do século XX, ocorreram transformações no setor produtivo, econômico e social. Observou-se além do processo de reestruturação produtiva, uma valorização do capital financeiro e uma nova política fundamentada no ideário liberal, no qual o Estado passou a assumir uma nova posição entre Capital-Trabalho.

Como apontamos, o capital passou por crises, as quais fizeram com que buscasse meios de superação, com estratégias de fortalecimento da economia, [...] embora a lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise permaneça a mesma (HARVEY, 2008, p.177). Baseado no êxito econômico das décadas pós segunda guerra, e buscando novamente a acumulação de capital, com o modelo desenvolvido no Japão, o pós-fordismo ganhou notoriedade e foi difundido entre os sistemas produtivos mundiais, desencadeando uma reestruturação do setor produtivo.

Um dos fenômenos que se tornou aliado a este processo de retomada de acumulação de capital, foi a terceira revolução industrial que por meio do grande avanço tecnológico no final do século XX transformou as necessidades mundiais. Essas novas modificações redesenharam a conjuntura mundial e foram incorporadas pelo neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva.

Segundo Hypólito (2008) algumas características dessa tendência globalizada podem ser sintetizadas da seguinte maneira,

i) Globalização da economia (com nova divisão internacional do trabalho; integração de economias nacionais; acordos comerciais; mercados comuns); ii) emergência de novas relações comerciais e acordos entre nações, entre classes e grupos/setores sociais, e emergência de novas áreas (setores de serviço e informação mais importantes do que setores industriais); iii) aumento da internacionalização do comércio (capacidade de conectar mercados e movimentar capitais através de fronteiras); iv) reestruturação do mercado de trabalho (remuneração por trabalho realizado, dilapidação do poder dos sindicatos, relaxamento da legislação trabalhista); v) diminuição dos conflitos capital-trabalho, principalmente por causa do desemprego e do subemprego, intensificação da competição e diminuição das taxas de lucro; vi) mudança de um rígido modelo fordista de produção para um modelo baseado na flexibilidade da produção (envolvendo flexibilidade no uso da força de trabalho, processo de trabalho e mercado de trabalho), redução dos custos e velocidade crescente de transferência de produtos e informação de um lugar para outro; vii) surgimento de novas forças de produção (mudança de um modelo industrial-mecânico para um modelo baseado em microeletrônica, robótica, etc.); viii) desenvolvimento da produção intensiva do capital (com resultados significativos de desqualificação de amplos setores da força de trabalho, o que conduz a um mercado de

trabalho polarizado – pequenos setores altamente especializados, bem pagos, e uma grande massa bastante desqualificada, com baixos salários); ix) aumento do número de trabalhadoras mulheres e do trabalho por hora; x) aumento do setor de serviços; xi) aumento do abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países desenvolvidos e menos desenvolvidos (BURBULESE TORRES *apud* HYPÓLITO, 2008, p. 64-65).

A ideia de Estado provedor caiu por terra e deu origem ao Estado mediador, assinalando para sua redução, para a desregulamentação do mercado e para o liberalismo econômico. Em geral, as políticas neoliberais vão justificar a redução do Estado pelo argumento de sua ineficiência, pela excessiva busca de regulamentação e burocratização dos processos, má administração de órgãos ligados ao governo, como as empresas estatais, além de apontarem nas gestões dificuldades de controlar o déficit público.

Este processo de reestruturação do estado tem envolvido realinhamentos de muitas relações entre estado e cidadão, Estado e economia, e Estado e suas formas organizacionais (processo de trabalho), e tudo isso tem ocorrido com a reestruturação global do capitalismo (HYPÓLITO, 2008, p. 68).

O neoliberalismo foi tomando grandes proporções durante as últimas décadas do século XX, alcançando sucesso na expansão de sua ideologia e sendo seguido por diversos países, inclusive o Brasil. É importante destacarmos que o que chamamos de ideologia neoliberal, foi uma das estratégias encontradas para superar uma crise que ocorre pós segunda guerra. Onde muitos países que se desenvolveram rapidamente, acabaram atingindo altos níveis de inflação no final da década de 1960, entrando em uma crise, aliada ainda a crise do petróleo na década de 1970. Desse modo, vários países entraram em recessão econômica, gerando uma grande necessidade de encontrar uma forma de reestruturar a conjuntura política, econômica e social destes países.

Alguns conceitos ligados à política liberal começaram a se propagar em reformas estruturais neste período, por meio do “Consenso de Washington” de 1989, que constituiu-se em uma série de recomendações econômicas, escritas pelo economista John Williamson, que segundo ele serviriam para recuperação dos países que sofriam com as altas taxas de inflação e estagnação política entre as décadas de 1970 e 1980.

O Consenso de Washington apresenta dez recomendações: Disciplina fiscal para controle de déficits orçamentários; prioridades nos gastos públicos, priorizando áreas politicamente sensíveis; reforma fiscal aumentando a base de tributos; liberalização de financiamento onde as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado; taxa de câmbio unificado mantendo-se sempre competitivas; liberalização do comércio por uma tarifa uniforme para exportação; investimento externo direto priorizando liberalismo econômico; privatização de empresas estatais; desregulamentação das atividades econômicas e por fim o direito de propriedade garantido por meio do judiciário.

A respeito do Consenso, Bresser-Pereira (2001) analisa que:

“[...] as cinco primeiras reformas poderiam ser resumidas em uma: promover a estabilização da economia através do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental. As cinco restantes são formas diferentes de afirmar que o Estado deveria ser fortemente reduzido” (p.06).

A partir do ponto em que o discurso liberal disseminado pelos economistas e que a globalização se tornaram expoentes imprimindo uma ideia de modernização, observamos algumas mudanças nos países chamados “em desenvolvimento”. A reestruturação produtiva passou a fazer parte da agenda de muitos Estados e diferentes organismos internacionais estavam alinhados para que o fenômeno acontecesse, embora com condições desiguais nos diferentes países.

Os organismos internacionais (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros são organizações muito bem articuladas, criadas com diversos interesses, e vêm ocupado um grande espaço nas políticas internacionais.

As pesquisas e estudos realizados por estes organismos buscam captar informações precisas para manter e direcionar seus interesses e projetos. Apresentando gráficos, tabelas, mapeando resultados, gerando conceitos, estabelecendo condicionalidades, os organismos internacionais oferecem suporte para os países que segundo eles, estão em busca de uma maior eficiência e eficácia na aplicação financeira de seus recursos.

Aqui gostaríamos de destacar um desses Organismos que possui grande destaque no desenho das políticas já constituídas e em particular das políticas curriculares: o Banco Mundial.

De agência de assistência no combate à pobreza, propositora da redução do Estado sob a rubrica do ajuste estrutural, e, mais recentemente, atuante em questões tão amplas quanto reconstrução pós-conflitos, biodiversidade, crime e governança, o Banco Mundial parece ter, de fato, uma habilidade ímpar de reestruturar as suas práticas e, sobretudo, o seu discurso (MELLO, 2012. p.27).

Para o auxílio técnico aos países “em desenvolvimento”, o Banco produz relatórios que dispõem de propostas tidas como necessárias para alcançar objetivos financeiros e sociais. Criado junto de outras organizações num contexto pós segunda guerra, o Banco também é conhecido como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Muitos dos países devastados pela citada guerra, utilizaram recursos do Banco Mundial para reconstrução e desenvolvimento da economia, além do fortalecimento e expansão do Estado no contexto pós guerra.

De acordo com Mello (2012) o Banco Mundial utiliza-se de mecanismos e estratégias específicas que vão se ajustando ao longo do tempo e aumentou em tamanho, volume e recursos financeiros, escopo de atividade e áreas geográficas de atuação, além de passar a assumir um papel central nos financiamentos e disseminação de políticas, ideias e práticas, com presença nas mais diversas regiões do mundo.

De acordo com Figueiredo (2008) até a década de 1970 o Banco Mundial adotava uma política de empréstimos mais destinada para o setor de infra-estrutura (energia, transporte e comunicações) e só a partir de 1970 passou a destinar financiamentos para projetos do setor social. E é neste momento que a educação é tomada como parte fundamental do processo de valorização do capital tendo o mercado como referência de qualidade para educação. Assim:

Ao longo de sua história, e entre as suas políticas posteriormente denominadas “sociais”, que miravam os países “em desenvolvimento”, o Banco Mundial assumiu a educação como objeto e área de atuação. A essa área, à qual não há nenhuma menção no mandato original da organização, o Banco Mundial começou a emprestar recursos na década de 1960, e emergiu, sobretudo a partir da década de 1990, não apenas como o maior provedor individual de expertise em desenvolvimento educacional e financiamento concessional (MELLO, 2012. p.28-29).

Na década de 1990, os governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram responsáveis por instaurar e intensificar as políticas de Estado sob as orientações do neoliberalismo e do Banco Mundial. Propostas de flexibilização, privatização, desregulamentação e desindustrialização, foram elementos protagonistas durante os dois governos.

De acordo com Zanardini (2007) para se construir o consenso necessário na implementação das reformas e das políticas propostas de maneira mais incisiva e assim, efetivar o papel ideológico, as novas apostas de investimento em capital humano e no campo educacional implementadas nesse período foram justificadas como fundamentais para estimular o crescimento econômico e para o alívio da pobreza.

Sob as justificativas de crescimento econômico e redução de pobreza, o investimento no capital humano requer segundo Figueiredo, ao explicar a lógica do Banco Mundial (2008):

[...] Investimentos em educação e saúde, os quais reduziram a pobreza e gerariam o bem-estar social. Assim, era preciso promover a “satisfação das necessidades básicas” a partir de dois processos: aumentar a produtividade dos mais pobres, por meio da “valorização” do “capital humano”, e promover a extensão de serviços básicos mínimos a essa população (p.178).

Figueiredo (2008) e Altmann (2002) mostram como o Banco utiliza-se da articulação entre o uso da produtividade dos pobres (trabalho) e o fornecimento de serviços básicos para garantia do capital humano, “Especialmente na década de 1990, pode-se observar, por parte do BIRD e do BID, a concepção de que o trabalho constitui o maior bem dos pobres” (FIGUEIREDO, 2006, p.141), satisfazendo as demandas do capital. Altmann (2002) afirma que o Banco tem recomendado que para redução da pobreza é necessário o [...] uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres”. (p.79).

Assim, de acordo com Antunes (1999), “o capitalismo brasileiro particularmente seu padrão de acumulação industrial desenvolvido desde meados da década de 50 [...]” (p.236), teve, de um lado, uma estrutura produtiva dividida entre a produção de bens de consumo duráveis, para um mercado interno seletivo, e de outro lado, a produção de produtos para exportação, como produtos primários e produtos industrializados de consumo.

Especialmente entre as décadas de 1950 e 1970, ocorreu um fortalecimento desse padrão de acumulação no Brasil, que se expandiu baseado em um “[...] processo de superexploração do trabalho, dado pela articulação de baixos salários, uma jornada de trabalho prolongada [...] e de fortíssima intensidade” (ANTUNES, 1999, p. 236), considerando um padrão industrial dentro de um país não central.

Durante os anos 80 esse processo começou a sofrer as primeiras mudanças. Embora em seus traços básicos o padrão de acumulação e seu “modelo econômico” permanecessem o mesmo, foi possível presenciar algumas mutações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços, ainda que evidentemente num ritmo muito mais lento do que aquele experimentado pelos países centrais. Isso porque, até então, o país ainda estava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, em curso acentuado nos países capitalistas centrais (ANTUNES, 1999, p. 236).

Deitos (2006) aponta que o Brasil sempre foi incorporado mais tarde a determinados processos, se comparado aos países centrais. Segundo a autora, foi assim na segunda revolução industrial onde o país assimilou as transformações que ocorreram nos países centrais entre as décadas de 1850 e 1890 somente por volta das décadas de 1930 e 1980, assim como também, na terceira revolução industrial, onde, só começa a assimilar as mudanças a partir da década de 1980.

O processo de reestruturação produtiva “[...] desenvolvido em escala mundial a partir dos anos 70, forçou uma redefinição do Brasil em relação a divisão internacional do trabalho, bem como sua (re) inserção no sistema produtivo global do capital [...]” (ANTUNES, 1999, p. 237), isso porque, até então o país ainda estava distante do alinhamento que vinha ocorrendo nos países centrais em relação a esse processo e ao projeto das políticas neoliberais.

Paralelamente a esses elementos deu-se origem a uma intensa “retração da força de trabalho industrial, ampliou-se também o sub proletariado, os terceirizados, os subempregados [...]” (ANTUNES, 1999, p. 240), causando uma ênfase na modalidade de trabalho precarizado, onde:

As mutações no processo produtivo e na reestruturação das empresas, desenvolvidas dentro de um quadro muitas vezes recessivo, deslançavam um processo de desproletarização de importantes contingentes operários, além da precarização e intensificação ainda mais acentuada da força de trabalho [...] (ANTUNES, 1999, p. 239).

Com os governos de Collor e FHC, sob o avanço de reformas no Estado, as empresas encontraram um cenário econômico favorável para expansão. No início foram adotadas algumas das técnicas do modelo de acumulação pós-fordista, para mais tarde implementarem efetivamente as práticas do modelo no país. Com esse movimento por parte das empresas, “ocorre uma forte intensificação da terceirização/subcontratação, bem como a instauração de novos programas organizacionais, que procuram captar a subjetividade dos trabalhadores [...]” (PREVITALLI, 2009, p.152).

De acordo com Alves (2005), “[...] o toyotismo, em sua busca sedenta por hegemonia, tende a promover um agudo investimento na captura da subjetividade [...]” (p. 420). Em virtude disso, o capital passa a operar buscando transformar essas relações, inusitadamente por meio do investimento das empresas em treinamentos para formar os trabalhadores multifacetados.

Assim o toyotismo tende a constituir uma compreensão psicocorporal por parte dos trabalhadores, onde o corpo torna-se objeto dessas práticas subjetivadoras, Alves (2005). Deste modo, adquire-se uma grande habilidade em dominar os sujeitos, influenciando-os a pensar soluções rápidas, resolver problemas complexos e assumir uma maior responsabilidade sobre os processos. “Não apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário são capturados pela lógica do capital, mas também sua disposição intelectual e afetiva é constituída para cooperar com a lógica da valorização do valor” (ALVES, 2005, p. 216).

A reestruturação se justificou pela necessidade de modernizar as técnicas e formas de produção. Entretanto, para Dourado (2002) a reestruturação produtiva vai, além disso, trata-se de um conjunto de transformações técnicas, econômicas e sociais. Com isso o processo de reorganização do trabalho, passou a se rearticular enfatizando “[...] a importância de forças de trabalho altamente preparadas, capazes de compreender, implementar e administrar os padrões novos, mas muito mais flexíveis, de inovações tecnológicas e orientações de mercado” (HARVEY, 2008, p.175).

Era preciso um novo trabalhador, requisitado pelo avanço tecnológico, assim como pelas mudanças dentro das empresas, onde impreterivelmente, deveria “[...] ser flexível, ser polivalente, ter habilidade para se comunicar, ter habilidade para

trabalhar em equipe, ser criativo, ter capacidade de interpretar instruções, [...] assumir maior responsabilidade por suas ações [...]” (DEITOS, 2006, p. 134).

[...] A constituição do toyotismo tornou-se adequada à nova base técnica da produção capitalista, vinculada à III Revolução Industrial, que exige uma nova subjetividade da força de trabalho e do trabalho vivo, pelo menos dos operários e empregados centrais à produção de mercadorias (as novas tecnologias de base microeletrônica, em virtude de sua complexidade e alto custo, exigem uma nova disposição subjetivando trabalho em cooperar com a produção) (ALVES, 2005, p. 413-114).

Essa reorganização dos processos de trabalho teve como expoente a introdução de tecnologias e informação, aprimorando o controle sobre os processos produtivos e valorizando as práticas gerenciais, as quais acentuaram as ações de cooperação e de parcerias com os trabalhadores. Neste contexto, “[...] as palavras de ordem passaram a ser flexibilidade e qualificação, as empresas observaram que muito do processo de inovação [...], depende da participação do trabalhador direto” (PREVITALLI, 2009, p.143).

Começamos a verificar que a qualificação profissional para ocupar novos cargos, foi se tornando cada vez mais requerida. Essa busca baseada no novo modelo produtivo demandava trabalhadores “[...] aptos a operar máquinas isoladas e a realizar tarefas específicas, mas capazes de supervisionar a produção realizada por estas e de controlar a articulação entre a produção de várias máquinas sofisticadas” (FERRETI, 2004, p. 405).

O trabalhador precisou lidar com as novas deliberações que o capital passou a estabelecer para manter o seu emprego, já que a precarização e o desemprego também foram características do contexto de acumulação flexível. A qualificação profissional, que seria necessária para garantir a ocupação do posto de trabalho, antes mais específica, passa a ser mais universal e relacionada aos processos de trabalho nos ambientes mais flexíveis.

E para dar resposta a essas novas solicitações e desempenhar o papel que lhe estava sendo atribuído, seria necessário ao trabalhador desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos que lhe permitissem interagir, tanto com as novas tecnologias, quanto com os colegas de trabalho, dentro dos novos modelos de organização do processo de trabalho que estavam sendo implementados pelas empresas (DEITOS, 2006, p. 137).

Segundo Previtalli (2009) a partir da década de 1990, tem início com a implementação das técnicas do pós-fordismo nas empresas, um monitoramento mais específico das tarefas dos trabalhadores, tanto individualmente quando coletivamente tornando-se possível verificar uma maior racionalização e controle nos processos produtivos.

Ao mesmo tempo passou-se a exigir um conjunto de competências e habilidades dos trabalhadores antes não exigidas. Para dar respostas a essas novas exigências, foi preciso ao trabalhador “[...] desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos que lhe permitissem interagir, tanto com as novas tecnologias, quanto com os colegas de trabalho, dentro dos novos modelos de organização do processo de trabalho [...]” (DEITOS, 2006, p. 137).

Essa nova estruturação corporativa, como também as inovações tecnológicas fizeram com que o conceito de qualificação se tornasse obsoleto. Atribuiu-se a partir daí, uma ênfase aos conceitos de competências e habilidades, as quais respectivamente vão se sobressair nas próximas décadas no setor produtivo, como nas demais áreas sociais. Esse contexto passa a requisitar “[...] novos conhecimentos científicos e tecnológicos dos trabalhadores, dando ênfase à competência, em termos de conhecimentos básicos e polivalentes e não mais de conhecimentos específicos” (BORGES *apud* DEITOS, 2006, p. 138). Deste modo,

A noção de qualificação profissional situa-se no âmbito das preocupações da sociologia do trabalho e tem sido por esta exaustivamente estudada. A de competência, por seu turno, tem origem no campo econômico, mas tem sido abordada pela sociologia do trabalho, seja por conta da aproximação equivocada referida, seja porque as mudanças introduzidas na forma de produzir e de organizar a produção o exigiram (FERRETI, 2004, p. 402).

A qualificação profissional que até então era ligada estritamente ao ofício de trabalho, passa agora com o novo modelo produtivo a se relacionar as atitudes e comportamentos do trabalhador. Esse movimento acabou levando “[...] à valorização da formação básica, como condição para o desenvolvimento das competências tidas como necessárias” (DEITOS, 2006, p. 138), e assim passou-se a expor o binômio Trabalho-Educação para atingir o objetivo de formação indispensável.

No que diz respeito a relação trabalho e educação, Kuenzer (2001) apresentou uma dupla face do trabalho, onde ambas as concepções guardam uma relação dialética entre si, e para a autora, pode ser considerada “[...] configurando a

dupla face do trabalho como: qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador, causador de sofrimento” (KUENZER, 2001, p.2).

Não cabe julgarmos aqui o trabalho meramente como elemento de coerção e dominação, ou seja, sob a forma que se realiza na sociedade capitalista, afinal é por meio do trabalho que se produz a existência humana, mas gostaríamos de compreender o quanto a categoria trabalho tem sido balizadora da educação formal, considerando que a educação é um espaço importante para manutenção e reprodução da lógica capitalista.

Segundo Freitas (1992) a partir da década de 1980, o Brasil sofreu forte influência do movimento internacional que procurava redefinir as bases do processo de exploração da classe trabalhadora. O capital passou a associar a educação como uma ferramenta, pois seria por meio dela que a mão de obra seria formada. Neste contexto, segundo Freitas, reacendeu-se o dilema entre educar e explorar que permanece até hoje, afinal, estamos educando para emancipar ou preparando-os para responder a demandas do setor produtivo?

Para Junior e Maués (2014) é bastante visível nas orientações do Banco Mundial uma perspectiva economicista da educação, seja em relação à função social que para eles é de formação para o mercado de trabalho atendendo as demandas da economia, seja em relação ao lugar que a política educacional deve ocupar em relação ao Estado, a iniciativa privada e o orçamento público. Assim se legitima o discurso de meritocracia, onde o Estado se ocupa com a oferta de condições básicas para todos, mas apenas alguns vão alcançar o “sucesso” por meio do próprio mérito.

Segundo Shiroma (1991) já no início da década de 1990,

Cientes das carências educacionais da população brasileira, e objetivando implantação do modelo japonês no país, as indústrias têm investido maciçamente num aparato educacional (cursos, consultores estrangeiros, empresas de assessoria, material didático especializado, seminários, estágios no Japão), que pretendem, através de um efeito multiplicador, informar os dirigentes e adequar o trabalhador brasileiro à nova forma de produzir (SHIROMA, 1991, p.62).

A área de recursos humanos das empresas tornou-se peça chave nesse processo, “almejando um êxito semelhante ao japonês, algumas empresas brasileiras começam a investir em qualificação [...] (SHIROMA, 1991, p.64). A

exigência de um trabalhador mais competente e com maiores competências, fez com que os operários buscassem a formação profissional. Entretanto é necessário compreender que,

[...] Sendo esse processo heterogêneo, a necessidade de trabalhadores com maior qualificação não se impõe de forma uniforme por todos os setores de atividade, sendo já reconhecido que em alguns setores a exigência de maior qualificação se dá muito mais em função da disponibilidade de mão-de-obra e do aumento do nível de escolaridade do que propriamente por necessidade do processo de trabalho (DEITOS, 2006, p.143).

Em meio a este contexto, “[...] o trabalho como princípio educativo, no bojo das análises acerca da relação entre educação e trabalho, foi um dos temas mais recorrentes no Brasil, nos anos 80 e início dos 90 do século XX [...]” (TUMOLO, 2003, p. 2). Com isso,

A qualificação profissional, como categoria teórica, [...] passou a interessar de perto os educadores brasileiros e a mobilizá-los efetivamente quando se instalou o debate sobre os rumos que a educação viria a tomar em função das mudanças cruciais que ocorreram no campo do trabalho a partir da década de 1970, mas que se fizeram sentir entre nós apenas na década de 1990 (FERRETI, 2004, p. 407).

A década de 1990 foi um expoente para a política educacional brasileira, neste período foram desenvolvidas, leis, reformas e garantias para educação, e foi por meio delas que tivemos um conjunto de políticas para a educação básica, de regulamentação de ações dentro da educação, além da implantação de políticas de avaliação. A reforma do Estado, assim como as reformas educacionais da década de 1990 no Brasil deixaram evidente o papel que a educação deveria assumir para a classe trabalhadora, dando a ela um caráter profissionalizante e técnico. Desta forma, “[...] a qualificação dos trabalhadores, tanto a oportunizada pelo sistema regular de ensino, quanto a operacionalizada fora deste sistema, torna-se fundamental” (DEITOS, 2006, p. 154).

Mas, não devemos esquecer que todos esses acontecimentos estão interligados a uma agenda de mudanças internacionais, destacando que neste mesmo período, a relação do Brasil com os Organismos Internacionais adquiriu um grande estreitamento, havendo um grande alinhamento com as recomendações do Banco Mundial.

Era preciso reorganizar a agenda política e todo o conteúdo formulado, e a influência do Banco Mundial sobre essas políticas foi significativa como já procuramos evidenciar aqui. Segundo Junior e Maués (2014), o Banco Mundial reconhece a importância das reformas educacionais, pois por meio delas é possível consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política. Ou seja, os organismos internacionais consideravam a hipótese de que por meio das reformas da educação as ações propostas por eles seriam facilmente naturalizadas dentro da política educacional.

Para Mello (2012) os projetos financiados no setor educacional brasileiro foram uma porta de entrada para as ideias do Banco Mundial no Brasil, os projetos que foram financiados serviram como uma via de disseminação da ideologia do Banco ao aplicar a sua mais valiosa ação: o “escambo” entre financiamento e condicionalidades políticas.

[...] Os projetos financiados no setor educacional brasileiro foram uma porta de entrada privilegiada das ideias do Banco Mundial no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990. Em vários sentidos, os projetos financiados serviram como uma via de disseminação de valores e crenças, além de práticas e técnicas. (MELLO, 2012, p. 271).

Altmann (2002) identificou e apontou traços destas recomendações em todo conjunto de políticas educacionais que emerge na década de 1990, onde se destacam a descentralização de responsabilidades, maior flexibilização no planejamento, foco nas avaliações, colaboração entre os entes federados, acesso a conteúdos mínimos (garantindo o básico), além do estabelecimento de metas e padrões de rendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEBE) (1990) foram algumas das mudanças que ocorreram naquela década na educação e nelas a descentralização da gestão, a desresponsabilização do Estado, a flexibilização, a meritocracia, estavam sempre presentes.

É possível compreendermos que as relações existentes entre os Organismos Internacionais e Estados determinaram e determinam as políticas educacionais e ao compararmos as recomendações apontadas por Altmann (2002) em relação as leis

e reformas ocorridas, notamos os traços da política liberal, que vem direcionando a política pública nas últimas décadas.

É importante destacar que ao estarmos inseridos no sistema capitalista, toda mudança política seja ela estrutural ou conjuntural, estará imbricada na busca incessante de lucro. Essa transformação política, econômica e social fez com que a dominação ideológica do liberalismo se disseminasse. Com isso novas arenas de disputa foram pautadas.

Para Deitos (2010), a política educacional brasileira empreendida no Brasil a partir de 1990 é resultante de articulação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam essa predominância de preposições liberais e vão definir significativamente os rumos da política educacional. Considerando as recomendações de organismos internacionais, o Estado pratica ações que atendem às necessidades nos diversos setores da sociedade, e “nesse contexto é que são operacionalizadas as políticas públicas de qualificação de trabalhadores que, entre outros objetivos, visam ser ativas na configuração desse perfil de trabalhador capaz de contribuir com a inovação tecnológica (DEITOS, 2006, p. 154).

Como já apontado por Ferreti (2004) e Deitos (2006) o debate em torno da educação foi intenso na década de 1990, muitos programas foram implementados, principalmente em fomento as indústrias, mudando os rumos a serem tomados. Um exemplo foi o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996: “A proposta do PLANFOR também situava a educação profissional como elemento de uma política pública de trabalho e renda, integrada ao projeto mais amplo de modernização das relações capital-trabalho” (DEITOS, 2006, p.178).

Esse projeto mais amplo tinha em vista articular a formação dos trabalhadores às transformações ocorridas no setor produtivo e social, buscando desenvolver no Brasil as novas formas de organização produtiva, assim como a introdução das novas tecnologias. Diante da necessidade de articulação entre formação e processos produtivos, os empresários uniram-se argumentando sobre o papel fundamental da educação, defendendo uma formação profissional que atendesse a nova demanda produtiva. Em decorrência “[...] vários projetos foram implementados apresentando-se como reformas educacionais que por sua vez tiveram como ponto de partida a questão da empregabilidade” (FAGIANI, 2016, p. 53).

Propagou-se então, o discurso sobre a importância de se investir em educação, para atingir objetivos produtivos aliados ao retorno para o capital. Logo, o novo trabalhador que precisava adaptar-se ao padrão flexível de produção, precisava além dos conhecimentos técnicos sobre a função que ocupava dispor de competências e habilidades emocionais para desempenhar o novo padrão de trabalhador desejado pelas empresas a partir da década de 1990.

Em relatório do Banco Mundial produzido em 1997 já era destacada a importância de alguns fatores indispensáveis para o crescimento sustentável e redução da pobreza nos países, sendo necessário implementar políticas econômicas eficientes, desenvolvimento de capital humano e abertura para economia mundial. Dentre os fatores que reconhecem como importantes estão: “[...] desenvolvimento do capital humano, sustentabilidade ambiental, desempenho macroeconômico, desenvolvimento do setor privado e os vínculos globais que influenciam as condições externas do desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 1997, p 216).

Assim como a erradicação da pobreza, a valorização do capital humano passou então a fazer parte da política do Banco. Leher (1998) salienta que as teses neoclássicas se consagraram, e recomenda-se que o capital humano deveria unir educação e técnica para impulsionar o desenvolvimento. Assim:

A elaboração mais sofisticada em prol da educação capitalista foi realizada por autores neoclássicos, reunidos, especialmente, na Universidade de Chicago. [...] a chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização [...] seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital (LEHER, 2014. p.71).

A Teoria do Capital Humano (THC)⁵ passou a ser debatida no mundo todo, e levantou um grande “problema” à classe dominante, afinal eles precisariam controlar o poder da produção e ao mesmo tempo disponibilizar mais conhecimentos aos trabalhadores. Junto com isso o processo de produção não estaria mais concentrado e agora passariam a lidar com a descentralização de funções.

Essas novas exigências, flexibilidade, polivalência, a resiliência, cooperativismo, habilidades, competências, dentre outros conceitos, tendências

⁵ Proposta pelo economista Theodore Schultz na década de 1970.

produzidas pelo modelo pós-fordista, passaram a ser absorvidas em uma dinâmica vertiginosa dentro das políticas de qualificação e da política educacional.

Para compreendermos as possíveis relações entre o processo de elaboração da BNCC e o processo de reestruturação produtiva procuramos discutir neste capítulo, diante do recorte proposto, a categoria trabalho, a relação estado, capital e trabalho e a discussão a respeito de uma sucessão de acontecimentos históricos, sociais e econômicos que culminou na reformulação do modo de produção do capital.

No próximo capítulo procuraremos indicar sobre como esse processo de alinhamento às características do modelo produtivo flexível, está sendo inserido por meio das reformas do Estado e da Educação, que vem sendo materializado pela Base Nacional Comum Curricular, compreendendo como ocorreu sua produção. Pretendemos fazer considerações sobre a inserção do setor privado no espaço público e os interesses que permeiam essa inserção e trataremos também das competências e habilidades, com enfoque nas competências socioemocionais que estão presentes na BNCC como norteadoras de conteúdo, e sua possível origem dentro do movimento de reestruturação produtiva.

CAPITULO II

2. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC: INTERESSES QUE O CONSTITUEM

“A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo”

(Freitas, 2014).

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ELEMENTOS QUE COMPÕEM SUA PRODUÇÃO

No contexto das mudanças que ocorreram no final do século XX e principalmente na década de 1990 a formação do trabalhador passou a receber destaque. O mundo passou a se estruturar em torno da "nova" organização da produção, que desejava trabalhadores que dispusessem de conhecimentos técnicos e específicos, atitudes empreendedoras e colaborativas e iniciativas individuais rápidas.

Desta forma, o mercado passou a voltar ainda mais os olhares para a educação, com o intuito de formar o "novo" trabalhador. A educação formal que era o meio para transmissão dos conhecimentos necessários, se tornou um objeto muito cobiçado junto do capital e principalmente pelos Organismos Internacionais.

Assim a educação foi considerada o meio mais acertado de alcançar o objetivo de formar estes novos trabalhadores, considerando o valor ideológico que possui. Principalmente por este motivo, o discurso de investimento no capital humano se revigorou, foi disseminado e tornou-se o meio mais rentável de “conter” o trabalhador.

É a partir de então, que o setor privado passou a disputar de forma mais incisiva o campo da educação, pois seria por meio dele que obteriam o maior retorno ideológico e econômico, assim sendo passaram a demarcar toda a política educacional brasileira. A educação passou a ser “[...] concebida como mercadoria, comprada e vendida como qualquer outra [...]” (BORGES, 2020, p. 7-8). É neste contexto que está inserida a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

A produção da BNCC constituiu um grande campo de disputa, onde diversos sujeitos sociais atuaram, e partiram de setores com diferentes interesses (sejam eles individuais ou coletivos). Indiscutivelmente esta disputa travada entre estes diferentes sujeitos ocorreu porque ambos estavam preocupados em interferir nos rumos que a política educacional deveriam tomar.

Neste momento, apresentaremos um panorama sobre alguns dos elementos que compuseram a produção da Base Nacional Comum Curricular. No que diz respeito a BNCC, contida na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2017 no capítulo I, Das disposições gerais, sua finalidade é constituir-se como um:

Art.1º [...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017 p.4).

E estabelece que:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências (BRASIL, 2017 p.4).

A elaboração deste documento teve como finalidade a unificação e criação de um currículo único que deveria nortear todos os sistemas e redes de ensino no que diz respeito as propostas pedagógicas, além de estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes ao longo da escolaridade.

A Base Nacional Comum Curricular se refere a:

[...] Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos

de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

E tem como objetivo ser:

Art.5 [...] referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos (Resolução CNE/CP Nº2/2017, BRASIL, 2017, p.5).

A fim de fundamentar:

Art.5 §1º [...] a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Resolução CNE/CP Nº2/2017, BRASIL, 2017, p.5).

De acordo com Brasil (2017) esse documento emergiu de definições da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394/1996, apesar de não ser exatamente as configurações do documento final da BNCC, foi onde iniciou a proposta de criação de uma base curricular:

CONSIDERANDO que o art. 210 da Constituição Federal define que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, e que o art. 9º da LDB, ao definir umas das incumbências da União, em seu inciso V, como a de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Resolução CNE/CP nº2. BRASIL, 2017).

Por meio do site da BNCC é possível ter acesso a um breve histórico sobre como se chegou a essa versão final. De acordo com Brasil (2020), o processo inicia na década de 1990, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que regulamentava a criação de uma base nacional comum para a educação básica, e percorre um trajeto entre inúmeras políticas

educacionais, até chegar ao documento final que conhecemos hoje⁶. Após a LDB, no ano de 1997 se consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e em seguida em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, que tiveram em vista “auxiliar” as equipes no processo de elaboração do currículo e também para supostamente aprofundar um debate educacional envolvendo toda comunidade escolar.

Já em 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) com o objetivo propalado de orientar professores e disseminar as concepções de uma reforma curricular. Entre os anos de 2008 a 2010 houve uma mobilização em torno do Programa Currículo em Movimento, que tinha o intuito propalado de buscar melhorar a qualidade educacional por meio do desenvolvimento de um currículo comum.

De acordo com Brasil (2020), em 2010, de março a abril, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) tendo em vista o debate sobre a educação básica, onde foi apontada a necessidade de uma base nacional comum curricular como parte de um Plano Nacional de Educação. Em julho do mesmo ano por meio da resolução nº4 com o objetivo de orientar um planejamento curricular, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), e em dezembro, por meio da resolução nº5, fixaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Entre os anos de 2011 a 2013 tivemos também a instituição e regulamentação: das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos por meio da resolução CNE nº 7 de 2010; das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com a resolução CNE nº2 de 2012; a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela portaria nº867 de 2012 e, por fim, a portaria nº1. 140 de 2013 que institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Quando a Lei nº 13.005 de 25 de julho 2014 entrou em vigor, regulamentando o Plano Nacional de Educação (PNE) observou-se uma maior movimentação e

⁶Destacamos que apesar de assegurar a criação de uma base comum, a descrição defendida pela LDB não é nos mesmos parâmetros que a BNCC foi estabelecida.

direcionamento para a criação da base nacional, afinal o plano possui 20 metas, das quais quatro tratam diretamente sobre Base Nacional Comum Curricular. Tendo validade de 10 anos é importante ressaltarmos o tempo que o plano tem para concluir as metas, pois é nesse tempo que os idealizadores do documento da Base precisavam trabalhar.

Em julho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional, onde se reuniram assessores e especialistas, que tinham o intuito de contribuir para o processo de elaboração da base nacional comum. No mesmo mês a portaria nº592 foi publicada e instituiu a comissão de especialistas que deveria elaborar a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em setembro de 2015 foi disponibilizada a 1ª versão da BNCC, e em dezembro houve a primeira mobilização em todo país para discussão do documento disponibilizado.

Em maio de 2016 foi disponibilizada a 2ª versão da BNCC, e então de junho à agosto, foram realizados seminários estaduais em todos os 27 estados da federação, onde, em certa medida, professores, gestores e especialistas se reuniram para análise da 2ª versão disponibilizada. Esses seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em agosto deste mesmo ano começou a ser redigida a 3ª versão da BNCC.

Segundo BRASIL (2020) de acordo com a Lei 9.131/95 coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão responsável pelo sistema nacional de educação, a responsabilidade de fazer a análise do documento, a produção de um parecer favorável ou contrário, além de um projeto de resolução para a proposta da BNCC, que se homologado pelo Ministério da Educação (MEC), se transformaria em norma nacional. Sendo assim em abril de 2017 o MEC entregou ao CNE a proposta da BNCC.

O Conselho Nacional de Educação realizou audiências públicas entre os meses de julho e setembro de 2017 em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, buscando, de acordo com Brasil (2017), contribuições que representassem as regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste respectivamente. A mobilização destes encontros resultou em 235 documentos, além de 235 falas de representantes da educação (ambos disponibilizados no site oficial do Ministério da Educação), e foram as contribuições recebidas nas audiências. Apesar disso, como

podemos constatar na citação que segue, as participações serviram apenas para referência de informações.

Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira (BRASIL, 2020).

A partir das audiências realizadas e com levantamento de informações e posicionamentos de diferentes sujeitos da sociedade civil, no dia 15 de dezembro, o parecer e o projeto de resolução foram apresentados e aprovados com vinte votos a favor e três contrários pelos membros do Conselho Pleno do CNE. Aprovado então o parecer, o projeto seguiu para o MEC, sendo homologado pelo ministro da educação, Mendonça Filho no dia 20 de dezembro de 2017. A homologação se refere às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Com o início de 2018 de acordo com Brasil (2020) educadores, gestores e especialistas se dedicaram a estudar o documento homologado para compreender como se daria o processo de implementação e debater os possíveis impactos na educação brasileira. Em seguida, no início de abril do mesmo ano foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC), e o MEC realizou a entrega ao CNE da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, para que o conselho pudesse novamente realizar todo o processo de consulta pública para discuti-la.

Em agosto de 2018 conforme Brasil (2020) novamente houve mobilização nacional para discutir o documento nas escolas, agora sobre a versão do Ensino Médio. Foram elaborados comitês de debate que poderiam preencher um formulário caso quisessem sugerir alterações no documento. Então em 14 de dezembro de 2018 foi homologado por Rosseli Soares, então ministra da Educação, o documento da BNCC para etapa do nível médio.

De acordo com Borges:

Houve uma reviravolta importante nos aspectos teóricos e práticos elencados no documento desde a sua primeira versão de 2015 até sua publicação final em 2018. Essas mudanças estavam relacionadas ao cenário político, econômico e social daquele momento do Brasil, marcado por uma ofensiva neoliberal agressiva (2020, p.3).

Após as pesquisas, contribuições, consultas e audiências públicas e a homologação pelo MEC, se concluiu a proposta de criação de um currículo único para todo o país. Tendo como finalidade nortear todos os sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes ao longo da escolaridade. Abaixo reunimos então de forma sistematizada o percurso das políticas educacionais até a homologação das versões finais da BNCC.

QUADRO 1: MARCOS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

ANO	DOCUMENTO	REGULAMENTAÇÃO
1988	Constituição Federal 1988	Artigo 210 prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular.
1996	Lei Nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases (LDB).	Artigo 26 regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Elaborado para auxiliar na execução e desenvolvimento de um currículo.
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Elaborado para auxiliar na execução e desenvolvimento de um currículo.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	Lançado com objetivo de difundir princípios da reforma curricular e orientar os professores.
2008	Programa Currículo em Movimento	Buscava melhorar a qualidade da educação básica por meio desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.
2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE)	Apresentam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular estar garantida como parte de um Plano Nacional de Educação.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Resolução CNE Nº4/2010	Instituído para orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Nº5/2009	Instituído para orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino. Em 2010 ocorreu lançamento do documento.
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução CNE Nº7	Regulamenta o ensino de 9 (nove) anos.

2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução Nº2/2012	Apresenta diretrizes curriculares para elaboração de currículos.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Define as ações do Pacto e suas Diretrizes Gerais.
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).	Define as ações do Pacto e suas Diretrizes Gerais.
2014	Lei nº 13.005/14 Plano Nacional de Educação (PNE).	Institui 20 metas para serem cumpridas nos próximos 10 anos para a melhoria Educação Básica onde quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2014	2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE)	Reflexões e debates sobre a educação brasileira. Inicia o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC.	Elaboração do documento que serviria para a Base Nacional Comum.
2015	Base Nacional Comum Curricular	1º versão do texto foi disponibilizada.
2016	Base Nacional Comum Curricular	2º versão do texto foi disponibilizada.
2016	Base Nacional Comum Curricular	Aconteceram seminários estaduais para debater a segunda versão da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2016	Base Nacional Comum Curricular	3º versão do texto foi disponibilizada.
2017	Base Nacional Comum Curricular	Entregue a versão final para o Ministério da Educação (MEC).
2017	Base Nacional Comum Curricular	Homologada pelo ministro da educação, Mendonça Filho a versão para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2018	Base Nacional Comum Curricular	Aconteceram mobilizações nas escolas para debater a versão para o Ensino Médio e preencher formulários online com contribuições.
2018	Base Nacional Comum Curricular	Homologada pelo ministro da educação, Rossieli Soares a versão para a etapa do Ensino Médio.

Fonte: BRASIL, 2020. Elaboração própria.

Passado o período recente da ditadura militar, o Brasil, “[...] precisava se adaptar à nova realidade do mercado internacional globalizado. Para isso era necessário que a educação respondesse a essas demandas se moldando, se conformando e se apropriando do ideário neoliberal” (BORGES, 2020, p. 4-5).

Assim, impulsionou-se ainda mais na década de 1990 as reformas a partir da perspectiva neoliberal, onde, após a formulação do relatório sobre educação para o século XXI por Delors (1997) encomendado pela Organização das Nações Unidas – ONU, diversos países começaram a organizar seus processos de reformas e mudanças no ensino.

De acordo com Silva e Silva (2020), o mercado passou a assumir um lugar de referência para formação de modos de vida, onde instituições sociais passaram a formar os sujeitos alinhados a valores que perpetuam o modelo de consumo, que acreditam “[...] na preparação para o trabalho o seu elemento mediador e na relação

com o desenvolvimento de características individuais e sociais, a condição para sua materialização” (p.11).

Assim buscou-se, “[...] formas para que o ensino médio pudesse responder às demandas do modo de produção capitalista, atendendo aos interesses de mercado e contribuindo para formação de indivíduos condicionados ao modelo de sociedade do capital” (BORGES, 2020, p. 2). Essa preocupação com a formação para o mercado de trabalho, principalmente com foco para a etapa final do ensino básico, já estava presente na política educacional elaborada na década de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), por exemplo.

Outro aspecto que necessita ser sinalizado, ao buscar entender as razões para a elaboração de uma política educacional articulada à produção econômica, é a de que, após a década de 1970 quando as políticas do Banco Mundial começaram a atribuir centralidade à política educacional, os interesses privados se fortaleceram ainda mais pelas ações realizadas na educação e nas escolas.

Para Hypólito; Vieira e Pizzi (2009), as políticas educacionais, no Brasil, estiveram ou estão centradas, boa medida em:

a) um sistema de avaliação [...] baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas [...]; b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente [...]; d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública [...] (p.103).

Considerando que grande parte do atendimento educacional prestado a população é financiado pelo Estado, esse investimento é constantemente questionado pelos organismos internacionais quando se referem aos baixos índices que o Brasil apresenta. Deste modo, esses organismos exercem forte influência ao tratar sobre a ineficiência da gestão, e neste sentido:

[...] Um determinado “erro de racionalidade”, e, portanto, sua superação representaria uma das condições para a retomada do desenvolvimento e conseqüente inserção do país no processo de globalização. Não seria, sob essa ótica, possível pensar em desenvolvimento enquanto persistisse a incapacidade de governar e a dificuldade do controle público sobre a máquina estatal (ZANARDINI, 2007, p. 247).

Corroborando esta análise, Borges afirma que:

Para o neoliberalismo, a educação deve seguir a lógica do livre mercado, adaptando-se aos pressupostos de qualidade por meio da concorrência. O Estado é visto como um mau gestor, totalmente ineficiente. Assim, a eficiência da educação pública só pode ser alcançada quando seu controle passar para as mãos do setor privado empresarial, sem qualquer intervenção estatal (BORGES, 2020, p.7-8).

Assim, sob influência das críticas à eficiência do Estado, atendendo a este movimento temos durante a década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso, que “[...] tratou de atender todas as recomendações dos organismos multilaterais para adequação do país aos ditames do modelo neoliberal” (BORGES, 2020, p.4), a proposição de revisão do papel do Estado, além de mudanças na gestão pública, valorizando ainda mais o privado e regulamentando o chamado público não estatal.

Neste contexto, o governo federal promulgou, em 1995, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que tratou especificadamente, sobre a reforma do Estado brasileiro. Dentre as principais alterações do PDRAE, está o estímulo à realização das parcerias entre a esfera pública e a privada na promoção dos direitos sociais, ou seja, com isso tem-se a configuração da relação público-privada (PIRES, 2009, p. 38).

Para Bresser-Pereira (2000), o capitalismo contemporâneo pode dividir-se em propriedade pública e privada e ainda existir a propriedade pública não-estatal. O autor dividiu as atividades exercidas por ambas as propriedades como, atividades exclusivas que são as que dependem do Estado e vão garantir diretamente que sejam cumpridas e financiadas as leis e políticas públicas. E entre as organizações que compõem as atividades exclusivas estão: “[...] as Forças Armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos, [...] de fomento e controle dos serviços sociais (educação, saúde e cultura) e da pesquisa científica, [...] de seguridade social básica (BRESSER-PEREIRA, 2000, p.20).

E as atividades não exclusivas, segundo Bresser (2000), são as que o Estado provê, mas não envolvem exercício do poder, podendo ser oferecidas também pelos setores privados e públicos não estatais. “Este setor compreende especialmente os próprios serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRESSER-PEREIRA, 2000, p.20).

A definição da propriedade das atividades não exclusivas se torna um tanto quanto confusa, se considerarmos que grande parte dessas atividades classificadas

pelo autor como “não exclusivas” são essenciais aos direitos garantidos pela Constituição (1988) e nos incomoda um pouco pensar que esses direitos possam ser geridos se não exclusivamente pelo Estado.

Com a reforma do Estado brasileiro e o discurso de ineficiência na gestão pública por parte de diferentes organismos, o setor privado a partir da década de 1990 adentrou cada vez mais aos serviços públicos para supostamente garantir a qualidade desejada por meio da cooperação público-privada. A propriedade privada em geral buscou uma forma de impor preços e reverter seus lucros dentro do mercado econômico, dando margem as propriedades públicas não-estatais.

Estas que de acordo com Bresser (2000), utilizam as organizações estatais, detentora de direitos privados, mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública”, no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos, que não visa ao lucro; “não-estatal” porque não é parte do aparelho do Estado” (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 21).

No conjunto de ajustes propostos pela rearticulação do capitalismo, os organismos internacionais reconheceram a importância que as reformas possuem para consolidar a democracia liberal. Afinal, com as reformas vinculadas as suas propostas, é possível manter a divisão entre os países e assim promover a estabilidade econômica e a necessária desigualdade entre países centrais e “em desenvolvimento”.

Além disso, é essencial considerarmos que o sistema educacional brasileiro mesmo após suas inúmeras reformas, permanece com características aristocráticas, resultado da sociedade de classes, onde a isonomia entre níveis sociais relativo à educação seria um dos obstáculos.

Essas reformas também revelam algumas contradições, ademais não nos interessa priorizar a educação como capital social se ela estiver vinculada unicamente aos interesses econômicos. A concepção de capital social em que nos apoiamos é de Bourdieu (1980)⁷ que o entende como a construção de troca de conhecimentos que não são passíveis de serem percebidas ou que tem objetivos

⁷Utilizada a tradução encontrada em: BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.67-69.

determinados (como seriam as relações econômicas), pois para ele essa vinculação está ligada a um reconhecimento pelos pares.

Lamentavelmente percebemos que são apenas alguns grupos que definem as políticas educacionais e que estão também determinando os conteúdos que devem e como devem ser ensinados dentro das salas de aula. Neste processo de interferência, podemos visualizar que a educação formal como conhecemos, historicamente vem sendo articulada aos interesses da burguesia, onde até o século XIX foi, privilégio de poucos, limitando o acesso do proletariado. É preciso considerar que a escola pública foi produzida pelo capitalismo e com isso:

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos 150 anos serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

A disputa pelo controle da educação no Brasil, de acordo com Freitas (2018) ocorre por meio do que o autor denomina de “reformadores educacionais” (que são parte do empresariado brasileiro). Esses reformadores entendem que a qualidade na educação está atrelada ao mercado concorrencial, a qual não poderia ter interferências do Estado. A partir destes “reformadores” recomendações como: privatização, padronizações curriculares, avaliações e a meritocracia passam a inserir a educação atual a lógica do mercado.

Posto isso, não é sem intencionalidade que o relatório Ajuste Justo (2017) do Banco Mundial apresenta em números a eficiência da educação, como se assim pudesse ser medida. Sob a influência da ineficiência do Estado, as parcerias entre entes públicos e privados e os parâmetros globalizados, a tendência a ser adotada é de políticas que reforcem a competitividade do mercado financeiro, o que destacam ainda mais as desigualdades.

A eficiência das escolas vem sendo medida por meio de notas, mas sabemos que as notas não dão conta de abarcar todas as questões intra e extra escolares que vão além da subjetividade, cada lugar é específico e não há a menor possibilidade de julgar a realidade por meio apenas de números. A distorção que tem sido feita em apontar resultados por meio de números, desconsiderando todas

as variáveis subjetivas que ocorrem, torna um sistema apático aos sujeitos que formam esses índices.

Nos últimos tempos diversos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE “[...] tem atuado na produção de documentos, estudos e eventos que visam articular a educação e a economia” (BORGES, 2020, p.10). E esse alinhamento da educação brasileira é visto com bons olhos pelo empresariado, afinal “[...] a OCDE elabora rankings que classificam os países que investem em educação de qualidade, [...], ou seja, aquele que tem educação de qualidade tem também mão de obra de qualidade [...]” (BORGES, 2020, p.10).

Assim, com foco no desempenho e na chamada eficiência da escola pública, passou-se a adotar dentro da política educacional uma centralidade em competências, do mesmo modo com a preocupação no desenvolvimento das habilidades. A OCDE passou então a ser a responsável por exercer este papel, a organização realiza uma avaliação internacional cujo principal objetivo é avaliar competências e habilidades dos estudantes, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O PISA procura avaliar os estudantes em relação aos conhecimentos necessários para a vida produtiva, ou seja, de acordo com as necessidades do mercado. Um alinhamento da educação brasileira com as diretrizes do PISA é fundamental para o setor empresarial, pois ele é tido como fator de qualidade educacional (BORGES, 2020, p.10).

No entanto, o problema de medir a qualidade educacional por meio de avaliações, é a de priorizar os dados quantitativos e não qualitativos, perpetuando desigualdades, responsabilizando escolas e indivíduos pelo desempenho positivo ou negativo. As políticas liberais no geral tendem a exercer esse papel, individualizando responsabilidades e ignorando qualquer relação macro e micro estrutural determinante.

As políticas de avaliação aplicadas a partir da década de 1990 vêm servindo de parâmetros e de indicadores de uma determinada concepção de qualidade, além de terem orientado todo o processo de elaboração da BNCC. Essas avaliações têm apontado interesses dos mais diversos setores, pois, é por meio da combinação entre o desempenho em exames e o rendimento escolar que a qualidade de ensino vem sendo medida, estigmatizando sujeitos utilizando parâmetros do sistema econômico, para considerá-los trabalhadores aptos ou inaptos para a produção.

[...] O contexto em que vivemos a dimensão do trabalho está intimamente relacionada com o consumo, a formação para o trabalho passa a ser também constituição de uma subjetividade pautada por elementos como a volatilidade, o descarte, a privatização e o individualismo, sendo estes fundamentais para a manutenção de uma sociedade de consumidores (SILVA e SILVA, 2020, p.6).

Passamos a notar de forma mais evidente um movimento de investimentos na educação, com o discurso de retorno ao capital e assim observamos que o sistema privado passou a atuar ainda mais no campo educacional, tornando-o um novo nicho de mercado. Deste modo, ao transformar a educação em “produto”, é possível de forma mais facilitada vender formações, cursos, apostilas e assessoramento para formação dos novos trabalhadores.

O controle e a padronização dos conteúdos e métodos já podem ser observados [...] estão manifestos na intensificação dos processos de apostilamento (ADRIÃO et al, 2009) e pela contratação de empresas de consultoria, a título de melhorar índices do IDEB, portanto em sintonia com a pressão exercida pelas avaliações externas (FREITAS, 2014, p.1095).

Em meio a todo o processo de ajuste estrutural, a educação se tornou uma “arena” onde poder econômico, político e ideológico estão em constante disputa, afinal, conhecem o potencial que a educação tem e a valorizam pelo retorno que o investimento em capital humano oferece. Deste modo, a disputa pelo processo pedagógico se dá em confronto com movimentos organizados de empresários (FREITAS, 2014, p.1094), que estão certos dos objetivos quantificáveis que desejam alcançar.

Nessa perspectiva, o que entendemos como papel da educação, vem sendo distorcido. Ela vem servindo apenas à reprodução social, afinal, com a lógica do capital desenfreada e incessantemente preocupada com o lucro e com a replicação das condições necessárias ao modo capitalista de produção, a tendência é de cada dia mais selecionar sujeitos como selecionam objetos na esteira de produção – os defeituosos são descartados.

Acreditamos que a escola não deve ser medida com parâmetros quantificáveis, afinal, o nosso “produto” não é algo quantificável. “[...] A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação,

simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial.”(FREITAS, 2014, p.1099).

Estabelecer padrões com base em números que não demonstram a realidade pode provocar grandes desvios de finalidade para educação. É preciso mencionar que, ao falarmos em um país com proporções continentais como o Brasil, provavelmente não se consiga estabelecer um currículo que abranja todas as realidades e os projetos de maneira democrática. Afinal, os diferentes grupos que existem nessa correlação de forças desigual, defendem distintos interesses e estão sempre na polarização do debate, propondo projetos com concepções opostas. Afinal a formulação de um:

[...] Currículo nunca é uma simples coleção neutra de saberes, que se manifesta de alguma maneira nos textos e aulas de uma nação. Forma parte sempre de uma tradição seletiva, da seleção de parte de alguém, da visão que um grupo tem do saber legítimo. Se produz a partir de conflitos e tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, *apud* PERONI, CAETANO, 2015, p. 341).

Se pensarmos neste sentido, talvez seja possível compreendermos porque a BNCC tenha avançado tão rapidamente até sua aprovação, pois:

[...] Esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (TARLAU e MOELER, 2020, p.554).

Para Borges (2020), a estruturação e constituição da BNCC esteve inserida no contexto de reforma empresarial da qual Freitas (2018) trata. De acordo com a autora durante a elaboração do documento, diversos lemas empresariais como: educação empreendedora, trabalhador flexível e desenvolvimento de competências, entre outros, foram disseminados ainda sob tutela da OCDE e Banco Mundial. “Estes organismos têm apoiado e financiado a reestruturação da educação pública nos moldes empresariais, [...], em que a educação se torna a peça chave para continuidade e avanço do capital” [...] (BORGES, 2020, p. 11).

Assim, esses diferentes sujeitos, envolvidos em todo o processo de elaboração de uma política pública, vêm aos poucos imprimindo seus interesses e

tentando controlar o rumo da educação no país de acordo com os ajustes do mercado. Desta forma, “a BNCC surge como um importante instrumento para essa adequação, principalmente no que se refere a etapa do ensino médio, voltada para jovens, que serão os futuros trabalhadores brasileiros” (BORGES, 2020, p. 11).

Para Tarlau e Moeller (2020), a rapidez com que a BNCC foi aceita no país é surpreendente, considerando que o debate sobre a constituição de uma base comum aprofundou-se a partir de 2014 com a elaboração do Plano Nacional de Educação. De acordo com as autoras, as:

Fundações privadas e corporativas têm uma crescente influência na educação em todo o mundo, devido a suas promessas de investimentos diretos em escolas e de desenvolvimento de produtos e tecnologias educacionais, devido à magnitude de seus portfólios financeiros, à força de suas redes e a suas capacidades organizacionais, além do alcance e poder de suas marcas (TARLAU E MOELLER, 2020, p.556).

Há um grande leque de empresas privadas elaborando a educação brasileira. Segundo Shiroma e Evangelista (2014) essas relações entre grupos privados e o governo evidenciam cada vez mais as parcerias público-privadas dentro do Estado. Onde, “A Educação é a principal área de investimento social privado no país, de acordo com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE 2014 *apud* TARLAU, MOELLER, 2020, p.555).

De acordo com Peroni e Caetano (2015) o setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. Com isso, de maneira legitimada pelo Estado, abriram-se oportunidades para as instituições privadas atuarem na educação pública, e a partir de então, de maneira mais evidente, vamos começar a notar a presença de diferentes organismos da sociedade civil.

Assim, as ações sociais praticadas por parte dessas empresas e as relações entre organizações estatais e não estatais estão redefinindo as funções e responsabilidades do Estado. Onde tem sua característica nesta relação público-privada modificada, passando de um papel regulador para mediador de relações.

O Estado ao assumir essa nova forma, criou oportunidade para que o setor privado passasse a agir de forma legal dentro do setor público. Essas relações segundo Peroni e Caetano (2015) que ocorrem entre público e privado são constitutivas das mudanças sociais e econômicas, e não se resume apenas a uma questão de determinação, mas de relações e processos diferentes, onde a

correlação de forças existentes entre os sujeitos que estão em contextos históricos e geográficos diferentes, passa por distintos projetos.

Neste contexto é possível identificarmos sujeitos que defendem diferentes interesses, e que passaram a atuar como se a educação fosse uma grande “arena de disputa”. Segundo Peroni, Caetano (2015):

A BNCC tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola (p.341).

Os sujeitos que agora estão materializados por meio do documento da Base Nacional Comum Curricular pertencem aos mais distintos postos da sociedade com uma grande relevância social. São sujeitos organizados “Em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental.” (PERONI, CAETANO 2015. p. 338).

Corroborando a essa análise, Freitas (2014) apresenta o que chama de “onda neoliberal na educação”. Segundo ele estamos passando pela segunda onda neoliberal no Brasil, a primeira foi com as políticas educacionais da década de 1990 com Paulo Renato Costa e Souza no ministério da educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

E atualmente nesta segunda onda destacam-se organizações, como “[...] a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as ramificações nacionais expressas por organizações locais dirigidas e financiadas por empresários, como o Movimento Todos pela Educação [...]” (FREITAS, 2014, p.1106). Estas organizações estariam atuando ativamente nas políticas educacionais.

Dentre alguns desses mecanismos de controle na política educacional, podemos exemplificar entre os organismos internacionais, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (COM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já entre os internos são em sua maioria a elite empresarial que vem atuando por meio das fundações ou organizações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Ao tratar de grupos privados que se organizaram dos mais diferentes setores, para participar da formulação da BNCC, Gonçalves, aponta que:

A organicidade da BNCC está representada nessas instituições (Abave; Cenpec; Comunidade educativa Cedac; Consed; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Todos pela Educação; Undime) (2020 p.73).

Essas organizações citadas pela autora estão intrinsecamente ligadas ao mercado econômico o que demonstra que os possíveis interesses podem ser outros, afinal, essas grandes instituições privadas “têm-se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente” (PERONI E CAETANO, 2015, p.344).

Essas fundações não impõem políticas públicas aos governos. Em vez disso, “tornam técnicos” [...] os debates políticos de alto impacto em questões urgentes de equidade e qualidade educacionais. Em seguida, apóiam funcionários do Estado na busca de um consenso sobre as políticas a serem adotadas, organizando redes, patrocinando pesquisas e realizando seminários educacionais. Elas também oferecem um suporte econômico e organizacional para a implementação dessas políticas (TAULER E MOELLER, 2020, P.594).

Em um longo e minucioso trabalho as autoras Tarlau e Moeller (2020) descreveram e concluíram por meio de documentos e entrevistas, que a principal influência por trás dos movimentos civis que apoiaram a elaboração da BNCC foi a da Fundação Lemann. As autoras destacam que:

Inicialmente, nossa pesquisa sobre a BNCC concentrou-se no Todos pela Educação (TPE), uma rede representativa das empresas e fundações do GIFE [...]. No entanto, depois de observações e muitas entrevistas em 2015, nós percebemos que a força política por trás da BNCC não era a TPE, como pensávamos, mas sim a Fundação Lemann. Essa fundação era patrocinadora do TPE, mas, como demonstrará nossa análise, também operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base (TARLAU E MOELLER, 2020, p.555).

No documento da BNCC há referência de apoio, ao Movimento Pela Base (MPB), que é formado por sujeitos da sociedade civil, que se descrevem em seu site

institucional como não governamental e apartidário e envolve organizações e entidades com o declarado intuito de promover uma educação pública de qualidade.

Levantamos em parceria com organizações nacionais e internacionais evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

Embora o foco aparentemente estivesse na Fundação Lemann, não é a história de somente uma fundação, mas sim, “[...] como atores corporativos e privados negociam aberturas e alianças políticas que permitem novas afirmações de poder e influência, em geral por meio de discursos sobre educação de qualidade para todos, [...]” (TAULER E MOELLER, 2020, p. 555).

Essas instituições começaram suas parcerias com o setor público de maneira mais suave, primeiro oferecendo material didático, depois passaram a contribuir com algumas formações, em seguida formalizaram parcerias e estão assessorando secretarias de educação e implementando projetos na rede pública.

Assim, demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (TAULER E MOELLER, 2020, p.555).

Um dos pontos em comum que encontramos nos discursos desses movimentos é referente à “avaliação das ações do governo em relação à educação”. É possível observarmos que por trás destes movimentos existem muitos dos sujeitos ligados ao setor econômico e principalmente ao mercado educacional. Mas, “[...] não se trata simplesmente de uma tentativa de privatizar a educação pública e obter um lucro rápido. [...], essas iniciativas são uma tentativa de manobrar poder, uma estratégia para encaixar as fundações na esfera pública” (TARLAU E MOELLER, 2020, p.594).

Talvez, esse interesse pelas ações do governo se justifique quando são convidados a participar dessas ações, onde se tornam em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (PERONI, CAETANO, 2015, p.345).

Embora a tremenda influência de fundações privadas e corporativas sobre a política educacional brasileira seja um fato recente, é provável que elas continuem definindo a esfera pública no futuro próximo, com esses grupos promovendo culturas de avaliação e auditoria em educação, em busca de transformar instituições educacionais à imagem e semelhança de corporações. As consequências dessas influências políticas “tecnocráticas” tenderão a se tornar cada vez mais políticas (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 596).

Até o presente momento buscamos indicar que o mercado e o setor privado tem se inserido na educação pública, por meio de parcerias dentro das secretarias de educação, fornecendo materiais didáticos, assessorias e formações, e desse modo vem conseguindo imprimir sua ideologia dentro do setor público.

Assim, ao tentar justificar a ineficiência por falta de capacidade de gestão e não por falta de recursos, o Estado tem camuflado sua responsabilidade, induzindo para que a sociedade acredite que as reformas unificadas e as parcerias entre setor público e setor privado seriam a principal solução. E com isso, tem legitimado a ação desses organismos e instituições na política educacional, como se eles pudessem solucionar todos os problemas apontados.

Na seção que segue mostrar como a BNCC tem conseguido imprimir por meio das competências e habilidades a referência aos moldes da reestruturação produtiva da década de 1990.

2.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO ELEMENTO DE RELAÇÃO ENTRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DA BNCC

No primeiro capítulo deste estudo, mostramos que no processo de transformação das bases produtivas, o modelo de acumulação flexível, precisou de um “novo” trabalhador para atender a forma de produção desenvolvida nas últimas décadas do século XX. Em seguida, na primeira seção deste segundo capítulo procuramos demonstrar o percurso das políticas até a consolidação da produção da BNCC e como os interesses influenciaram os rumos que os objetivos do documento tomaram.

Como observamos o país precisou se adaptar aos novos moldes internacionais de produção e para isso a educação foi um dos principais meios de

remodelação e apropriação do neoliberalismo. Deste modo, a década de 1990 foi um importante marco na política educacional, onde neste período tiveram momentos “[...] decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado” (HYPÓLITO; VIEIRA E PIZZI, 2009, p. 101).

Logo, para que a escola atendesse a essas novas exigências dos mecanismos de controle, ela começou a pautar-se nos modernos métodos, adotando um pensamento pedagógico empresarial, “marcado por mudanças organizacionais e de base técnico-científica da nova divisão internacional do trabalho” (BORGES, 2020, p.5). Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. (HYPÓLITO; VIEIRA E PIZZI, 2009, p. 102).

Assim, o “[...] desenvolvimento das competências passou a ser visto como receita de sucesso para melhorar a qualidade da educação e adequá-la aos princípios neoliberais [...]” (BORGES, 2020, p.6). E a respeito desta mudança, “[...] vale a pena começar por dizer que a preocupação com a competência aumenta à medida que o trabalho se torna mais exigente e menos prescritivo (BELLIER *apud* GOUVEIA, 2007, p.32).

Gouveia (2007) indica que, assim como a preocupação com as competências aumentou, houve também uma intensa mudança do contexto econômico que transformou as necessidades da produção. Com isso, o fator de qualidade dos recursos humanos se tornou fundamental, e assim, “os verbos a conjugar alargam-se do produzir, fazer, levar e trazer para o pensar, questionar, sugerir e inovar” (GOUVEIA, 2007, p. 34).

O conceito de competência não é um termo que aparece recentemente na política educacional brasileira, manifestou-se pela primeira vez na LDB 9.394/1996e conseqüentemente após o intenso movimento de reformas ocorrido na década de 1990 passou-se a incorporá-lo nos textos das leis educacionais. “[...] A partir de então a adoção do conceito de competências como elemento organizador e estruturador dos currículos e práticas docentes se tornou predominante” (BORGES, 2020, p.6).

Em virtude disso, houve “[...] um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também como objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal” (SILVA, *apud* BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019, p.158).

Isso posto, podemos indicar que o esforço em incluir a “[...] “pedagogia das competências” nas escolas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (BRANCO *et al.*, 2019, p.160). Com isso, assim como o termo qualificação foi sendo substituído, o ensino das disciplinas com centralidade no conhecimento também foi substituído pelo ensino de competências. Logo,

Observa-se, portanto, que foi visando a uma reestruturação do ensino para favorecer a expansão do capital, formando indivíduos competentes e com habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, que o ensino voltado para as competências e habilidades ganhou espaço, tendo como via principal os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRANCO *et al.*, 2019, p.160).

Assim, é por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que observamos a primeira tentativa de efetivar o uso de competências, onde o documento mesmo que apenas com orientações iniciais, já na década de 1990, apresentava indicações para o ensino por competências. Deste modo,

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO *apud*; BRANCO *et al.*, 2019, p.164).

É oportuno lembrarmos que com as reformas educacionais da década de 1990, que estavam ocorrendo na direção das demandas do processo de reestruturação produtiva, o termo competência ganhou ainda mais força. De acordo com Branco (2019) essas mesmas reformas, tiveram como objetivo principal apoiar as muitas exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, e favoreceram as pedagogias pautadas no lema do “aprender a aprender”.

O termo “aprender a aprender” aparece no documento “Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” (1996), que foi um relatório que serviu de base para reformulação dos sistemas educacionais em todo o mundo. Em especial no Brasil, logo após a publicação deste documento, os PCN’s foram elaborados. O que demonstra que assim como outras políticas de estado, o país estava em sintonia com o discurso e com as proposições dos organismos internacionais.

A justificativa pelo uso da metodologia do “aprender a aprender”, que privilegia principalmente características individuais, ocorre para o Relatório Jaques Delors, pois,

“Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (DELORS, 1996, p. 54).

Deste modo,

Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, caírem situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações (DELORS, 1996, p. 54-55).

Em consonância ainda, os PCNs para o ensino médio acrescenta:

[...] A formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2000, p. 75).

O que precisamos evidenciar nesta centralidade em competências e habilidades que aparece tanto no relatório elaborado por Delors (1996) quanto nos PCN’S (1997) (2000), e hoje a BNCC apresenta é de que a educação tem sido o meio para adaptação do novo modo de vida cambiante e flexível, retomando o direcionamento das políticas educacionais tecnicistas do final do século XX, onde

se, “[...] recebe um enfoque utilitarista visando instruir e adaptar” (BORGES, 2020, p.7). E é deste modo que podemos entender que o destaque que a BNCC dá as competências está relacionado “[...] a realização de uma formação diretamente associada às qualificações exigidas pelo mercado no contexto da acumulação flexível” (BORGES, 2020, p.11).

Assim,

[...] O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p.338-339).

Kuenzer (2017) argumenta que a concepção de aprendizagem flexível, vem sendo amplamente debatida nos últimos anos, onde principalmente a partir das discussões acerca da BNCC foram intensificados os questionamentos, “[...] particularmente no que se refere à concepção do ensino médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação” (KUENZER, 2017, p.332).

A reestruturação exige e reconhece a necessidade de expansão do conhecimento para além da escolaridade básica e recomenda constante atualização nas formas de capacitação profissional para dar conta de atender as demandas do mercado de trabalho. “A questão a ser discutida é para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar” (KUENZER, 2017, p.339).

De acordo com Freitas (2014), as elites historicamente vêm medindo a dimensão de conhecimento que será adquirida pelas camadas mais populares e “ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação” (FREITAS, 2014, p.1089). Contudo, a partir da reestruturação do sistema de produção, foi preciso que houvesse uma adaptação e absorção das novas tecnologias por parte dos trabalhadores, pois, “[...] a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada [...]” (FREITAS, 2014, p.1089).

Assim de acordo com Freitas (2014) o capital passou a enfrentar uma grande questão ao introduzir a modernização preconizada pela reestruturação produtiva, pois foi preciso buscar uma forma de liberar mais conhecimento para as camadas populares e ao mesmo tempo, não correr o risco de abrir espaço para teorias pedagógicas emancipatórias. Porém, a contradição está entre ter que qualificar e ao mesmo tempo manter o controle ideológico, pois, na medida em que se garante apenas o básico em educação, de um lado um determinado grupo avança seus interesses na agenda para a educação e de outro responsabiliza-se a escola pela iniquidade social.

Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (FREITAS, 2014, p.1089).

Outra importante questão levantada é sobre a universalização do acesso à escola. Com as últimas políticas educacionais implantadas, podemos dizer que conseguimos democratizar o acesso à escola, entretanto, não se democratizou a qualidade dessa escola no que diz respeito ao acesso ao conhecimento sistematizado, afinal, o que importa é o aluno aprender as aptidões necessárias e o básico para sobreviver, e não ir além, na direção de uma formação emancipadora.

Quando pensamos em uma superação dos problemas que a educação enfrenta, onde efetivamente se consiga obter uma qualidade educacional, ainda temos de levar em conta a parcela da população mais vulnerável que além de estigmatizada enfrenta barreiras sociais para alcance e apropriação do conhecimento científico. Não basta apenas fazermos a inclusão dessa parcela da população na escola se ela continuar uma instituição elitista é preciso torná-la efetivamente para todos.

Apesar do tema da qualidade na educação nos últimos anos ser amplamente debatido nos diferentes âmbitos da sociedade, sejam esses de interesses ideológicos ou econômicos, ainda existe uma lacuna muito grande em definir de qual

qualidade estamos tratando. Devido a complexidade de fatores que envolvem essa temática, a qualidade é um termo polissêmico, que se modifica ao longo do tempo e que pode divergir da qualidade que entendemos ser necessária.

Posteriormente, ao defendermos a qualidade da educação estaremos nos referindo a qualidade social num todo a partir da premissa de Gadotti (2013), segundo o qual para uma educação de qualidade é necessário sujeitos que tenham condições materiais e intelectuais de existência, possibilitando o acesso ao saber de forma igualitária:

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos (...) (GADOTTI, 2013, p.03).

Desta forma, é preciso compreender que as diferenças de classe social existentes na sociedade é algo que ainda não foi superado, sobretudo quando tratamos de educação, e isso reflete diretamente dentro da escola. De acordo com Filho, Araujo (201, p. 41), Bourdieu-Passeron e Cunha constataram que a escola tem certa responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos, especialmente os que pertencem a categorias menos beneficiadas da população, explicando teoricamente o caráter reprodutivista dessa instituição que é compreendida como um dos aparelhos ideológicos do Estado.

Sabemos que a região onde se localizam as condições de trabalho, a formação profissional, a comunidade que participa, os meios de sobrevivência, os meios de transporte que utilizam, afetam diretamente o desempenho de cada aluno. Com isso, a atual valorização de habilidades e competências por parte da BNCC, tem distorcido a função educacional, onde o foco em encaminhamentos práticos baseados no “saber fazer” dentro das escolas tem mostrado o quanto estamos nos tornando ferramentas do sistema para reproduzir cada vez mais o ensino utilitarista.

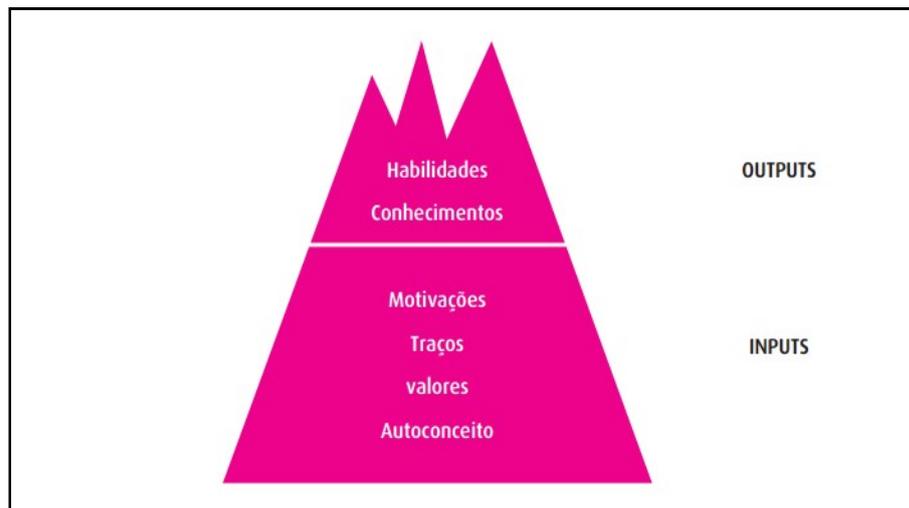
Deste modo, baseado em outros autores, Gouveia (2007) afirma que em um mundo onde os perfis profissionais têm sido marcados por conceitos chave como iniciativa responsabilidade e autonomia “[...] é fácil de entender que a competência

profissional passe a assumir um lugar de destaque nas preocupações das organizações e dos indivíduos (GOUVEIA, 2007, p.38).

Assim, assumindo diversos significados, devido estar presente “[...] em diferentes áreas disciplinares (psicologia, gestão, gestão de RH, educação, formação, política)” (GOUVEIA, 2007, p, 39), atualmente o conceito de competência tem se aproximado de “[...] duas perspectivas referidas: 3) traços ou características pessoais e 4) comportamentos ou ações” (GOUVEIA, 2007, p. 42).

Ao buscar apresentar diferentes perspectivas para a categoria competência, Gouveia (2007) descreve um estudo feito por Spencer e Spencer (1993), e mostra que para eles “[...] a competência é uma característica fundamental de um indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance excelente num trabalho ou situação” (GOUVEIA, 2007, p.48). A perspectiva de Spencer e Spencer (1993) referência a competência como um *iceberg*.

FIGURA 1: CONCEITO DE COMPETÊNCIA PARA SPENCER E SPECER (1993)



Fonte: GOUVEIA, 2007, p.49.

Segundo Gonçalves (2007), os autores ao se referirem à parte que está submersa, indicam que é a de mais difícil mudança, pois são características de personalidade, que constituem valores, motivação e auto-conceitos, já a parte da superfície, onde se encontram as habilidades, os conhecimentos, as experiências corresponderiam ao conjunto onde seria possível intervir com mais facilidade, pois se manifestam por meio dos comportamentos e ações.

Eventualmente, a BNCC também vai indicar essa ponta do *iceberg* como conceitos chaves para a nova demanda da educação: conhecimentos, habilidades e experiências são palavras comuns ao documento. Assim respectivamente,

O conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permite entender o mundo, ou seja, trata-se da dimensão do saber. A habilidade, por sua vez, está associada ao saber-fazer, ou seja, corresponde à capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido e utilizá-lo em uma ação com vista ao alcance de um propósito específico. Finalmente, a atitude é a dimensão do querer-saberfazer, que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (SANTOS, 2011, p.370).

Ambos os conceitos possuem significações múltiplas, que coadunam em aspectos tanto do campo do trabalho como do campo da educação. Não pretendemos apresentar em qual dessas áreas teria surgido a conceituação mais antiga, mas sim compreender o elo entre os dois mundos.

Na visão de Perrenoud (1999) *apud* Borges (2020), “competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (BORGES, 2020, p.6-7). E a habilidade “[...] diz respeito a uma sequência de atitudes, modos operatórios, induções, deduções e procedimentos mentais que o sujeito lança mão para resolver uma situação real. A competência leva à utilização de diferentes habilidades” (BORGES, 2020, p.6-7).

Para a BNCC, “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas [...]” (BRASIL, 2018, p.8). E ao definir essas competências eles afirmam que a Base se mostra “[...] também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2018, p.8).

O documento da BNCC vai apresentar como justificativa para o ensino de competências que: a nova demanda de qualificações precisa muito mais do que “acumulo de informações” como costumam chamar. Além de “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável [...]” (BRASIL, 2018, p.13), é preciso:

[...] O desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com

discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p.13).

Logo em seguida o documento apresenta as dez competências gerais que devem determinar o ensino dos três níveis de ensino. No quadro abaixo reunimos as competências gerais apresentadas pelo documento.

QUADRO 2: COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (2018). Elaboração própria.

Assim, o Banco Mundial ao publicar em 2011 o documento “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial” indicou que os níveis “[...] elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1).

Deste modo, como uma estratégia de superação, a organização apresentava como proposta o “Aprendizagem para Todos”, um programa de incentivo às reformas educacionais no mundo todo, que de acordo com eles, tinha o objetivo de garantir a todas as crianças e jovens “[...] não só a escola, mas também [...] o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Em todo o documento o mercado de trabalho e o emprego aparecem como resultado de uma educação voltada para a formação de competências. Portanto, podemos dizer que esse roteiro com o conjunto de ações apresenta o desejado alinhamento entre educação e mercado que o Banco Mundial deseja. O documento apresenta, “[...] um roteiro objetivo para implementação de reformas educacionais, focado em 3 eixos centrais: mercado, participação (principalmente do setor privado) e Estado, que deve atuar como agente de consolidação das reformas [...]” (BORGES, 2020, p.9).

Ainda em consonância a isso, Borges (2020) realizou um interessante trabalho, utilizando-se de uma ferramenta de pesquisa chamada NVivo 10, a autora levantou quais eram as principais palavras que apareciam no documento da BNCC, entre elas as palavras: diferentes, ensino, práticas e habilidades, são as que ganham destaque. A palavra habilidade que está diretamente associada à palavra competência, por exemplo, apareceu 462 no documento segundo a autora, e isso evidencia o destaque que o documento dá ao saber prático, o que “na BNCC está associado ao desenvolvimento de uma perspectiva de ensino que se fundamenta nas necessidades imediatas do mercado” (BORGES, 2020, p.13).

As mudanças organizacionais e tecnológicas da década de 1990, da qual já tratamos, continuam e estão cada vez mais aperfeiçoadas nas empresas. Deste modo, a BNCC vem retomando alguns elementos da educação da década de 1990 aplicada sobre um modelo neoliberal onde, “[...] desconsidera as variáveis extra escolares e as contradições do modo de produção capitalista, visando atender aos interesses do capital” (2020, p.1).

Considerando que a tecnologia é um importante recurso de inovação para empresas no século XXI, a adoção deste recurso está “alterando o conjunto de competências que os empregadores procuram e o conteúdo das tarefas das ocupações brasileiras” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.8). Desta forma:

Os novos modelos de negócios, as empresas baseadas em plataformas digitais - estão evoluindo desde suas condições de empresas emergentes a nível local até converter-se em gigantes mundiais, geralmente com poucos funcionários ou ativos tangíveis [...]. Essa nova organização levanta questões sobre políticas de privacidade, concorrência e tributação. (BANCO MUNDIAL, 2019, p.3, tradução nossa).

Assim com essa evolução, o Banco Mundial elaborou para o Brasil o documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude” (2018), onde apresenta um relatório de avaliações, que indicam quais seriam os principais desafios para o jovem brasileiro alcançar a melhor efetivação no mercado de trabalho, além de direcionarem ações necessárias por parte do governo para que alcance o sucesso por meio da formação em competências.

De acordo com o documento “a maneira ideal de aumentar a produtividade é encontrar melhores formas de combinar capital, mão de obra e competências em setores centrais da economia” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.7). Portanto, para que

isso ocorra, eles acreditam que os governos e empresas precisam agir, pois, “A adaptação na mudança da natureza do trabalho, também exige reformular o contrato social” (BANCO MUNDIAL, 2019, p.7, tradução nossa).

O Banco Mundial indica nesse documento de 2018 que mesmo os países com maior abundância de capital humano, precisam que o mercado de trabalho seja competitivo e “[...] de um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores tenham as competências exigidas” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.7). E para isso, acreditam que:

As intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p.7).

Baseados em todas essas mudanças nas empresas e nas exigências das produções, para o Banco Mundial “[...] a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.9). Afinal, a aquisição do capital humano leva a satisfação das exigências dos empregadores atuais.

Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para dar maior apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018, p.9).

Neste sentido, até aqui fica elucidado que as demandas direcionadas pelo documento aos diferentes governos é a de que se deve proporcionar subsídios sejam eles financeiros ou ideológicos para formação de competências aos jovens. Desse modo,

Para poder tirar o máximo de aproveitamento da oportunidade econômica em constante evolução é prioritário investir em capital humano. Três tipos de habilidades estão se tornando cada vez mais importantes nos mercados de trabalho: habilidades cognitivas avançadas, como a capacidade de resolver problemas complexos; habilidades sócio-emocionais, como trabalho em equipe, e a combinações de ambas

as habilidades que são fatores de adaptabilidade, como raciocínio e auto eficácia (BANCO MUNDIAL, 2019, p.3, tradução nossa).

Como vimos o Banco Mundial (2019) divide as competências em três formas: cognitivas, técnicas e socioemocionais. Assim definidas sucessivamente: as competências cognitivas são a base do aprendizado e incluem “[...] aspectos básicos como ler, contar, dizer as horas. São competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.10).

Já as competências técnicas são o saber prático, ou seja, a junção entre “[...] o conhecimento e a experiência necessários para realizar uma tarefa. Podem ser bastante específicas e incluir o domínio de temas e de certos materiais ou tecnologias” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.10). Por fim temos ainda as competências socioemocionais que são oriundas das relações sociais, elas “são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.10).

Diante do exposto, retornamos as dez competências presentes no documento da BNCC e realizamos a divisão delas entre os três grupos de competências de acordo com as características de cada uma que acima foram citadas, e organizamos o quadro abaixo, classificando-as entre as competências cognitivas, técnicas e socioemocionais.

QUADRO 3: COMPETÊNCIAS GERAIS DIVIDIDAS ENTRE MODELOS DE COMPETÊNCIAS

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	CONHECIMENTO	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
	PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
	SENSO ESTETICO	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	COMUNICAÇÃO	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
	ARGUMENTAÇÃO	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
	CULTURA DIGITAL	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	AUTO ADMINISTRAÇÃO⁸	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência sócio ambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
	AUTO CONHECIMENTO E AUTO CUIDADO	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
	EMPATIA E COOPERAÇÃO	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de

⁸ Termo “Auto Gestão” contido originalmente no documento da BNCC (2017) foi substituído por considerarmos que “Auto Administração” fica melhor empregado, quando se refere aos “[...] processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração” (Hýpolito, Vieira, Pizzi, 2009). Para saber mais sobre “Auto Administração” ler: Peters et. Al. (2004).

		qualquer natureza.
	AUTONOMIA	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (2018). Elaboração própria.

Indicamos anteriormente que existem diferentes áreas que trabalham com esses modelos de competências, talvez o consenso entre os diferentes contextos dessas áreas está no destaque que tem sido direcionado as competências socioemocionais. Possivelmente seja este motivo que “a valorização da combinação das habilidades com as competências socioemocionais têm ganhado espaço nas políticas públicas e educacionais de diversos países” (DOS SANTOS, SILVA, SPADARI, NAKANO, p.6, 2018).

Além disso, as competências socioemocionais ganham destaque também no documento do Banco Mundial, em um primeiro momento ao afirmarem que as empresas brasileiras estão relativamente valorizando-as por estarem ligadas a interação, comunicação e expressão oral. E em um segundo momento quando indicam que “A aquisição de uma base sólida de competências cognitivas e socioemocionais pode determinar o rumo da trajetória de toda uma vida de realizações, pois facilita a aquisição de competências técnicas mais adiante” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.10).

Dito isso, é importante também citarmos que o ensino de competências socioemocionais também tem movimentado setores privados no Brasil. O Instituto Ayrton Senna (IAS), a título de exemplo, ganha grande destaque como defensor da implementação de um ensino baseado nas competências socioemocionais no Brasil. Ressaltamos que “A presidenta do IAS, Viviane Senna, é uma das fundadoras do movimento Todos pela Educação, [...] e o IAS é um dos apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum [...]” (SILVA, 2018, p.65).

Atestando esse destaque concedido, o Instituto Ayrton Senna foi citado no documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude” (2018), quando o Banco Mundial agradece a instituição por indicar o estudo, demonstrando a estreita relação dessas fundações privadas com estes organismos internacionais,

A equipe do Banco Mundial é grata ao Professor Ricardo Paes de Barros, titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna, no Insper, São

Paulo, pela sugestão de focar o segundo relatório do Banco Mundial na temática Competências e Empregos sobre as perspectivas para os jovens e seu engajamento para enfrentar os desafios da produtividade no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3).

Há também outro documento intitulado “Competências socioemocionais: Material de discussão” (2014), desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, onde sob justificativa de seus interesses, destacam que: “Formar crianças e jovens para superar os desafios do século 21 requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p.4).

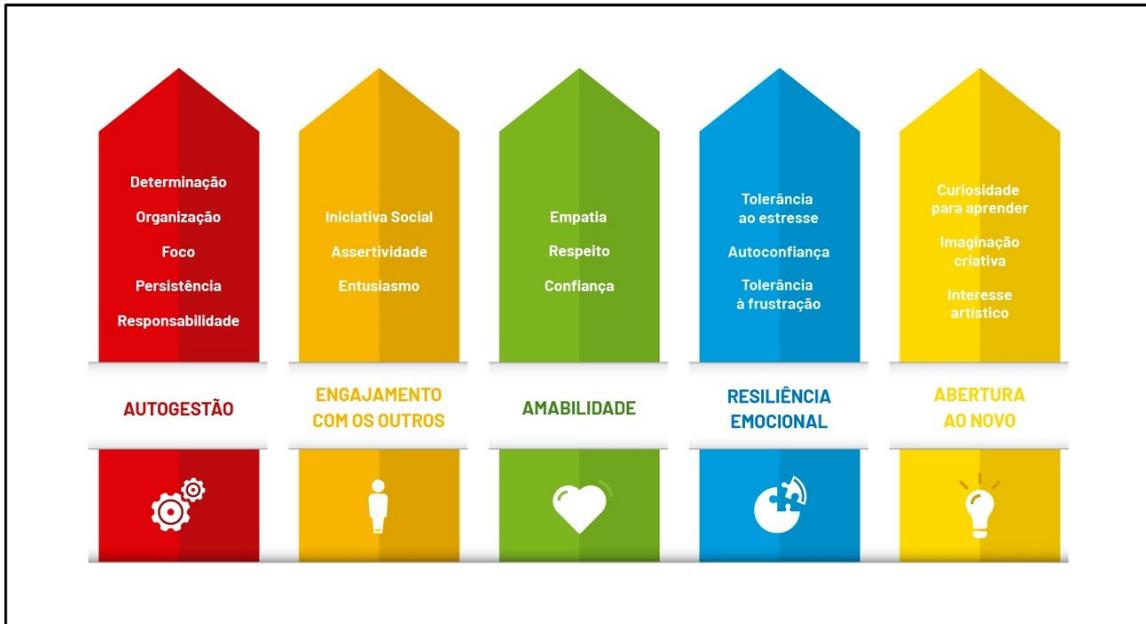
Deste modo, considerando que é preciso preparar essas pessoas para as demandas mais complexas de trabalho, justificam que a ênfase deve ser direcionada as competências socioemocionais, pois, “[...] capacitam as pessoas para buscarem o que desejam tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, [...]” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p.4).

Apesar de ganhar destaque nesta pesquisa, considerando que o instituto cumpre o papel de tornar o assunto relevante no país o Instituto Ayrton Senna, não é o único a teorizar sobre as competências socioemocionais. Atualmente o Instituto adota um método específico e propõe a organização das competências socioemocionais em cinco categorias: auto gestão, engajamento, amabilidade, resiliência e abertura ao novo.

Esses domínios são entendidos como cinco macrocompetências, e em cada um deles localizam-se diversas competências mais específicas, fortemente relacionadas entre si. Para o contexto brasileiro, destaca-se um total de 17 competências mais essenciais de serem desenvolvidas nas escolas, ao lado de outras competências cognitivas e também das chamadas competências híbridas, como criatividade e pensamento crítico (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Abaixo o infográfico das divisões e classificações organizadas pelo Instituto Ayrton Senna.

FIGURA 2: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MACROS DIVIDIDA ENTRE 17 MICRO COMPETÊNCIAS



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2021).

Considerando a proposta da divisão das 17 competências socioemocionais nas 5 macro competências, elas são descritas tal qual: A Autogestão: “Diz respeito à capacidade de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida. Também está relacionada à capacidade de autorregulação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021). Já o Engajamento com o outro “Diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

A Amabilidade: “Diz respeito à capacidade de conhecer pessoas e ser afetuoso solidário e empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021). Ainda, a Resiliência Emocional “Diz respeito à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Por fim, a Abertura ao novo: “Diz respeito à capacidade de uma pessoa ser flexível, apreciativa diante de situações desafiadoras, incertas e complexas. Tem relação com a disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

As competências apesar de divididas em categorias sejam as competências cognitivas, as competências técnicas ou as competências socioemocionais, são em

sua maioria conhecimentos que estão voltados para a execução prática e este talvez seja a maior problemática, afinal:

A prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática. [...]. Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria [...] (KUENZER, 2017, p. 345).

Essa formação prática tem criado perfis padronizados, que vem sendo norteados por uma política educacional neoliberal, focada no tecnicismo e instrumentalismo. Onde “Os alunos são preparados para um mundo em constante transformação por meio do desenvolvimento de um padrão de habilidades e competências que facilitem sua adaptação, sua flexibilização” (BORGES, 2020, p.7).

Para isso a “[...] coerção não é a única forma de incorporação dos trabalhadores na lógica flexível toyotista, pois a educação cumpre importante papel na construção da hegemonia do capital [...]” (ARAUJO, PEREIRA, RIBEIRO, 2020, p.6), deste modo, com as reformas educacionais, colocando a escola com o papel de preparação para mercado de trabalho, “[...] é coerente que documentos como a BNCC proponham a flexibilização do ensino” (ARAUJO, PEREIRA, RIBEIRO, 2020, p.6).

As competências aparecem como diretrizes a serem seguidas em todo Brasil, independente das características culturais, sociais e econômicas de cada região brasileira. É uma prescrição, uma padronização do que os alunos devem saber para se adequar ao mercado e o mercado é o único critério reorientação curricular (BORGES, 2020, p. 14).

Assim, segundo o documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude” (2018), a criação de um currículo com base em competências e o monitoramento da implementação de reformas nacionais são passos importantes, mas não suficientes para desenvolver as competências socioemocionais. Para eles,

Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de parcerias mais estreitas, e em diferentes níveis, com o setor privado, desenvolverá competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas; (BANCO MUNDIAL, 2018, p.32).

É neste trecho do documento que se evidencia, concomitantemente com tudo que buscamos apresentar até aqui, a ascensão de um ensino técnico para os jovens com a aprovação da reforma do ensino médio e a própria BNCC, além das parcerias entre as diferentes instituições públicas e privadas como, por exemplo, a Fundação Lemann e o Todos pela Educação, e ainda por fim a implementação de um ensino alinhado cada vez mais as competências.

De fato, o que podemos notar, é que a educação como interesse do mercado está cada vez mais evidenciada, e o que nos preocupa é esse interesse voltado para direções que não sejam a de emancipação do aluno. Para Freitas (2016), o que está em jogo nessa disputa é o controle, tanto da “gestão” como do “processo formativo” (que engloba os objetivos, métodos e conteúdos), “[...] ambos aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (FREITAS, 2016, p. 140).

Deste modo, os interesses de classe do Estado se materializam com a criação do documento da BNCC, quando constituiu a sua legalidade, inclusive quando tenta efetivar a garantia de forma equitativa de acesso a essa nova proposta em realidades tão ímpares como do nosso país. Estes interesses estão presentes, por exemplo, nas dez competências gerais para uma educação que se quer faz parte da realidade de grande maioria da população.

Assim, diante do exposto, considerando os limites deste trabalho, buscou-se apresentar as demandas do processo de reestruturação produtiva, destacando as transformações sociais, políticas e econômicas e ainda elucidar o processo de elaboração da BNCC e alguns dos interesses políticos e ideológicos com a criação do documento. Por fim, com o intuito de sintetizar e concluir a pesquisa segue algumas considerações finais acerca de ambos os processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, foi possível ao longo do estudo assimilarmos que a Base Nacional Comum Curricular apresenta muitos elementos característicos do regime de acumulação capitalista atual, afinal, em sua redação se destacou a formação prática dos estudantes justamente para atender as demandas do mercado de trabalho.

Podemos dizer que até mesmo o próprio documento da BNCC seguiu as novas demandas da reestruturação. Criou-se um currículo flexível, com fundamentos amplos e diversificados, almejando formar trabalhadores com múltiplas competências, em razão da nova conjuntura econômica baseada nos mercados instáveis.

Com isso, observamos que a formação que antes, salientava os conteúdos e a interação social vem sendo substituída pelas competências e habilidades práticas e isso altera continuamente a formação dos estudantes, que passaram a desenvolver as competências do trabalhador polivalente já na educação básica.

Em virtude dos fatos mencionados, para compreendermos as possíveis relações entre o processo de elaboração da BNCC e o processo de reestruturação produtiva procuramos iniciar a pesquisa com as demandas do processo de reestruturação produtiva, apresentando a sucessão de acontecimentos históricos, sociais e econômicos que culminou na reformulação do modo de produção do capitalista.

Como apontado por Harvey (2008), as transformações no século XX, modificaram grande parte da sociedade, como os processos de trabalho, os hábitos, as configurações habitacionais, os poderes e até mesmo o próprio Estado. Assim sendo, para compreendermos essas transformações, partimos desde o declínio do Feudalismo e seguimos indicando as revoluções industriais, até chegarmos aos modelos produtivos do século XX, onde apontamos o taylorismo de Frederick Taylor, o fordismo de Henry Ford e o toyotismo de Taich Ohno ou acumulação flexível.

O fordismo foi um dos modelos econômicos que obteve maior êxito até a década de 1960, mas estremeceu em meio à conjuntura originária Pós Segunda Guerra Mundial. Neste mesmo ínterim, alguns países já vinham enfrentando uma crise inflacionária em suas economias, e aliada a essas altas taxas de juros,

passamos ainda pela crise do petróleo no oriente médio no início da década de 1970.

Essa sucessão de acontecimentos culminou na substituição da forma de acumulação de capital, até então baseado no sistema fordista, por um processo de acumulação mais adaptável as modificações que ocorriam durante o processo de crise. Esse processo de acumulação flexível passou a se basear em um modelo produtivo pautado no pós-fordismo, como novo molde produtivo do capital, baseado em uma forma flexível de produção, atenta as demandas do mercado, e atendendo as exigências de mudança que o capital desejava.

Eis então, que o movimento de reestruturação produtiva mundial passou a se desenvolver, transformando as estruturas produtivas, para que se adaptassem a nova forma de acumulação capitalista flexível. Para esse novo modelo se efetivar, além da reestruturação física das fabricas era preciso que uma parte fundamental deste processo também se modificasse, as relações de trabalho e o próprio trabalhador.

O capitalismo, levando em consideração diversos fatores estruturais e conjunturais tende a se desenvolver de forma desigual entre os diferentes países, e no Brasil não seria diferente. Como apontamos, o processo de industrialização no país ocorreu tardiamente. E para compreender esta distinção entre os diferentes países, fez-se necessário compreender previamente alguns conceitos dominantes no final do século XX como: a globalização e o neoliberalismo, que também constituem a reestruturação produtiva. As transformações que ocorreram exigiram a reorganização das relações no mundo do trabalho e a formação de um novo trabalhador.

O novo trabalhador para esse modelo produtivo precisava adquirir conhecimentos técnicos e comportamentais que o adaptassem a nova realidade. Era desejado a flexibilidade, a polivalência, a resiliência, o cooperativismo, além de habilidades e novas competências. Para isso a qualificação profissional passou a ser um dos lócus da política de Estado.

No Brasil, a década de 1990, foi marcada por reformas, que tinham como um de seus objetivos a adaptação das fábricas brasileiras ao novo modelo produtivo. Com isso observamos um alinhamento entre as políticas de qualificação e as políticas educacionais, estreitando a relação entre o Trabalho e Educação.

Para esclarecer o processo de reestruturação produtiva, sentimos necessidade de tratar do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para compreender os interesses que a circundaram. Desse modo, desencadeamos a discussão da segunda parte desta pesquisa, analisando o documento da BNCC e a partir disso considerando que seu processo de elaboração perpassou por inúmeras políticas educacionais até chegar a sua versão final, procuramos realizar a construção do trajeto histórico desses marcos políticos e elencamos as principais indicações da BNCC para realizar um panorama geral sobre o documento.

A partir do trajeto das políticas educacionais construído, foi possível notarmos que ocorreram diversas mudanças na política educacional da década de 1990. Grande parte dessas mudanças ocorreram pela necessidade de ajuste aos novos padrões de acumulação e foram movidas pela ânsia de trabalhadores com conhecimentos específicos. Com isso, a educação se tornou um objeto muito cobiçado por diferentes sujeitos, considerando seu papel na formação desses trabalhadores.

Observamos que os organismos internacionais possuem um importante papel no direcionamento das reformas dos diferentes países, e nas últimas décadas a educação se tornou um setor central de suas preposições. A partir disso, o controle da gestão e os processos formativos se tornaram argumentos desses organismos como “falhas” para serem superadas pela implementação das reformas.

O processo de reformas ocorrido na década de 1990 no Brasil, principalmente pelo governo de FHC, sofreu forte influência do neoliberalismo e acabou direcionando a educação ainda mais as demandas da reestruturação pela qual a sociedade passava. Com o estímulo a abertura para as parcerias público-privadas, a articulação entre a educação e economia ficou ainda mais evidenciada e a partir disso o mercado financeiro se tornou uma forte referência para as políticas educacionais.

Diferentes grupos da sociedade civil passaram a articular seus interesses em torno da educação, e por meio de assessorias, formações, materiais didáticos adentraram a educação, vendendo não só seus produtos, como também seu discurso ideológico voltado aos seus interesses de mercado.

Com o país precisando se adaptar aos novos moldes internacionais de produção, a educação se tornou um dos principais meios para essa adequação e a década de 1990 foi decisiva na reformulação do sistema educacional, afinal exigiu-se novos requisitos educacionais, após a adoção de um pensamento pedagógico empresarial. A evidência disso, é que no próprio documento da BNCC, é possível identificar diversos lemas empresariais: educação empreendedora, flexibilidade no ensino, desenvolvimento de competências, resiliência, entre outras.

A reestruturação produtiva exigiu e reconheceu a importância de expandir os conhecimentos básicos dos trabalhadores, principalmente pela grande complexidade que a produção passou a ter após a revolução tecnológica, mas apesar disso, o capital passou pelo dilema, entre disponibilizar mais conhecimento aos trabalhadores e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da população.

Assim, como a preocupação com a intensa mudança no contexto econômico aumentou, a preocupação com o desenvolvimento de competências específicas para os trabalhadores do novo regime de acumulação também aumentou. É importante destacarmos que o conceito de competência não é recente, ele vem sendo estudado desde as primeiras décadas do século XX, além de possuir distintas significações, ele surge de diferentes contextos como na educação, na psicológica, nos recursos humanos entre inúmeras outras áreas.

Assim sendo, fizemos a exposição de algumas significações do termo competências, além de indicações sobre o termo, salientamos que o termo não aparece somente agora nas leis educacionais. Após ser incorporado na LDB (1996) ele foi se intensificando nas legislações posteriores. A tentativa de ajustar o perfil dos indivíduos ao modelo de competências teve como marco os PCNs (1997), entretanto sem sucesso, papel que a BNCC (2018) vem efetivar.

Diante do exposto, como resultado dessas reformas baseadas nas políticas neoliberais, que tendem na maioria das vezes responsabilizar os sujeitos, acrescido da baixa eficiência e qualidade educacional, a disputa pelo poder no direcionamento ideológico e político da educação aumentou significativamente. Principalmente sobre o discurso de que o investimento na educação deveria trazer retornos para o capital, fortalecendo a teoria do capital humano e tornando-se porta de entrada para os projetos hegemônicos de sociedade e educação da classe dominante e a BNCC vem apenas se articulando a essa demanda produtiva.

Contudo, sabemos que esse discurso promove a reprodução das condições da sociedade de classes a qual estamos inseridos e evidencia os distintos projetos existentes na política educacional, onde o currículo se tornou área central da disputa, afinal, ele não é neutro e apresenta o direcionamento da formação das crianças e jovens que serão futuramente a faixa etária economicamente ativa do nosso país. Embora a influência direta de fundações “apartidárias” seja um fato recente na política educacional, é preciso considerarmos que haverá um acirramento ainda maior na participação delas.

De um modo geral, nossa finalidade nesta pesquisa foi indicar que o capital adentra o sistema educacional não só vendendo seu “produto”, mas também direcionando interesses, os quais se manifestam na BNCC. Assim, entendemos que na medida em que o mercado dita os rumos da educação esvaziam-se as possibilidades de uma formação voltada aos interesses de emancipação social.

Inerente à sociedade de classes, temos projetos distintos na política educacional, onde não há unanimidade e nem consenso. Mesmo dentre os interesses hegemônicos, há rupturas e diferenças. Busca-se sempre solucionar os problemas nas políticas educacionais por meio de inúmeras reformas que não são contínuas, isso nos leva a refletir qual tem sido o real objetivo e de qual qualidade estamos tratando, pois, essa descontinuidade causa indefinições e leva cada vez mais a perda de credibilidade do sistema público de ensino.

E se analisarmos a BNCC e a centralidade no desenvolvimento das competências, fica evidente o alinhamento às características da década de 1990 e da reestruturação produtiva. Pois desde então, notamos algumas mudanças nas políticas de qualificação, visando uma formação focada no desenvolvimento de aptidões e capacidade de flexibilidade, se adaptando as transformações necessárias, desenvolvendo habilidades específicas, cujas características coadunam as demandas do trabalhador desejado pela acumulação flexível.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Autores Associados (Editora Autores Associados LTDA), 2015.

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, n. 2, p. 409-428, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora 11a ed., 2006.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª Ed., 1999.

ARAÚJO, Renan; PEREIRA, Karla Cristina Prudente; DA SILVA, Larissa Ribeiro. Mundo do trabalho e as reformas na educação: a formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020011-e020011, 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de política social. Mota AE, Bravo MIS, Uchoa R, Nogueira V, Marsiglia R, Gomes L, et al., organizadores. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, p. 13-49, 2006.

BORGES, Kamylla Pereira. “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020.

BRANCO, E. P., de Godoi Branco, A. B., Iwasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, 11(25), 155-171, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> Acesso em: 25 mai 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Introdução. (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Introdução. (1ª a 4ª séries) Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM). Bases Legais. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP. Resolução CNE/CP no 02/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. De 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Síntese Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016-pdf/32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf> Acesso em: 10 jun 2020.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de administração pública**, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000.

CARDOSO, Fernando Henrique. Mãos à obra, Brasil: proposta de governo. 2008.

DATHEIN, Ricardo. Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX. **DECON Textos Didáticos**, v. 2, 2003.

DEITOS, Maria Lucia Melo de Souza et al. As políticas públicas de qualificação de trabalhadores e suas relações com a inovação tecnológica na indústria brasileira. 2006. Tese (doutorado – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP).

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

DOS SANTOS, Aleksandra Pereira. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. **Revista do Serviço Público**, v. 62, n. 4, p. 369-386, 2011.

DOS SANTOS, Maristela Volpe et al. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019.

FAGIANI, Cílon César et al. Educação e Trabalho: A Formação do Jovem Trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da Década de 1990. 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia.

FALEIROS, Vicente de Paula. O que é política social. Brasiliense, 2017.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 401-422, 2004.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, p. 173-187, 2008.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. 2006. Tese (doutorado – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP).

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 7, p. 129-147, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.

FREITAS, Luiz. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**, v. 12, n. 54, 1992.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Congresso de educação básica: Qualidade na aprendizagem (COEB)** – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2013.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

GOUVEIA, João - Competências: moda ou inevitabilidade?. **Saber(e)Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 (2007).

HARVEY, David; SOBRAL, Adail Ubirajara. *Condição pós-moderna*. Edições Loyola, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 24, n. 1, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

JÚNIOR, Moisés Francisco Farah. A terceira revolução industrial e o novo paradigma produtivo: algumas considerações sobre o desenvolvimento industrial brasileiro nos anos 90. **Revista da FAE**, v. 3, n. 2, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. **II Encontro Nacional de Educadoras e/educadores da Reforma Agrária**. São Paulo: MST, p. 71-91, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. Edição. - São Paulo: Atlas 2003.

MARX, Karl. *O capital: livro 1, o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, v. 894, 2013.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global*. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

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

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 01 jun 2020.

MUNDIAL, Banco. Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo. Washington D.C: 2011.

MUNDIAL, BANCO. Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude. **Síntese De Constatações, Conclusões E Recomendações De Políticas**, Washington DC, 2018.

MUNDIAL, Banco. La naturaleza cambiante del trabajo. **Informe sobre el desarrollo mundial**, 2019.

MUNDIAL, Banco. O Estado num mundo em transformação: relatório sobre o desenvolvimento mundial. 1997. Estados Unidos da América, 1997.

MUNDIAL, Banco. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC: BIRD/Banco Mundial, 2017.

NOGUEIRA, M. A., & CATANI, A. Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

PERONI, V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. **Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: ARTMED**, p. 76-89, 2004.

PIRES, Daniela de Oliveira. A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PREVITALI, Fabiane Santana. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Publicatio UEPG**, v. 17, n. 2, p. 141-155, 2009.

SCHULTZ, Theodore William. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Zahar Editores, 1973.

SENNA, Instituto Ayrton. As cinco macro competências e as 17 competências socioemocionais. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Acesso em 20 jan 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. O “modelo japonês” e a educação do trabalhador. **Proposições**, v. 2, n. 2, p. 61-67, 1991.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.

SILVA, Márcio Magalhães da. A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SILVA, Rafael Bianchi; DA SILVA, Guilherme Elias. Fundamentos formativos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): uma análise a partir de Zygmunt Bauman. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 31-1-22, 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O CONSENSO POR FILANTROPIA1 Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TAYLOR, Frederick Winslow, 1856-1915. Princípios de administração científica; tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 8a ed., 1990.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392 Acesso em: 01 jun 2020.

TUMOLO, Paulo Sergio. Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. – 2. ed. – Florianópolis: Em Debate, 2013.

WILLIAMSON, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista de Economia Política**, v. 12, n. 1, p. 45, 1992.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, p. 67-86, 2006.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 245-270, 2007.