

A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular¹

Danielle Pykocz²

ORCID: 0000-0002-4679-2352

Larissa Cerignoni Benites³

ORCID: 0000-0001-6144-5298

Resumo

No campo da educação, o exame dos documentos políticos orientadores de currículo está aberto a diferentes perspectivas analíticas e uma delas é a “teoria social do discurso” que se apoia na concepção tridimensional do discurso: texto, prática discursiva e prática social. Com base nessa teoria, empreendemos a análise da constituição discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerando que a concepção de realidade coaduna para a justificação da política, como também para a construção de consensos em torno dela, visto que identifica os problemas a serem resolvidos pela educação, bem como, aponta as condições de atuação da escola no mundo para então delinear os encaminhamentos pedagógicos a serem assumidos pela escola. Além disso, a prática de constituição discursiva da realidade exerce força para impelir os sujeitos na realização do que é prescrito através do documento. Argumentamos que a construção discursiva da realidade na BNCC assume a concepção de realidade anistórica impulsionada pelo desenvolvimento científico-tecnológico que, por sua vez, demanda da educação o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a adaptação dos sujeitos no modo de produção capitalista. A análise realizada permite ainda indicar dimensões possíveis de serem exploradas a partir da “teoria social do discurso”, como a tendência de individualização do processo educativo.

Palavras-chave

Base Nacional Comum Curricular – Teoria social do discurso – Ensino médio.

1- Disponibilidade de dados: O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foram reunidos pelas autoras nas atividades de pesquisa realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED) e que resultaram na dissertação *A Base Nacional Comum Curricular e a integração dos currículos disciplinares: aspectos pedagógicos e políticos* disponível em: <https://www.udesc.br/faed/ppge/dissertacoes>

2- Universidade da Região de Joinville/Colégio Univille, São Bento do Sul, SC, Brasil. Contatos: danielle.pykocz@gmail.com; daniellepykocz@univille.br

3- Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Contato: lari.benites@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250430por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

The discursive construction of reality in the National Common Curricular Base

Abstract

In the field of education, the examination of political documents is open to different analytical perspectives including the one known as the Social Theory of Discourse, which is based on the three-dimensional conception of discourse: text, discursive practice and social practice. Based on this theory, we analyzed the discursive constitution of reality in the National Common Curricular Base (BNCC) of Brazil. On one hand, the conception of reality harmonizes with the justification of politics as well as contributes to building consensus around it by identifying the problems to be solved by education, and it also points out the conditions of the school's performance in the world, so that it can outline the pedagogical guidelines to be assumed by the school. In addition, the practice of discursive constitution of reality exerts force to impel the subjects to carry out what is prescribed through the document. We argue that the discursive construction of reality in BNCC presupposes the perception of antihistorical reality, driven by scientific-technological development, which, in turn, demands from education the development of skills and abilities that enable the adaptation of subjects in the capitalist production. The analysis carried out also allows to indicate possible dimensions to be explored drawing from the Social Theory of Discourse, such as the tendency to individualize the educational process.

Keywords

National Common Curricular Base – Social theory of discourse – High school.

Introdução

Investigar a educação na perspectiva oficial demanda, em parte, identificar a finalidade da educação em relação ao projeto de sociedade institucionalizado. Quanto a esse aspecto, faz-se importante a análise dos documentos oficiais que estruturam a educação básica. Na construção e no processo de implantação daquilo que sugere um documento oficial, é possível identificar os embates travados e as conquistas políticas em torno da visão do que é intencional e subordinado “[...] a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 2010, p. 34). No que concerne aos textos orientadores de currículo, é notória em sua construção discursiva a relação entre o processo educativo e a formação de um tipo ideal de sujeito para determinado projeto de sociedade (FRIGOTTO, 1998, 2003).

Essa construção tem ao menos dois aspectos evidentes: 1) o discurso de como o mundo é; 2) o tipo de educação que esse mundo demanda. A fórmula pode parecer bastante simples: primeiro se elabora a narrativa sobre as condições nas quais a escola

realiza o seu trabalho para, em seguida, apontar, orientar, sugerir e/ou prescrever como a escola deve proceder em seu trabalho, tendo como premissa cumprir uma determinada função social que, por sua vez, é também um aspecto da construção do discurso político.

Na prática a operação é mais sofisticada, isso porque o texto político é apenas um dos aspectos do discurso oficial, ele é acompanhado de ações (investimentos, manuais, propagandas etc.) que reforçam ou anulam a potência do que foi prescrito no âmbito das orientações para a educação. Ademais, o texto oculta, omite e, por isso, exige ser lido nas entrelinhas; é, ainda, um produto que emerge ou se relaciona com a estrutura social e precisa ser lido em relação a ela e essa não é uma operação simples. Bem como, o texto político não se encerra na escrita, mas se alarga ou se contrai na leitura.

Para construir consensos em torno da política, ou melhor, para que a proposta política seja assimilada, validada e aceita socialmente, é necessário que aparente certa correspondência com o real, o que lhe confere aspecto ideológico, registrando-se “[...] processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Não à toa, a política é atualizada mais rapidamente do que a escola é capaz de colocá-la em prática e, muito antes de ser concretizada, é declarada a incapacidade da escola em cumprir o que lhe foi prescrito. O discurso do fracasso da educação escolar é também um aspecto importante na legitimação das propostas de mudança, isso porque faz com que exista abertura para a sua reestruturação de acordo com as demandas da vez.

Com a intenção de examinar como os autores da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) significam a realidade e, à vista disso, compreender as finalidades educativas do documento, assumiu-se como objetivo deste artigo, analisar a constituição discursiva da realidade posta na BNCC com atenção especial ao que se refere ao ensino médio.

A BNCC constitui-se como principal referência na formulação dos currículos no país, bem como para a formulação de políticas na área da educação, como a formação de professores e sistemas de avaliação, no entanto, sua elaboração não foi resultado de processos democráticos, vista a participação deficitária de profissionais da educação e da sociedade em geral (HELENO, 2017), além do apressado processo de aprovação no Conselho Nacional de Educação, conforme denunciado por três conselheiras em 2017 (SILVA, 2018). Deste modo, o estudo ora apresentado parte da compreensão de que o processo de elaboração da BNCC aponta para disputas por hegemonia no currículo que resultaram em vantagem aos representantes do capital, hipótese que, conforme se demonstrará, ganha força ao se compreender como a realidade é definida pelos autores da BNCC e para quais finalidades educativas ela aponta.

Com base na “teoria social do discurso” de Fairclough (2016), o presente estudo de análise documental considera o discurso como prática política. Não entendemos o discurso como prática capaz de sozinha promover mudanças, mas como prática que desponta da própria estrutura social, possível em razão das condições materiais, e que atribui significado às relações estabelecidas. Nesse aspecto, concordamos com Fairclough:

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

No documento oficial, mas não só nele (visto que a política transcende o documento), significar o mundo é uma operação que visa a legitimação do que é formulado em termos de políticas educacionais, como também mobilizar as forças em função de um projeto político. Configura-se, portanto, uma operação de poder.

Adotadas as premissas delineadas, argumentamos que a construção discursiva da realidade posta na BNCC assume a concepção de realidade anistórica, uma vez que os sujeitos são desapropriados da sua produção intelectual e material, visto que o desenvolvimento científico-tecnológico são concebidos no documento como processos autônomos e externos aos sujeitos.

Na análise dos elementos discursivos da BNCC, teve-se por hipótese que existe uma construção ideológica sendo implementada via reforma curricular e que atribui grande valia para instrumentalização e adaptação dos participantes às circunstâncias e baixa possibilidade de intervenção na relação entre os sujeitos e o conhecimento.

Elementos para a análise discursiva

Em sua "teoria social do discurso", Fairclough (2016) procura oferecer ferramentas metodológicas que permitam identificar mudanças na linguagem, contribuindo para o estudo das mudanças sociais com base na concepção tridimensional do discurso: (1) texto, (2) prática discursiva e (3) prática social. Ressalte-se que não foi pretensão deste estudo identificar mudanças sociais, embora tenha sido possível tatear alguns aspectos que indicam mudança social. Por ora, assumimos a intenção de indicar e analisar a prática discursiva na BNCC com a intenção de contribuir para o exame crítico do documento nos valendo da tridimensionalidade sugerida por Fairclough (2016).

Na análise do item (1) texto, deve-se observar o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual, pois aspectos como a relação entre as palavras e o seu sentido podem apontar para as dimensões hegemônicas presentes no texto.

Outro aspecto dessa dimensão é a (re)lexicalização, que aponta para mudanças importantes no discurso, especialmente no que se refere à colonização do discurso com termos próprios de outras áreas ou com termos advindos de outros campos. Um exemplo desse processo pode ser identificado no uso da palavra ‘resiliência’, termo originário da física e importado pela Psicologia para explicar a capacidade que alguns indivíduos têm em suportar situação adversas (BRANDÃO; GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2011). O termo, que se popularizou nos últimos anos, aparece na BNCC como competência geral a ser desenvolvida na educação básica: “[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, *resiliência* e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p.10, grifo nosso). O termo é usado outras três vezes no documento: duas vezes para o ensino fundamental (como competências específicas da área de ciências da natureza e do componente de geografia) e, na terceira vez, ao discorrer sobre as finalidades do ensino médio. A palavra é parte de um potente vocabulário que se volta aos aspectos comportamentais a serem desenvolvidos pelos sujeitos por meio da escolarização e que passaram a ter espaço privilegiado na nova política. Esses aspectos relacionam-se com a constituição discursiva da realidade na BNCC, conforme discutiremos adiante.

No que se refere ao item (2), a prática discursiva proposta por Fairclough (2016), deve-se observar a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade em termos de produção, distribuição e consumo dos discursos.

Quanto à força dos enunciados, dedicamos especial atenção aos atos de fala, procurando desvelar as ações que podem ser provocadas pelo discurso, o que nos indica as intencionalidades do discurso e diz respeito não somente à produção, mas às possibilidades de interpretações considerando alguns dos principais consumidores do conteúdo: professores e gestores escolares.

Também a coerência é um aspecto importante da interpretação, “[...] os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são ‘capazes de compreendê-los e ‘capazes’ de fazer as conexões e as inferências” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118). Sobre esse aspecto, chama atenção o pouco esforço dos autores da BNCC em aprofundar termos importantes na proposta pedagógica do documento, como o desenvolvimento de competências na educação. O texto parte do pressuposto de que a abordagem é conhecida entre os educadores, como também sugere que existe consenso pedagógico tornando débil a necessidade de fundamentação e discussão. Silenciam-se, assim, as vozes divergentes.

Ainda na análise da prática discursiva, deve-se ter atenção com a intertextualidade e a interdiscursividade. A primeira diz respeito aos elementos que têm origem em textos anteriores; a segunda, trata das convenções discursivas que têm origem em outros textos, mas não se apresentam de forma manifesta como no primeiro caso (FAIRCLOUGH, 2016).

Sobre isso, podemos destacar que os textos políticos para a educação tanto subsidiam o discurso referenciando textos políticos anteriores que viabilizam/viabilizaram as decisões expressas na nova política, como também têm estruturas comuns como, por exemplo, apresentar os marcos legais, discorrer sobre concepções de educação e currículo e, ainda, sobre aspectos didáticos-pedagógicos.

Contudo, cabe mencionar que a estrutura da BNCC é diferenciada dos documentos anteriores e detalha de forma bastante objetiva o conhecimento essencial que se deve desenvolver na escola por meio das chamadas habilidades. Esse detalhamento aponta para uma alteração importante, muito mais do que os outros documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pois referenda a preocupação, na BNCC, em potencializar a assimilação e execução do que é prescrito, passando a ter maior controle sobre o trabalho desenvolvido na escola, ao mesmo tempo que estrutura o processo de ensino e aprendizagem em torno de objetivos de aprendizagem, visto que o desenvolvimento das habilidades apontadas na BNCC funcionam como um verdadeiro roteiro para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas.

Na BNCC (BRASIL, 2018), cada objeto do conhecimento é acompanhado de um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, isto é, uma prática ou ação almejada (resolver, reconhecer, comparar, discutir, identificar, observar, etc.) que, espera-se, se converta em um saber-fazer. Significa que as intervenções do professor ficam submetidas aos objetivos rigidamente pré-definidos. Tem-se um forte mecanismo de controle sobre o processo de ensino e aprendizagem que atua em diferentes níveis do processo: planejamento, execução e avaliação dos resultados. A rigidez pela qual a BNCC prescreve o conteúdo dos currículos cria parâmetros para que os processos de ensino e aprendizagem possam ser mais facilmente verificados, mensurados e avaliados posteriormente por meio de exames padronizados e avaliações em larga escala. Disso decorre que será possível classificar o sucesso ou o fracasso das escolas em atingir os objetivos determinados.

Por fim, no item (3) prática social, Fairclough (2016) trabalha a partir dos conceitos de ideologia e hegemonia. A análise centrada nesses conceitos tem sólida tradição no campo das pesquisas em educação. Na perspectiva marxista, a ideologia é um conjunto de ideias e entendimentos sobre a realidade, mas que intencionalmente afastam-se dela buscando adequar a realidade aos objetivos aos quais serve. A ideologia não se sustenta por longos períodos, pois as contradições entre a pronúncia da realidade e a realidade objetiva não tardam a aparecer, o que exige que o discurso ideológico seja reestruturado de tempos em tempos:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica. (MARX, 1998, p. 100).

Esse aspecto pode ser exemplificado quanto à reestruturação discursiva no tocante à função social da escola no contexto do desenvolvimento do neoliberalismo por volta dos anos 1970. Se antes a escolarização era promessa de integração social, a crise do capital que marcou o período e repercutiu no agravamento dos índices de desemprego, despertou desconfiança sobre a promessa da educação como agente de coesão social e garantia de oportunidades no modo de produção capitalista (GENTILI, 1998). A crise do capitalismo

passou a exigir outros entendimentos sobre a função da escola e a reestruturação neoliberal impôs aos indivíduos a responsabilidade quanto à sua empregabilidade. Isso demandou, e ainda demanda, novas representações sobre a realidade, visto que as narrativas têm sido constantemente reestruturadas em razão da crise sistêmica do capital.

Destarte, a defesa por uma educação escolar pela qual os sujeitos desenvolvam competências transferíveis para os diversos campos de atuação social, como do trabalho e da vida pública, ideal sustentado pela premissa da flexibilidade como qualidade essencial aos trabalhadores na atual conjuntura do desenvolvimento do modo de produção capitalista, aponta para o esforço em reestruturar o discurso pedagógico segundo as necessidades de desenvolvimento das forças produtivas nos parâmetros do paradigma produtivo.

Portanto, é relevante questionar se os documentos estão defasados em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, o que exigiria uma reformulação, ou se as contradições se tornaram tão evidentes que demandam a reformulação na produção de entendimentos sobre a realidade. Fairclough (2016) assevera que a ideologia tem impacto sobre a constituição dos sujeitos e sua eficácia se potencializa enquanto prática quanto mais naturalizada for.

Realizando a aproximação para com o contexto da BNCC, destacamos que foi publicada integralmente em 2018 e teve sua primeira versão escrita em 2015. O processo de construção do documento foi bastante conflituoso, com destaque às críticas aos mecanismos de consulta popular considerados insuficientes e precários, as mudanças no governo federal e a evidente condução do processo de elaboração do documento por parte dos aparelhos privados, em especial do grupo Todos Pela Educação (HELENO, 2017; D'AVILA, 2018). Infere-se, a partir desses estudos, que a política educacional resulta da notória disputa pela incorporação de diferentes concepções nos currículos, visto que os documentos políticos, embora não sejam o currículo, incidem diretamente sobre ele.

Em síntese, a dimensão ideológica do discurso é sintomática na percepção de mudanças discursivas e, portanto, sociais. Cabe ressaltar que concordamos com Fairclough (2016), que nem todo discurso é ideológico, mas que a ideologia é por vezes incorporada no discurso.

Outro aspecto que complementa a dimensão da prática social é o conceito de hegemonia, que Fairclough (2016) define como 'liderança'. Hegemonia é uma prática sofisticada que pressupõe relação de poder, "[...] é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). Esse mesmo conceito, desenvolvido por Gramsci (1995), diz respeito à capacidade de condução das forças para a produção de consensos e para a realização de um objetivo. Quanto mais uma prática é assimilada e cristalizada, maior é a sua hegemonia, isto é, a sua força para conduzir as práticas.

É possível, então, dizer que as concepções de educação, trabalho, integração, educação integral, entre outras, são resultado de disputas no processo de construção dos textos políticos e, dessas disputas, podemos verificar a preponderância de algumas concepções em detrimento de outras, caracterizando a hegemonia discursiva.

Com a lente da “teoria social do discurso” e sua tridimensionalidade, deu-se destaque à coesão textual, ao significado das palavras, à metáfora e à força dos enunciados, como também aos efeitos ideológicos e políticos do discurso, em especial as funções identitária e ideacional - a primeira posiciona os sujeitos da educação no mundo, evidenciando que as diversas juventudes cabem no projeto de educação proposto e, a segunda, diz respeito à forma pela qual o mundo é significado na BNCC.

O mundo para o qual educamos

O slogan “Educação é a base” é a metáfora da educação para o futuro e dá o tom das intenções do documento: delinear os conhecimentos essenciais para a construção de uma sociedade no quadro dos valores democráticos. A educação é a base a partir da qual se deve construir o porvir. Se o futuro é um ideal a ser alcançado/construído, não é qualquer educação que serve. Constrói-se sempre a partir de algo: um espaço, um conjunto de materiais e ferramentas. Seguindo na metáfora, se a educação é a matéria do futuro, infere-se que a BNCC é a ferramenta, ou pelo menos uma delas. O espaço-tempo (ou realidade) é o terreno no qual se constrói o futuro. Planejar o futuro exige ler o presente. O futuro, enquanto projeto, precisa fazer sentido no presente e é por isso que podemos falar em uma construção discursiva da realidade. Significa que explicar a realidade é um esforço de fixação de consensos e está diretamente ligada à construção de hegemonia, isto é, entendimentos que tenham força para conduzir em direção a um futuro comum.

Diante disso, parece relevante analisar como os autores da BNCC significam a realidade e como esses entendimentos operam na construção de consensos em torno do conteúdo do documento e a proposta de educação nele incutida.

Tem destaque, na construção discursiva da realidade na BNCC, o impacto do desenvolvimento tecnológico sobre a existência humana, especialmente no texto para o ensino médio, para o qual conferimos maior ênfase no processo de análise. Nesta etapa de ensino o desenvolvimento científico-tecnológico é o aspecto central e é por vezes descrito como um processo que acontece independentemente da vontade humana. O entendimento é o de que o desenvolvimento científico-tecnológico é autônomo, tem racionalidade própria e cabe aos sujeitos adaptarem-se a ele e assimilar os seus processos e leis de funcionamento, conforme infere-se a partir dos trechos a seguir:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464, grifo nosso).

Essas experiências, como apontado, favorecem a **preparação básica para o trabalho e a cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento

das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, p. 465-466, grifo nosso).

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473, grifo nosso).

Conota-se que o mundo inevitavelmente se transforma e a ciência e a tecnologia são os motores dessa transformação. Não os homens e mulheres que desenvolvem conhecimento e criam ferramentas, mas o próprio conhecimento parece movimentar-se por forças desconhecidas, caberia então aos homens e mulheres absorvê-lo e apropriarem-se dele por meio da assimilação das suas linguagens. O ser humano é desapropriado da sua produção intelectual e material, o que implica não compreender os limites e as possibilidades do próprio conhecimento. Nessa perspectiva, homens e mulheres são meros operadores das ferramentas que fazem ciência e desenvolvem tecnologia, o que exige ter conhecimento básico das linguagens e processos a fim de adaptarem-se.

Significa que a constituição discursiva da realidade na BNCC, contribui para o afastamento entre os sujeitos e o produto do seu trabalho. Sobre o processo de alienação:

O homem, na prática, aliena-se, com suas atividades, na filosofia, no senso comum, na arte, na moral, na produção de mercadoria, no dinheiro, ao capital, ao Estado, às instituições sociais, quando os objetos-produtos do próprio homem tornam-se separados dele e independentes, poderosos, transformando-o em escravo impotente. (SANFELICE, 2013, p. 14).

Ao não historicizar a produção humana (intelectual e material) no texto da BNCC, penumbra-se a relação entre o trabalhador e a sua produção e, por consequência, o entendimento acerca da capacidade que homens e mulheres têm em criar, produzir e assumir o direcionamento dos processos produtivos. Desenvolver ciência e tecnologia, na perspectiva do capital, significa desenvolver mercadorias e ampliar a extração da mais-valia, o que não demanda suprir as necessidades elementares da vida humana, mas produzir de modo competitivo e lucrativo. Ao asseverar que o “domínio” das linguagens científico-tecnológicas contribuem para que os jovens desenvolvam o seu projeto de vida e assim sejam protagonistas, não se supõe que os estudantes brasileiros aspirem produzir

ciência e tecnologia conscientes da sua potencialidade e com objetivos que não sejam os demandados pelo capital.

Conforme notabiliza Kuenzer (1989), trata-se de uma questão política e não metodológica à proporção que pretende formar trabalhadores que dominem um conhecimento puramente prático em detrimento da sua totalidade, isto é, de seus aspectos teóricos e metodológicos. Essa concepção reproduz a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, regulando o acesso ao ensino científico-intelectual em favor de uns poucos grupos privilegiados para os quais destina-se a tarefa de conceber e controlar os processos produtivos (SAVIANI, 2003; NEVES, 2000).

Significa que as aprendizagens escolares, no lugar de criarem as condições para a elaboração de projetos coletivos de sociedade, instrumentalizam para a adequação dos sujeitos ao paradigma produtivo afastando a classe trabalhadora dos processos de idealização e controle dos processos produtivos. Em síntese, o único projeto possível passa a ser o delimitado por forças que são externas aos sujeitos, configurando um processo de alienação.

É notório que a flexibilidade dos sujeitos passa a ser essencial ao capital no contexto de retração das oportunidades de trabalho que têm repercutido em novas modalidades de trabalho, estas muito mais precarizadas, como a terceirização, o trabalho intermitente e de contrato zero hora (ANTUNES, 2018). Ser flexível significa criar as condições de empregabilidade ou, ainda, de sobrevivência de forma autônoma e cada vez mais destituída dos direitos básicos conquistados pela classe trabalhadora. Ainda de acordo com Antunes (2018), essas novas modalidades de trabalho intensificam a extração de mais-valia, independente de criar ou não mercadoria, e devem ser entendidas na interação com a expansão do trabalho morto marcado pelo intenso desenvolvimento tecnológico que passa a exigir dos trabalhadores o conhecimento das novas linguagens.

Nesse aspecto, a leitura atenta da BNCC revela que o conhecimento tecnológico demandado estreita-se no conteúdo meramente operacional ao negligenciar aspectos teóricos que possam viabilizar discussões quanto aos meios, as finalidades e as implicações de produção de tecnologia, de modo a favorecer a compreensão a respeito da dinâmica do paradigma produtivo.

A partir dos excertos destacados anteriormente, infere-se que o sujeito a ser formado não é de fato protagonista conforme se destaca repetidas vezes no texto da BNCC, mas sim flexível e capaz de adaptar-se. Adaptar-se a quê? Ao incerto, mas inevitável fluxo das coisas. Significa que a realidade é dinâmica e essa dinâmica não precisa ser necessariamente compreendida, mas assimilada. A realidade é movediça sob os pés de homens e mulheres que buscam manter-se em equilíbrio tentando decifrar os ritmos e acompanhar as transformações que são constantes.

Conforme evidencia Ramos (2006), a integração social por meio do trabalho passa a ser responsabilidade dos sujeitos que devem desenvolver a capacidade de responder positivamente aos novos ritmos, o que exige não apenas saber-fazer, mas também saber-ser. Na educação para o capital, o mundo que muda constantemente o faz alheio à vontade dos homens e das mulheres, aos quais resta acompanhar a mudança, isto é, conquistarem por si a integração social.

O texto da BNCC nos sinaliza que não se pretende promover aprendizagens que possibilitem aos sujeitos decidir sobre transformar a ordem das coisas. A superação das desigualdades é uma das finalidades da educação escolar, o que não significa a superação das estruturas que fomentam a exclusão social. Nesses termos, integração social é algo a ser conquistado com a inserção dos indivíduos no modo de produção capitalista, conforme se verifica na pedagogia das competências na forma pela qual é delineada na BNCC.

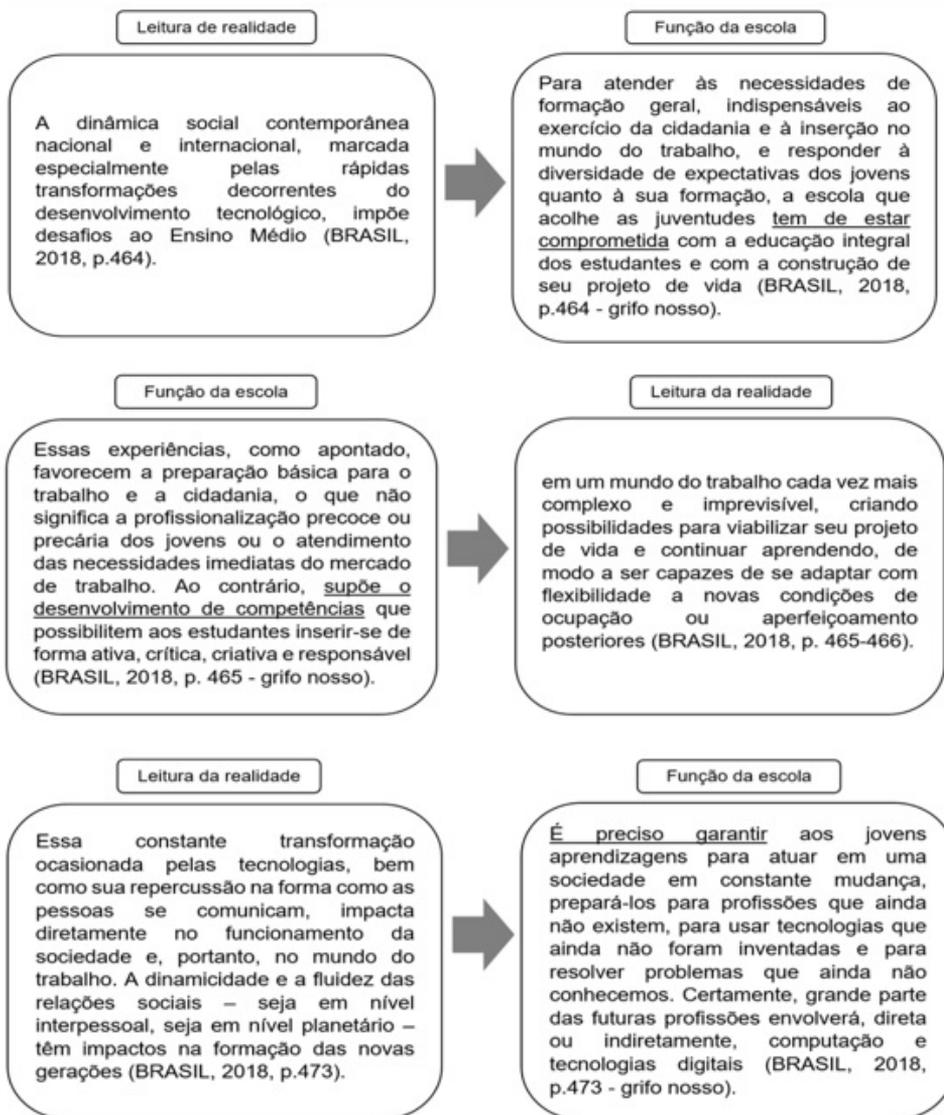
A pedagogia das competências é conseqüência do entrelaçamento de teorias do desenvolvimento cognitivo e solicitações do paradigma produtivo (RAMOS, 2006). Na pedagogia das competências, os comportamentos e a dimensão instrumental do conhecimento são privilegiados no processo de ensino e aprendizagem que passa a ter como expectativa o desenvolvimento de saberes práticos com potencial de serem transferidos a diversos contextos, como o da cidadania e do trabalho. Significa que a pedagogia das competências responde às expectativas do mundo produtivo que requer constante adaptação às mudanças impostas pelo acelerado desenvolvimento científico e tecnológico. Além disso, incide sobre os valores éticos-políticos dos trabalhadores que passam a responder positivamente, isto é, com flexibilidade, às instabilidades sociais e reconfigurações no mundo do trabalho (RAMOS, 2006).

Na BNCC (BRASIL, 2018), a relevância dos conteúdos selecionados não diz respeito propriamente ao potencial dos conhecimentos específicos de cada componente curricular (seja em termos de educação para o trabalho ou para a cidadania), mas à sua adequação enquanto vetor para o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas no documento. Outro ponto a ser destacado é que o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas pela BNCC aponta para uma rigidez no projeto educacional, isto é, existe pouco espaço para construções no interior das comunidades escolares, ao passo que a intenção/finalidade pedagógica é determinada pela política.

A constituição discursiva da realidade tem como finalidade imediata mobilizar forças para que a escola cumpra um papel. Chamamos atenção para o fato de que a produção de entendimentos sobre a realidade é acompanhada de atos de fala, isto é, indica ações a serem realizadas.

Na análise realizada, buscamos identificar a produção de entendimentos sobre a realidade com atenção às intencionalidades do discurso produzido. Essa intencionalidade revela-se na produção de concepções acerca da função da escola, visto que um problema, logo que identificado, demanda uma solução ou, por sua vez, uma intenção pedagógica demanda a justificação com base em um problema identificado. A função da escola está associada à produção de um tipo ideal de sujeito, o que significa dizer que a intenção pedagógica é sempre política, uma vez que atende a interesses sociopolíticos (LIBÂNEO, 2010). Vejamos nos destaques extraídos da BNCC como isso ocorre na Figura 1:

Figura 1- Análise da BNCC sobre a leitura da realidade e função da escola



Fonte: Brasil (2018, p. 464-473).

Esse mecanismo de construção discursiva contribuiu fortemente para a produção de consensos, visto que o documento apresenta os problemas, mas também oferece as soluções, de modo que não é necessário ao interlocutor empreender esforços para compreender a realidade ou pensar estratégias e soluções, mas apenas para realizar o que é indicado. Depreende-se que a autonomia das escolas se limita em “como fazer” para realizar o que é prescrito, dentro das condições que dispõe.

Vejamos a força dos enunciados. A expressão “supõe que” expressa que essa é uma conclusão inequívoca, pois a partir do que foi posto não seria difícil supor que é preciso desenvolver competências para a inserção dos estudantes no mundo e dentro dos padrões especificados (criticidade, criatividade e responsabilidade), desta forma, não restaria outra coisa a fazer. Na lógica discursiva da BNCC, se a realidade é complexa e imprevisível, é necessário desenvolver a capacidade de aprendizagem contínua – aprender a aprender – que possibilitem a adaptação dos sujeitos. As proposições “tem de estar comprometida” e, “é preciso garantir aos jovens”, impelem e constroem a escola a agir de acordo com o que é prescrito, pois essa passa a ser sobretudo uma função social e uma questão ética.

A concepção apresentada é a de que cabe à escola oferecer aos jovens a capacidade de responder aos novos ritmos do mundo contemporâneo. Na perspectiva dos autores da BNCC, a flexibilidade é a capacidade de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos que se transformam tão rapidamente que não caberia à escola preparar para um conhecimento específico, uma vez que rapidamente esse conhecimento se tornaria obsoleto. Por essa razão, as qualidades comportamentais passam a ocupar centralidade no ensino básico pois, se antes a produção capitalista exigia basicamente especialização técnica, o atual estágio do modo produção capitalista tem exigido dos trabalhadores determinados tipos de comportamento:

A maior novidade entre as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu, contudo, nos aspectos informais ou comportamentais. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passam a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Maior autonomia, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma voluntária. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95-96).

As transformações no mundo produtivo têm mobilizado os Estados a realizarem reformas curriculares que privilegiam o ensino de competências. Espera-se que os indivíduos, quando inseridos no mundo do trabalho, tenham condições de agir diante dos desafios dos processos produtivos: “As competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material ou *mundo das coisas*, enquanto as competências sócio-afetivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio social ou ao *mundo das pessoas*” (RAMOS, 2006, p. 290, grifo da autora).

De acordo com Ramos (2006), a identidade profissional demandada atualmente pelo modo de produção capitalista é a da empregabilidade, o que exige capacidades de mobilidade e adaptação, tanto para diferentes ocupações nas empresas, quanto para o trabalho autônomo ou até mesmo para o subemprego. De acordo com Ramos:

A noção de competência situa-se no plano de convergência entre a Teoria Interacionista da formação do indivíduo e da Teoria Funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que, sob uma determinada concepção de homem – a naturalista – a competência torna-se característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a

competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, à medida que o funcionamento desta última ocorre muito mais por sequência de fatos previsíveis. (RAMOS, 2006, p. 291-292).

É nesse sentido que o desenvolvimento de determinados comportamentos individuais como ser resiliente, flexível e determinado, passa a colonizar o vocabulário pedagógico conforme verifica-se nos excertos extraídos da BNCC:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10).

Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade. (BRASIL, 2018, p. 466).

O primeiro fragmento corresponde à décima competência geral da educação básica e, o segundo, corresponde ao que é esperado da escola no ensino médio para que seja uma escola que “acolhe as juventudes”. As práticas esperadas da escola, quanto ao desenvolvimento de competências comportamentais ou socioemocionais, dialogam com a constituição discursiva da realidade na BNCC assumindo o *status* de pedagogia sintonizada com a realidade contemporânea.

Para Ramos (2006), na pedagogia das competências o conhecimento é valorizado por sua utilidade, seu valor é contingencial, de forma que não se aplica a exigência de entendimento totalizante da realidade, mas se encaminha para uma epistemologia adaptativa. Por essa razão, o que se privilegia é o fenômeno e o caráter experiencial do conhecimento em detrimento do entendimento da realidade objetiva.

A nossa análise da BNCC coaduna para esse entendimento uma vez que o desenvolvimento de competências e habilidades dispõe especialmente sobre uma capacidade prática de interferir nos processos de forma positiva, o que é também uma forma dirigida de responder às demandas de um mundo do trabalho que é dinâmico, fluído e instável, ou seja, que apreende-se como fenômeno, logo, suas contradições são circunstanciais e poderiam, nessa perspectiva, ser melhor administradas quanto mais eficiente for a capacidade de adaptação dos sujeitos.

Conforme demonstrado até aqui, a constituição discursiva da realidade na BNCC impõe limites ao entendimento da realidade objetiva. Nesse aspecto, outro ponto a ser ressaltado e que sinaliza para uma tendência de mudança social, é a individualização do processo educativo identificada na ideia de que a escola, nos parâmetros estabelecidos na BNCC, passaria a acolher as juventudes pois, ao preparar para esse mundo incerto, contribuindo para a construção de seus projetos de vida, estaria atendendo às demandas dos próprios estudantes.

A metáfora da escola acolhedora das diferenças é especialmente potente no convencimento sobre as intenções da proposta de reformulação do ensino médio. Os autores da BNCC fazem uso do anseio por valorização das diferenças e atenção à individualidade. O apelo ao individualismo revestido de um processo educativo personalizado atende aos imperativos da ideologia neoliberal. Harvey (2014) demonstra que o neoliberalismo é eficiente em converter os anseios por liberdade em força para o projeto de reestruturação do capital. Ainda de acordo com o autor, liberdade é, nesse contexto, apenas uma palavra, visto que todos os caminhos passam a conduzir para um mesmo objetivo.

Por outro lado, como controlar as aspirações juvenis evitando que os sujeitos se organizem em função de projetos coletivos que possam ameaçar o *status quo*? Individualizando e personalizando os projetos. Cada indivíduo articula-se em torno de um projeto pessoal que não dialoga com projetos coletivos, especialmente porque a educação passa a ser um empreendimento individual que tem como objetivo disputar espaço no concorrido mercado de trabalho.

Na realidade brasileira, marcada por extrema desigualdade, a narrativa de que a integração social dos indivíduos é um empreendimento pessoal, uma vez que decorre do desenvolvimento de capacidades e habilidades para um mundo instável e dinâmico, tem força para produzir consensos em torno do projeto político ao mesmo tempo que constringe a escola a comprometer-se com a política, pois o contrário significa a sua recusa em promover acolhimento e aprendizagens úteis à realidade que se impõe.

Ainda que as premissas possam aparentar um compromisso do Estado com as necessidades da juventude (ou das juventudes) brasileira, é pertinente dizer que não existe qualquer indício de que os autores da BNCC procuraram de fato ouvir os jovens estudantes brasileiros ao longo do processo de construção do documento. Na BNCC não foram apresentados dados ou estudos que demonstrem as reais demandas e condições dos estudantes brasileiros e, ainda que no documento, como também propagandeado nos veículos de informação, ressalte-se repetidamente a construção democrática do documento, tal afirmação tem sido desmentida por meio dos trabalhos que se ocuparam em investigar o processo de elaboração da BNCC (HELENO, 2017; D'AVILA, 2018; SILVA, 2018).

Ainda, no que concerne à estrutura dos textos, existem padrões no processo de constituição discursiva da realidade que merecem ser assinalados mesmo que brevemente.

Um aspecto de intertextualidade presente nos textos políticos é a justificação com base nas orientações dos “organismos multilaterais”, o que coaduna com o argumento de produção de consensos que atendem aos interesses do capital. Mesmo que não existisse referência direta às orientações dos “organismos multilaterais”, a análise da interdiscursividade poderia indicar a intensidade de assimilação dessas orientações no documento político. Por outro lado, a referência direta serve para reforçar a constituição discursiva elevando o prestígio das concepções delineadas como atuais, contemporâneas e sintonizadas com as inovações e propostas pedagógicas mundo afora.

Outro ponto é a fundamentação da política com base nos marcos legais que representam também a intertextualidade. Se, por um lado, esse mecanismo cumpre o papel imprescindível de respaldar o texto político com base nas leis e nos textos anteriores;

por outro, eles cumprem a função de garantir que os entendimentos ali (re)produzidos atendem demandas anteriormente instituídas, como também de que se sustentam em acordos anteriores e já assentados socialmente. Porém, é imperativo se atentar ao fato de que esse é sempre um processo de seleção do qual decorre ressaltar e ocultar aspectos das políticas anteriores conforme os interesses almejados. Significa dizer que mais uma vez estamos diante de uma operação de poder. Da mesma forma que um documento político acolhe elementos de outros textos, ele também rejeita.

Conjuntamente, é necessário compreender que os textos que agora oferecem subsídios ao mais recente também tiveram sua elaboração permeada por disputas e desacordos. Vamos tomar como exemplo a concepção de integração no ensino médio. Cardoso (2017) compreende que as disputas em torno de um conceito de integração levaram à produção de concepções de integração ambíguas, contraditórias e fluídas, de modo que o seu significado possui elementos de diferentes concepções. Destarte, se não existe um significado fixo, o texto está ainda mais aberto à apreciação e a diferentes interpretações de acordo com a intenção de uso.

Sobre isso, é razoável destacar que a BNCC se apoia em aspectos da LDB, que são alterações realizadas por pressão das mesmas forças políticas que dirigiram o processo de elaboração da BNCC. São processos imbricados, visto que as mudanças na LDB eram necessárias para viabilizar a proposta de flexibilização do ensino médio sobre a qual a BNCC se sustenta.

A brevidade deste artigo nos possibilitou tatear algumas abordagens possíveis a partir da “teoria social do discurso”. Podemos indicar que a individualização do processo educativo cumpre uma função identitária importante que merece ser ainda estudada. A “teoria social do discurso” de Fairclough (2016) estende horizontes na análise da constituição discursiva operada nos documentos oficiais. Daqui em diante cabe ficarmos atentos para as reverberações, recontextualizações, apropriações e significações que serão produzidas e identificar constituições discursivas com maior ressonância na realidade escolar.

Por fim, considerando a potencialidade da abordagem tridimensional proposta por Fairclough (2016), é desejável que pesquisas com essa abordagem contem com equipes multidisciplinares para melhor aprofundamento e aproveitamento das categorias analíticas propostas pelo autor.

Considerações finais

Nos limites desse artigo buscamos apresentar elementos que colaborassem para a análise dos documentos oficiais de maneira que o seu exame viabilize perceber os processos de constituição das políticas com vistas à sua constituição discursiva, atentando-se à sua historicidade.

Destacamos que a BNCC, que atualmente orienta a reformulação dos currículos em todo o Brasil, assenta-se em uma concepção de realidade anistórica impulsionada pelo desenvolvimento científico-tecnológico.

Enfatizamos que a constituição discursiva da realidade na BNCC produz limitantes ao entendimento da realidade objetiva. Na constituição discursiva da realidade na

BNCC, homens e mulheres são desapropriados da sua produção intelectual e material, o que consequentemente impacta sobre a consciência de sua capacidade produtiva e de transformar a ordem das coisas. O sujeito afastado da realidade é impotente e passivo e isso colabora para assentar o entendimento de que é necessário que a escola assuma o compromisso de formar indivíduos flexíveis em condições de se adaptarem a uma realidade que lhes foge do controle. Destarte, o próprio sistema de produção capitalista torna-se uma abstração. O desenvolvimento científico e tecnológico são também abstrações, uma vez que os processos de produção de conhecimento e tecnologia, assim como de suas finalidades, são excluídos do debate.

A lógica que se perpetua é a da razão instrumental. Longe do conhecimento científico-tecnológico ser ferramenta de emancipação humana, o que se impõem aos homens e mulheres é a simples capacidade de absorção de fragmentos de conhecimento científico-tecnológico que lhes possibilitem manter-se em condições de adaptar-se às transformações e à realidade que, acredita-se, elabora-se independente da sua vontade.

Os sujeitos são impelidos a assumir um comportamento passivo no que se refere à sua capacidade de interferência na realidade. Se a realidade é fluida, dinâmica e acelerada, resta adaptar-se a ela, não transformá-la. Disso decorre que a escola é constrangida a assumir a tarefa de formar indivíduos em condições de assimilar os processos, responder positivamente aos desafios e interferir nos processos produtivos com base em habilidades cognitivas e comportamentais integradas aos padrões de produção e civilidade demandadas pelo modo de produção capitalista.

Uma vez que a realidade é decodificada, seus problemas indicados e as soluções apresentadas, resta pouco espaço para a construção coletiva no interior das comunidades escolares e para a elaboração de projetos de sociedade na perspectiva da classe trabalhadora.

Em síntese, a construção discursiva da realidade no texto da BNCC é, sobretudo, um esforço para a formulação de consensos quanto à sua relevância, constrangendo professores e gestores escolares a aparelhar o trabalho pedagógico às necessidades do modo de produção capitalista.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

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

BRANDÃO, Juliana Mendanha; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. **Integração no ensino médio**: luta hegemônica pela significação do currículo. 2017. 211 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/gorete.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

D'AVILA, Jaqueline Bueno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7315703. Acesso em: 10 jul. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UnB, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 77-97.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular**: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600>. Acesso em: 10. jul. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 20 maio 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

SANFELICE, José Luís. Aparentamentos pedagógicos sobre alienação, educação e trabalho. *In*: PREVITALI, Fabiane Santana (org.). **Novos contornos de trabalho, educação e alienação no século XXI**. São Paulo: Xamã, 2013. p. 11-22.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Recebido em: 29.03.21

Revisado em: 08.02.22

Aprovado em: 17.03.22

Editor: Fernando Rodrigues de Oliveira

Danielle Pykocz é professora no Colégio Univille, da Universidade da Região de Joinville (Univille), licenciada em história pela Universidade da Região de Joinville (Univille) e mestra em educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC).

Larissa Cerignoni Benites é professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mestra e doutora em ciência da motricidade pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp).