



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DARLYENE IVIANE DA COSTA SILVA ANDRADE

**O regime de acumulação flexível e seus desdobramentos:  
processos de flexibilização na Rede Municipal de Educação de  
Goiânia**

Goiânia  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**DARLYENE IVIANE DA COSTA SILVA ANDRADE**

#### 3. Título do trabalho

**O REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SEUS DESDOBRAMENTOS: PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Darlyene Iviane Da Costa Silva Andrade, Discente**, em 30/10/2025, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marilia Gouvea De Miranda, Usuário Externo**, em 01/11/2025, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5722652** e o código CRC **FE8C17E0**.

---

DARLYENE IVIANE DA COSTA SILVA ANDRADE

**O regime de acumulação flexível e seus desdobramentos:**  
processos de flexibilização na Rede Municipal de Educação de  
Goiânia

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura e Fundamentos da Educação

Orientadora: Professora Doutora Marília Gouvea de Miranda

Goiânia  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ANDRADE, DARLYENE IVIANE DA COSTA SILVA  
O REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SEUS  
DESDOBRAMENTOS [manuscrito] : PROCESSOS DE  
FLEXIBILIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA /  
DARLYENE IVIANE DA COSTA SILVA ANDRADE. - 2025.  
CCXXVI, 226 f.

Orientador: Profa. Dra. MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.  
Bibliografia. Apêndice.

1. Acumulação flexível. Processos de flexibilização. Educação escolar.  
Ensino fundamental. Formação dos alunos. I. MIRANDA, MARÍLIA  
GOUVEA DE, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº 38 da sessão de Defesa de Tese de **DARLYENE IVIANE DA COSTA SILVA ANDRADE** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **três dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco (03/10/2025)**, a partir das **14h30**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"O REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SEUS DESDOBRAMENTOS: PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA "**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Marília Gouvea de Miranda (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC-SP, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular interna, Professora Doutora **Maria Augusta Peixoto Mundim (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular externa, Professora Doutora **Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC-SP - integrante titular externa e Professora Doutora **Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (PPGE/PUC-Goiás)**, doutora em **Educação Escolar** pela UNESP - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Marília Gouvea de Miranda**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos três dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Gouvea de Miranda

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gina Glaydes Guimarães de Faria

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Peixoto Mundim

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdeniza Maria Lopes da Barra

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Valdeniza Maria Lopes Da Barra, Professora do Magistério Superior**, em 10/10/2025, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 11/10/2025, às 07:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilia Gouvea De Miranda, Usuário Externo**, em 11/10/2025, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Usuário Externo**, em 11/10/2025, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Augusta Peixoto Mundim, Professor do Magistério Superior**, em 13/10/2025, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5688429** e o código CRC **DF6AE33F**.

---

Referência: Processo nº 23070.051887/2025-32

SEI nº 5688429

## RESUMO

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa Cultura e Fundamentos da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UFG. O presente trabalho buscou investigar as referências a mecanismos de flexibilização presentes nos documentos orientadores do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) e suas possíveis implicações para a formação dos alunos, considerando especialmente sua relação com o regime de acumulação flexível. Trata-se de uma investigação qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental, com base no *Documento Curricular para Goiás Ampliado* (2020) e nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* (2022). O referencial teórico que fundamentou a análise contou com a contribuição de autores como: Antunes; Pinto, 2018; Frigotto, 1998, 2010; Gentili, 1994; Kuenzer, 2007, 2016; Oliveira, 2004; Saviani, 2013; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, dentre outros. A análise permitiu apreender nos documentos a presença de referências a processos de flexibilização que se articulam em três núcleos: participação e protagonismo; paradigma do conhecimento; e diversidade. Mediados predominantemente por mecanismos de instrumentalização, esses processos reiteram o atendimento de demandas da acumulação flexível para a educação com vistas à formação para o mercado de trabalho regulado por esse novo regime.

Palavras chaves: Acumulação flexível. Processos de flexibilização. Educação escolar. Ensino fundamental. Formação dos alunos.

## ABSTRACT

This thesis is linked to the Culture and Fundamentals of Education research line of the Graduate Program in Education at UFG. This study sought to investigate references to flexibility mechanisms present in the guiding documents for pedagogical work in the early years of elementary school in the Goiânia Municipal Education System and their possible implications for student training, considering especially their relationship with the flexible accumulation regime. This is a qualitative investigation, developed through documentary analysis, based on the Expanded Curriculum Document for Goiás (2020) and the Guiding Concepts for Pedagogical Work in the Goiânia Municipal Education System (2022). The analysis allowed us to identify references in the documents to flexibilization processes that are articulated in four areas: participation, protagonism, knowledge paradigm, and diversity. Mediated predominantly by instrumentalization mechanisms, these processes reiterate the fulfillment of flexible accumulation demands for education with a view to training for the labor market regulated by this new regime.

Keywords: Flexible accumulation. Flexibilization processes. School education. Elementary education. Student development.

# SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	06
1.1	<b>Objetivo geral.....</b>	15
1.2	<b>Objetivos específicos.....</b>	15
1.3	<b>Metodologia.....</b>	16
2	<b>A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E OS PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO.....</b>	21
2.1	<b>O desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas crises.....</b>	21
2.2	<b>A crise do regime de acumulação taylorista fordista.....</b>	28
2.3	<b>Reestruturação produtiva e a emergência do regime de acumulação flexível .....</b>	40
2.4	<b>Acumulação flexível e seus processos de flexibilização no Brasil.....</b>	56
3	<b>DO CHÃO DA FÁBRICA PARA O CHÃO DA ESCOLA: A EXPANSÃO DOS PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO.....</b>	66
3.1	<b>As demandas para a educação advindas de organismos internacionais frente ao regime de acumulação flexível.....</b>	66
3.2	<b>A articulação nacional frente às demandas dos organismos internacionais.....</b>	82
3.3	<b>Os desdobramentos da acumulação flexível para a educação: a ênfase na flexibilização.....</b>	95
4	<b><i>O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – AMPLIADO E AS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.....</i></b>	116
4.1	<b>O contexto político nacional e local de (re)formulação dos documentos da RME.....</b>	116
4.2	<b>A construção do <i>Documento Curricular para Goiás Ampliado</i>.....</b>	121
4.2.1	<b>Caracterização do DC-GO Ampliado.....</b>	127
4.3	<b><i>As Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.....</i></b>	132
5	<b>PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO NO DC-GO AMPLIADO E NAS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.....</b>	145
5.1	<b>Processos de flexibilização na instrumentalização da participação e do protagonismo.....</b>	146
5.2	<b>Processos de flexibilização na instrumentalização do paradigma do conhecimento.....</b>	155
5.2.1	<b>A perspectiva de integração dos conhecimentos.....</b>	156
5.2.2	<b>A lógica do “aprender a aprender” e o desenvolvimento de habilidades e competências.....</b>	162
5.2.3	<b>A teoria como instrumento para implementação de uma reforma.....</b>	173
5.3	<b>Processos de flexibilização na instrumentalização da diversidade.....</b>	177
5.3.1	<b>A diversidade nas áreas de conhecimento, componentes curriculares, suas respectivas competências e na proposta de projetos investigativos.....</b>	178
5.3.2	<b>A diversidade no atendimento das necessidades dos educandos e na contextualização do currículo à realidade local.....</b>	189
6	<b>CONCLUSÃO.....</b>	199
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	210
	<b>APÊNDICE.....</b>	215

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo situa-se no campo de discussão sobre os processos de flexibilização oriundos do regime de acumulação flexível do capital e seus desdobramentos no mundo do trabalho e nos processos educativos, em especial, na escola pública.

O interesse pelo tema teve como ponto de partida uma inquietação advinda dos resultados de minha dissertação de mestrado: “Tempo, espaço, e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral” (Silva, 2015). A investigação sobre a escola de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia evidenciou a existência de um processo de flexibilização atrelado às suas principais características: a organização do tempo, do espaço e do currículo escolar.

Esse processo parecia se vincular às políticas educacionais emergidas em um contexto social, político e econômico marcado por um movimento de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, caracterizado pelo regime de acumulação flexível. Já então ficou evidente a necessidade de estudos mais aprofundados que pudessem confirmar ou refutar esses pressupostos, os quais, inclusive, ultrapassam o âmbito do chão da escola de tempo integral, tendo em vista que colocam em causa questões que podem afetar a educação escolar em seus diferentes modos de organização, seja pública ou privada, de tempo parcial ou de jornada ampliada.

O regime de acumulação flexível caracteriza uma etapa do desenvolvimento do modo de produção capitalista e configura uma reestruturação produtiva alavancada como estratégia de enfrentamento e superação de crises cíclicas estruturais do capital, com o objetivo de restabelecer as condições de sua reprodução e expansão. Esse movimento implica em processos de flexibilização que reestruturam o padrão produtivo, as relações de trabalho, a economia, a política e vão se expandindo para diversas dimensões da sociedade, da qual a educação faz parte.

A emergência do regime de acumulação flexível do capital e dos processos de flexibilização que dele decorrem se dá mediante um complexo processo de transição do regime de acumulação taylorista-fordista, que se estendeu de 1945 a 1973 no longo período do pós-guerra, para outro regime de acumulação que se desenvolve desde a década de 1970 até os dias atuais. Esta transição é alavancada por uma crise estrutural do capital expressa pelo colapso do

taylorismo-fordismo<sup>1</sup>, suscitando a necessidade de uma reestruturação produtiva. É importante frisar que as mudanças implicadas nesse processo não alteram as bases do sistema capitalista sedimentadas na produção, acumulação e concentração de riqueza nas mãos de uns em detrimento de outros (Antunes, 1999; Antunes; Pinto, 2018; Frigotto, 2010; Harvey, 2008).

Harvey (2008, p. 40) caracteriza a acumulação flexível pelo surgimento de novos setores de produção e emprego, como o setor de serviços, novos fornecimentos de serviços financeiros como o crédito, novos mercados e “taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Implica níveis relativamente altos de desemprego, acelerada destruição e reconstrução de habilidades para atender às novas demandas do mercado, ganhos modestos de salários reais e o enfraquecimento do poder sindical.

A acumulação flexível aparece como alternativa e 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” (Harvey, 2008, p. 140). Essa flexibilidade interfere na definição da carga horária de trabalho, que pode ser livremente reduzida em períodos de pouca demanda de produção ou intensificada em períodos de alta demanda, os contratos podem ser temporários ou até mesmo tomarem formas de subcontrato. Nesse processo, o trabalhador enfrenta a instabilidade quanto ao salário e à permanência no emprego.

A produção flexível acelerou o ritmo da inovação do que é produzido e favoreceu nichos de mercado especializados e de pequena escala. O tempo de giro do produto no mercado foi reduzido e possibilitado pelo uso de novas tecnologias produtivas, como a automação e a robótica, e também por novas formas organizacionais da produção, como o sistema *just in time*, que propõe um estoque mais enxuto ou zero estoque, produzindo conforme a demanda de modo a permanecer fluindo (Antunes, 1999; Antunes; Pinto, 2018; Frigotto, 2010; Harvey, 2008).

Nesse processo, os trabalhadores devem passar a atender expectativas de serem adaptáveis, flexíveis e geograficamente móveis, devem ser “capazes de compreender, implementar e administrar os padrões novos, mas muito mais flexíveis, de inovação tecnológica” (Harvey, 2008, p 175).

Para Antunes (1999), o regime de acumulação flexível inaugura um processo tecnologicamente avançado com a introdução ampliada da informática no processo produtivo e de serviços, produz uma desconcentração produtiva com a recorrência a empresas terceirizadas, estabelece novas técnicas de gestão da força de trabalho com a proposta do

---

<sup>1</sup> Contudo, importa destacar, que o regime de acumulação taylorista-fordista não desapareceu por completo e permaneceu em simbiose ao desenvolvimento do regime de acumulação flexível.

trabalho em equipe, dos times de trabalho, do envolvimento participativo dos trabalhadores, demanda a construção de um perfil de trabalhador polivalente, multifuncional e flexível.

Ao trabalhador passa a ser exigida a capacidade de acompanhar a concepção da produção, avaliar a sua qualidade, resolver situações problemas que surgirem e ainda lidar com uma diversidade de equipamentos tecnológicos altamente avançados e em constante mudança. Esse processo requer do trabalhador maior qualificação, polivalência e multifuncionalidade, ao mesmo tempo em que engendra a eliminação de postos de trabalho e aumento da produtividade com um contingente menor de trabalhadores (Antunes, 1999). O trabalhador que operava uma máquina agora opera mais de uma, se desdobra para atender ao ritmo e velocidade postos, trabalha em equipes que se autorresponsabilizam pelo controle e acompanhamento da qualidade do produto, realizando assim o seu trabalho de operador e o do gerente (cargo determinado na divisão verticalizada nos moldes da produção taylorista fordista).

Nesse movimento, as experiências de flexibilização no mundo da produção e do trabalho evidenciam a intensificação e a precarização das relações entre capital e trabalho, expressas no aumento da terceirização de serviços, no enxugamento das unidades produtivas, na redução dos postos de trabalho, no crescimento do desemprego, na desregulamentação dos direitos trabalhistas, na instabilidade e rotatividade dos empregos, no enfraquecimento do poder sindical e de sua atuação e, especialmente, na formação de um novo perfil de trabalhador e no aprofundamento da exploração de sua força de trabalho (Antunes, 1999; Antunes; Pinto, 2018; Frigotto, 2010; Harvey, 2008).

Essas mudanças reestruturantes no mundo do trabalho não permanecem isoladas, elas repercutem em diversas dimensões da sociedade, incluindo o campo da educação. A reorganização produtiva e a flexibilização laboral têm servido de referência para recomendações de organismos internacionais, que orientam políticas educacionais e currículos voltados à formação de trabalhadores compatíveis com as novas exigências do mercado. Neste contexto é importante mencionar alguns documentos e propostas, publicados ao longo das últimas décadas, os quais revelam o esforço em promover e incentivar o atendimento dos interesses e das novas demandas do mercado flexibilizado em expansão global, especialmente aos países em desenvolvimento para serem inseridos em um movimento de internacionalização da economia, da política e da educação (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Tais propostas e documentos emanam de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Comissão Econômica

para América Latina (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dentre os documentos e propostas desses organismos que, direta ou indiretamente, vinculam a educação às demandas de flexibilização próprias do regime de acumulação flexível, destacam-se: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); *Transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1990) e *Educación e conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992); o relatório Educação: um tesouro a descobrir (Delors, 1996/1998); Aprendizagem para todos – Estratégia 2020 para a Educação (Banco Mundial, 2011); a Declaração de Incheon – Educação 2030 (UNESCO, 2016); *Education 2030: The Future of Education and Skills* (OCDE, 2018); e Acabando com a Pobreza de Aprendizagem e Construindo Competências (Banco Mundial, 2022).

O Brasil, que participou de encontros e reuniões realizadas para apresentação e discussão das referidas propostas, vem firmando compromissos para atender as recomendações dos organismos internacionais e tem investido esforços para cumprir os compromissos firmados, os quais podem ser expressados nos documentos legais e normativos publicados nas últimas décadas. Estes documentos implicam reformas educacionais que se articularam ao atendimento das demandas dos organismos internacionais, especialmente no que concerne aos processos de flexibilização oriundos da reestruturação produtiva de acumulação flexível (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Frigotto, 2010; Saviani, 2013).

Dentre os documentos, cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394, aprovada em 1996, que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as propostas de educação presentes na legislação aprovada guardam extrema similaridade com as dos organismos multilaterais.

Outro documento que se faz importante destacar mais recentemente é a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017. Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo da Educação básica, os quais precisam ser contemplados na construção do currículo de todas as escolas do país. As aprendizagens essenciais devem garantir o desenvolvimento de competências definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017), p. 08). Estes aspectos somados à defesa da aprendizagem ao longo

da vida e o desenvolvimento de competências como flexibilidade, resiliência e determinação reforçam a relevância de estudos que busquem compreender seus impactos na educação.

A partir dos estudos, pesquisas e reflexões críticas realizadas por alguns autores (Antunes; Pinto, 2018; Frigotto, 1998, 2010; Gentili, 1994; Kuenzer, 2007, 2016; Oliveira, 2004; Saviani, 2013; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011) sobre a reestruturação produtiva de acumulação flexível e seus reflexos no campo educacional, foi possível apreender múltiplos desdobramentos que desembocam em processos de flexibilização da educação escolar, dentre os quais podem ser apreendidos:

- na reorganização da gestão do trabalho escolar com dispersão de tarefas e acúmulo de atividades;
- na perspectiva de qualidade educacional fundamentada nos princípios da qualidade total da empresa flexível;
- na reestruturação do trabalho docente;
- nas demandas de qualificação do trabalhador e conseqüentemente na formação do aluno para atender as novas exigências do mercado flexível;
- na perspectiva de formação geral e polivalente sedimentada na aquisição de competências e habilidades;
- na reorganização do currículo escolar;
- na difusão do ideário do “aprender a aprender” ou aprender continuamente;
- nas metodologias de ensino e nos processos de aprendizagem flexível.

Tais desdobramentos atingem toda a educação básica desde os anos iniciais, trazendo implicações que resultam na intensificação da desigualdade, da precarização, da simplificação, do superficialismo e da desqualificação, com destaque para a formação dos alunos orientada pelas demandas da reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível, dentre outros processos que adentram a educação escolar e subsumem sua função aos interesses e à lógica do capitalismo reestruturado. Aprender como esses processos têm se desenvolvido nas diferentes realidades educacionais do Brasil se faz necessário para compreender suas singularidades e contradições, bem como aprofundar os estudos sobre os desdobramentos dessas implicações no campo educacional.

Em um levantamento bibliográfico preliminar sobre a temática da acumulação flexível e seus desdobramentos para a educação, foi possível constatar que os estudos têm privilegiado determinadas etapas e enfoques, enquanto outras permanecem pouco exploradas (Apêndice).

O levantamento foi realizado no período de março, abril e junho de 2023 no portal de teses e de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa nos portais utilizou operadores booleanos, desenvolvidos a partir da álgebra de George Boole, para combinar termos como ‘flexibilização’, ‘flexibilidade’ e ‘acumulação flexível’ com ‘ensino fundamental’. Houve variações na aplicação dos operadores e na quantidade de descritores devido às diferenças de funcionamento das plataformas, que às vezes limitavam a busca ou não aceitavam certas sintaxes, como aspas. Também foram aplicados filtros por área de conhecimento (Ciências Humanas e Educação), idioma (português) e período (a partir de 1990), correspondente ao contexto das reformas educacionais associadas à reestruturação produtiva e ao neoliberalismo no Brasil. É importante registrar que o número de trabalhos encontrados se circunscreve aos limites do procedimento adotado para a coleta de dados, especialmente dos operadores booleanos registrados.

Em relação as teses, a busca realizada com os descritores e filtros resultou em 71 trabalhos, dos quais 52 resumos foram localizados. Após leitura dos resumos, 22 foram considerados por abordarem a temática proposta, ainda que nem todas voltadas ao ensino fundamental. As defesas ocorreram entre 2004 e 2012, com maior concentração em 2009 e 2010, quando cinco teses foram defendidas em cada ano, enquanto nos demais anos ocorreram entre uma e três defesas por ano. No que concerne aos artigos, a busca no portal de periódicos da CAPES resultou em 171 trabalhos com os descritores aplicados, dos quais 51 foram considerados por tratarem da flexibilização vinculada à reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível na educação. As publicações abrangem o período de 2000 a 2022, com maior concentração entre 2017 e 2022, coincidindo com a reforma do ensino médio sancionada em 2017. Quanto à classificação dos periódicos, 18 artigos são A1, 6 A2, 12 A3, 7 A4, 5 B1, 2 B2, 1 B3 e 1 B4.

As teses tendem a se concentrar em quatro grandes eixos temáticos: a educação técnica e profissionalizante (6 produções), discutida em função da qualificação e competência do novo trabalhador e das reformas do ensino médio, envolvendo questões sobre polivalência/politecnicidade, protagonismo juvenil e pedagogia das competências; o ensino superior (9 produções), marcado por debates sobre formação de professores, flexibilização curricular, expansão e regulação das instituições e contradições da universidade no século XXI; a formação de trabalhadores em serviço diante das novas demandas produtivas (3 produções); e, ainda, temas diversos (4 produções), como gestão educacional, identidade da EJA e condições de trabalho de jovens militantes do MST. Ressalta-se que apenas uma tese abordou de forma específica o ensino

fundamental, com possíveis vinculações a processos de flexibilização em seus resultados ao investigar a organização escolar em ciclos na rede municipal de Goiânia (Mundim, 2009).

Já os artigos<sup>2</sup> analisados se distribuem principalmente em dois eixos temáticos: o trabalho docente (31 produções), que discute precarização, intensificação, instabilidade, flexibilização contratual, avaliação e formação de professores, inclusive no contexto da pandemia; e o currículo (15 produções), com foco na reforma do ensino médio, problematizando itinerários formativos, flexibilização como imperativo político e seus efeitos de desqualificação do trabalhador. Além disso, apareceram discussões pontuais sobre a EJA, sobre a dualização do ensino em Portugal e sobre a educação superior no Brasil e em Portugal.

Esse levantamento evidencia um campo fértil de estudos, mas também aponta uma lacuna importantes: as pesquisas têm se concentrado majoritariamente no ensino médio, técnico profissionalizante e superior, ao passo que o ensino fundamental, especialmente os anos iniciais, permanecem pouco investigados. Essa constatação reforça a pertinência de estudos que busquem compreender como os processos de flexibilização e suas contradições incidem sobre essa etapa da educação básica.

É nesse contexto, considerando a complexidade das mudanças que os processos de flexibilização decorrentes da reestruturação produtiva de acumulação flexível impõem à educação, que se situa esta pesquisa, propondo como problema investigar as referências a mecanismos de flexibilização presentes nos documentos orientadores do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) e suas possíveis implicações para a formação dos alunos considerando especialmente sua relação com o regime de acumulação flexível.

Para tanto, propôs-se realizar uma análise documental de cunho qualitativo e exploratório dos seguintes documentos<sup>3</sup>: 1) *Documento Curricular para Goiás – Ampliado – Volume II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (Goiás, 2020) e 2) *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Goiânia* (Goiânia, 2022). Tratam-se dos documentos orientadores do trabalho pedagógico mais recentes da Rede Municipal de

---

<sup>2</sup> A busca no portal de periódicos da CAPES resultou em 171 artigos com os descritores aplicados, dos quais 51 foram considerados por tratarem da flexibilização vinculada à reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível na educação. As publicações abrangem o período de 2000 a 2022, com maior concentração entre 2017 e 2022, coincidindo com a reforma do ensino médio sancionada em 2017. Quanto à classificação dos periódicos, 18 artigos são A1, 6 A2, 12 A3, 7 A4, 5 B1, 2 B2, 1 B3 e 1 B4.

<sup>3</sup> Inicialmente, foi proposta também a análise da Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Resolução CME n.º 128, de 21 de dezembro de 2016 (Goiânia, 2016), contudo, essa proposta deixou de ser referência vigente, especialmente após o encerramento da organização da Rede Municipal de Educação de Goiânia em Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana.

Educação (SME) e estão disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia<sup>4</sup>.

O Documento Curricular de Goiás - Ampliado (DCGO- Ampliado) aprovado em 2019 entrou em vigência na rede a partir de 2020 e é um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Ele é dividido em três volumes, o primeiro é dirigido a etapa da educação infantil, o segundo volume é dirigido aos anos iniciais do ensino fundamental e o terceiro aos anos finais do ensino fundamental. Já as *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico*, publicado em 2022, é um documento exclusivamente elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Nesse sentido se faz importante a intersecção entre estes documentos, revelando seus consensos e possíveis dissensos, ou seja, suas relações e possíveis contradições, especialmente no que tange aos processos de flexibilização oriundos da reestruturação produtiva e suas implicações para a educação.

Realizou-se, ainda, como uma extensão do levantamento bibliográfico anteriormente realizado, uma busca com foco em pesquisas que analisaram o DC-GO Ampliado no Banco de Teses e no Portal de Periódicos da CAPES, bem como no Google Acadêmico<sup>5</sup>, a fim de subsidiar a análise desta pesquisa que se propõe a investigar esse documento especificamente. Foi possível identificar duas teses e cinco artigos, descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas sobre o *Documento Curricular para Goiás Ampliado*.

Nº	Tipo	Trabalhos encontrados
1	Artigo	MELO, Geovana Ferreira. <b>Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva.</b> <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 103, n. 264, p. 302-324, jan./abr. 2022.
2	Artigo	LIMA NETO, Luiz Martins de. <b>O antes e o logo depois da implementação do DC-GO – ampliado na minha prática pedagógica diária como professor de inglês da RME de Goiânia, GO.</b> <i>Pensares em Revista</i> , Rio de Janeiro, n. 23, p. 1-20, 2023.
3	Artigo	MARQUES, Ana Carolina de Oliveira; MISNEROVICZ, José Valdir. <b>As concepções de campo e cerrado no componente curricular Geografia do novo currículo goiano (DC-GO ampliado, 2018).</b> <i>Élisée – Revista de Geografia da UEG</i> , Anápolis, v. 9, n. 1, p. 36-57, 2020.
4	Artigo	ROSÁRIO, Maíza Grazielle Alves do; MORAES, Fernando Aparecido. <b>O bioma cerrado e suas conjunturas presentes no livro didático e no documento curricular ampliado de Goiás.</b> <i>Revista da FAED</i> , Cáceres, v. 35, n. 1, p. 295-317, 2023.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental> acesso em 13/11/2023.

<sup>5</sup> Este levantamento foi realizado em fevereiro de 2025 com o descritor DC-GO Ampliado. Tentativas com o nome do documento *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* também foram realizadas, mas não apresentaram resultados.

Nº	Tipo	Trabalhos encontrados
5	Artigo	RIBEIRO, Charles Lima; CARDOSO, Rosângela Marques Romualdo; LEMOS, Bruno Pereira; PEIXOTO, Josana de Castro; CALDEIRA, Andreia Juliana Rodrigues. <b>A botânica e o cerrado na disciplina de ciências da natureza: uma análise do documento curricular para Goiás – DC-GO ampliado.</b> <i>Revista Observatório de la Economía Latinoamericana</i> , Madrid, n. 1, p. 1-17, 2024.
6	Tese	JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. <b>O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola.</b> 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.
7	Tese	OLIVEIRA, Carla Pereira de. <b>Concepções e crenças no/sobre o documento curricular para Goiás e o ensino de língua inglesa.</b> 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

Fonte: elaboração própria.

Com base nos resumos dessas publicações verificou-se que alguns enfocam críticas à padronização curricular promovida pela BNCC e pelo DC-GO, destacando a influência de políticas neoliberais, da lógica de mercado e de organismos internacionais na definição das diretrizes educacionais. Outros trabalhos investigam os impactos desses documentos na autonomia docente e na prática pedagógica, especialmente na Rede Municipal de Goiânia, evidenciando tensões entre a prescrição normativa e a ação pedagógica cotidiana dos professores. Além disso, alguns estudos abordam a forma como conteúdos específicos, como o bioma Cerrado e a Botânica, são tratados nos documentos e livros didáticos, revelando lacunas no aprofundamento conceitual e na promoção de uma educação científica e ambiental crítica.

No que se refere às teses, uma delas evidencia sua proposta em analisar como a BNCC e o DC-GO repercutem nas concepções de finalidades educativas dos professores dos anos iniciais, evidenciando dispersão de entendimentos e falta de clareza quanto às funções sociais da escola. A outra tese concentra-se no ensino de língua inglesa, investigando como docentes e elaboradores do currículo interpretam e reinterpretam a proposta do DC-GO, revelando contradições, resistências e a manutenção de práticas e concepções tradicionais de ensino.

Dos sete trabalhos identificados, apenas dois evidenciam uma temática mais próxima dessa pesquisa, a saber, o artigo 1 e a tese 6 do quadro apresentado acima, os quais contribuíram para a análise empreendida, oferecendo subsídios importantes para esta investigação. O número reduzido de estudos encontrados evidencia a necessidade de ampliar as discussões acerca dos documentos que orientam o trabalho pedagógico na RME, sobretudo daqueles vinculados às reformas educacionais mais recentes, situadas no contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível e de seus desdobramentos na formação dos alunos. É nesse campo que se insere a presente pesquisa.

## 1.1 Objetivo geral

Apreender como as demandas de flexibilização advindas da reestruturação produtiva de acumulação flexível para a educação podem estar fundamentando os documentos orientadores da ação educativa e pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da RME, e suas possíveis implicações para a formação dos alunos.

## 1.2 Objetivos específicos

- Sistematizar e apresentar como o *Documento Curricular para Goiás Ampliado - Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e as *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* estão organizados e os principais elementos que os compõem;
- Mapear os pressupostos teóricos e filosóficos que fundamentam a concepção de educação e formação dos alunos presente nestes documentos;
- Apreender as possíveis relações dos pressupostos teóricos e filosóficos identificados nestes documentos com as demandas de formação advindas da reestruturação produtiva de acumulação flexível;
- Identificar e descrever as legislações, documentos oficiais, programas, projetos e recomendações de âmbito nacional e internacional que os referenciam e como se articulam;
- Evidenciar como as legislações, propostas e recomendações de âmbito nacional e internacional que referenciam os documentos podem dialogar com os processos de flexibilização da acumulação flexível para a educação;
- Observar, analisar e descrever como os conhecimentos, objetivos e metodologias de ensino e aprendizagem estão propostos e suas possíveis relações com os processos de flexibilização da educação;
- Identificar e descrever como está proposta a organização da gestão do trabalho escolar, o papel do professor e analisar suas possíveis relações com os processos de flexibilização para a educação e a formação dos alunos;
- Apreender demais elementos que estejam presentes nos documentos e possam ser articulados às demandas de flexibilização da educação.

### 1.3 Metodologia

A análise documental, conforme conceituada por Cellard (2008), configura-se como procedimento metodológico voltado ao exame crítico de documentos que expressam fontes de informações produzidas em contextos sociais, políticos, culturais e históricos específicos. Seu principal interesse envolve compreender a origem, o significado e a intencionalidade do documento situado em um processo social mais amplo que revela interesses envolvidos e discursos legitimados.

A análise documental requer situar os textos em suas condições de produção — indagar quem os produziu, com que finalidades, em que circunstâncias históricas e com que função social — para, assim, extrair pistas sobre processos, práticas e significados sociais que os documentos registram ou ocultam. Nessa perspectiva, o documento funciona tanto como testemunho quanto como artefato social, que exige leitura contextualizada e criteriosa. Ao proceder à análise, é necessário explicitar critérios de seleção e descrição do corpus (período, tipos documentais, instâncias produtoras), bem como aplicar leituras em diferentes níveis: formal (gênero, estrutura), contextual (condições de produção e circulação) e interpretativo (temas, tensões e ausências) (Cellard, 2008).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), a análise de textos de documentos de políticas educacionais apresenta uma contribuição importante quando busca explorar as contradições internas às formulações que geralmente apresentam vozes discordantes em disputa. Devem ser lidos e analisados levando em consideração o tempo e o contexto particular em que foram produzidos e ainda confrontados com outros textos produzidos no mesmo período e local. “[...] textos devem ser lidos *com e contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (p. 432).

A análise documental implica analisar o conteúdo dos discursos, os sentidos que produzem e as condições em que são produzidos. As estratégias de persuasão do leitor presentes nas narrativas dos textos e o uso recorrente de determinadas palavras-chave precisam ser consideradas na análise. A dimensão valorativa dos termos utilizados, dos sentidos que produzem não podem ser separadas do contexto político em que foram produzidas e dos interesses em jogo. Assim, estudar os conceitos e argumentos que são privilegiados e os que são desprezados de forma aprofundada permite ler o que é dito, mas também captar o não dito, ou seja, “ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439). Como a linguagem não

é transparente, não se dá como evidência, ao trabalhar com documentos, o texto se dá como uma unidade de análise que evidencia processos que ligam discursos a instituições e assim produzem sentidos. Os sentidos não estão nas palavras em si, mas aquém e além delas. (Orlandi, 1999 *apud* Shiroma *et al.*, 2005).

Nesse processo, a análise de conteúdo apresenta uma importante referência como método sistemático para tratar o conteúdo do documento, organizando e categorizando informações de forma rigorosa. A análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), constitui-se como uma técnica sistemática de tratamento e categorização da informação, aplicável a diferentes tipos de materiais, como documentos, entrevistas e mídias. Seu foco recai tanto sobre o conteúdo explícito quanto sobre os significados latentes presentes nos textos, que são examinados por meio de um processo rigoroso de categorização. Essa técnica se desenvolve em três etapas principais: a pré-análise, momento de organização do material, formulação de hipóteses e definição dos indicadores de análise; a exploração do material, etapa em que se realiza a codificação, classificação e categorização das unidades de registro; e, por fim, o tratamento dos resultados com inferência e interpretação, corresponde ao momento de síntese, no qual os dados são organizados em categorias de análise que permitem estabelecer relações e produzir inferências teóricas.

A presente pesquisa adota a análise documental como objeto de investigação e se apoia na análise de conteúdo como meio para examinar a configuração e as repercussões de dois documentos orientadores do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação de Goiânia, buscando contribuir para uma compreensão mais aprofundada dessas orientações que subsidiam o trabalho pedagógico das escolas, situando-as em um contexto mais amplo das reformas educacionais que se vinculam à reestruturação produtiva de acumulação flexível.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de análise com questões elucidativas do problema e dos objetivos desta pesquisa para subsidiar a leitura e exploração dos documentos selecionados como objeto de investigação: *Documento Curricular para Goiás – Ampliado – Volume II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2020* (437 págs.) e *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2022* (24 págs.). As questões que compuseram o roteiro são as seguintes:

1. Como os documentos estão organizados em sua estrutura e qual a finalidade de cada um?
2. Quem são os organizadores/ coordenadores e redatores dos documentos? Qual a formação e atuação profissional dos principais organizadores e redatores?

3. Quais autores/estudiosos e perspectivas teóricas são mencionadas e defendidas e/ou criticadas nos documentos?
4. Quais legislações, programas e recomendações ao nível nacional e internacional embasam os documentos?
5. Qual perspectiva metodológica de ensino/aprendizagem apresentam?
6. Qual é a proposta de avaliação?
7. Que concepção de educação e formação se fazem presentes? Quais objetivos apresentam?
8. Os documentos fazem referência à formação geral e ao “aprender a aprender” ou aprender continuamente? Como?
9. A formação defendida pauta-se na aquisição de habilidades e competências? Como isso está posto?
10. Como está proposta a organização da gestão do trabalho escolar?
11. Que menções são realizadas em relação ao papel do professor?
12. Há alguma perspectiva de qualidade defendida? Qual?
13. São realizadas referências diretas ou indiretas em relação a processos de flexibilização e/ou às mudanças oriundas da acumulação flexível? Quais?
14. Quantas vezes aparecem os termos *flexibilização*, *flexível*, *flexibilidade* e com que significado e vinculações aparecem?
15. Quais são os indicadores de possíveis vinculações entre os documentos e as demandas dos processos de flexibilização da acumulação flexível para a educação?
16. Quais as possíveis intersecções e contradições entre os documentos?

Após leitura e exploração dos documentos mediadas pelo roteiro, as respostas às questões levantadas foram analisadas e sistematizadas em texto, permitindo apresentar e descrever os documentos para conhecimento geral e organizar os achados que respondem ao problema de investigação desta pesquisa estabelecendo inferências teóricas para sua interpretação.

A presente tese em está organizada em seis seções. Após a introdução, avança para a segunda seção intitulada “A acumulação flexível e os processos de flexibilização”, a qual está dividida em quatro itens. No primeiro é abordado o desenvolvimento do modo de produção capitalista e sua característica expansionista engendrada por crises estruturais que o levam a constantes processos de mudança no regime de acumulação da produção, a fim de superar a crise e retomar seu ciclo expansionista. No segundo item trata-se da crise do regime de

acumulação taylorista-fordista que lançou as bases sobre as quais o regime de acumulação flexível emergiu como alternativa para o enfrentamento e superação da crise estabelecida. No terceiro item é desenvolvido sobre a acumulação flexível e suas principais características com ênfase nos processos de flexibilização e no quarto item a seção é finalizada discorrendo sobre a particularidade desses processos desenvolvidos no Brasil, em especial no campo do trabalho.

A terceira seção segue sob o título “Do chão da fábrica para o chão da escola: a expansão dos processos de flexibilização para o campo da educação” e está organizada em três itens. No primeiro é abordado a expansão dos processos de flexibilização oriundos do regime de acumulação flexível para a educação a partir de propostas e recomendações advindas de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, a CEPAL, dentre outros. No segundo item discorre-se sobre a articulação do Brasil para o atendimento das demandas propostas pelos organismos internacionais e os principais documentos e legislações que expressam reformas educacionais no âmbito dos processos de flexibilização. No terceiro item são apresentados os principais desdobramentos e implicações dos processos de flexibilização para a educação a partir de estudos, pesquisas e reflexões críticas de autores como (Antunes; Pinto, 2018; Frigotto, 1998, 2010; Gentili, 1994; Kuenzer, 2007, 2016; Oliveira, 2004; Saviani, 2013), dentre outros.

A quarta seção, “*O Documento Curricular para Goiás – Ampliado e as Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*”, objetiva apresentar os respectivos documentos que se constituem em objetos dessa investigação e organiza-se em três itens. O primeiro busca realizar uma contextualização do cenário político, nacional e local, em que os documentos foram formulados. O segundo examina o processo de construção do DC-GO Ampliado e discorre sobre sua caracterização. O terceiro apresenta as principais características das Concepções Orientadoras.

A quinta seção, “Processos de flexibilização no DC-GO Ampliado e nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*” empreende a análise dos documentos, buscando responder ao problema de investigação desta pesquisa. Estrutura-se em três itens: o primeiro dedica-se a discutir a presença de processos de flexibilização nos documentos, a partir da instrumentalização da participação e do protagonismo; o segundo discute esses mesmos processos a partir da instrumentalização do paradigma do conhecimento que envolve a perspectiva de integração entre os saberes, a lógica do aprender a aprender, o desenvolvimento de habilidades e competências e a teoria como

instrumento para implementação de uma reforma; por fim o terceiro item aborda a presença de processos de flexibilização nos documentos a partir da instrumentalização da diversidade.

A sexta e última seção é destinada à conclusão, em que se retoma o problema de pesquisa e os principais achados. Nessa seção, são evidenciadas as contradições que emergem da análise, com destaque para a instrumentalização como mecanismo de flexibilização e são discutidas as implicações desse processo em relação ao regime de acumulação flexível e seus desdobramentos na formação dos alunos. Por fim, são apontadas possibilidades de estudos com maior aprofundamento que podem subsidiar investigações futuras.

## **2 A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E OS PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO**

O regime de acumulação flexível pode ser compreendido como uma fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista engendrada pelo próprio sistema para enfrentar e superar algumas de suas crises estruturais a fim de garantir as condições de sua reprodução. Esse processo determina uma reestruturação produtiva que apresenta mudanças significativas no padrão de acumulação do capital, sem, contudo, alterar sua estrutura essencial sedimentada na produção, acumulação e concentração de riqueza nas mãos de uns em detrimento de outros.

As mudanças oriundas da reestruturação produtiva de acumulação flexível fundamentam e legitimam processos de flexibilização de desdobramentos diversos, os quais atingem o sistema produtivo, o controle de qualidade do que se produz, a organização e gestão do trabalho, as relações entre os trabalhadores e suas atividades na produção, a qualificação do trabalhador, os contratos, dentre outros.

A presente seção, ao tratar do desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas crises, busca expor os processos em causa que fundamentam a emergência do regime de acumulação flexível, com ênfase na questão da flexibilização. Mais especificamente, trata, em primeiro lugar, da crise do regime de acumulação taylorista-fordista em que são constituídas as bases sobre as quais emergiu a acumulação flexível. Em seguida, ao tratar da acumulação flexível, evidencia os processos de flexibilização que este regime engendrou e como foi se expandindo em uma dinâmica de rupturas e continuidades, universalidade e singularidade.

### **2.1 O desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas crises**

Muitos esforços têm sido empreendidos para compreender as mudanças que a sociedade atual tem vivenciado nas últimas décadas no mundo do trabalho, da tecnologia, da produção, da formação do trabalhador, das práticas do Estado e seus desdobramentos em diferentes dimensões da sociedade. Tais mudanças são compreendidas pela economia política como mobilidade e transformação constitutivas do sistema capitalista e do desenvolvimento de suas forças produtivas.

Netto e Braz (2006) afirmam que na economia política, o capitalismo é compreendido como relações sociais que possuem essência histórica, por isso, são mutáveis, transformáveis.

É fruto da ação dos homens mediatizados pelas condições concretas de vida em que estão submetidos, as quais são legadas do passado e podem ser modificadas no presente.

A história do capitalismo — a sua evolução —, portanto, é produto da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais em presença numa dada quadra histórica. E todos esses vetores não só se transformam eles mesmos, as suas interações também se alteram no curso do desenvolvimento do modo de produção capitalista (Netto; Braz 2006, p. 169–170).

Além do caráter histórico, é preciso destacar o caráter processual do capital que precisa valorizar-se, ou seja, expandir-se na dinâmica de suas próprias contradições. Nesse movimento, o capitalismo alcança desenvolvimentos históricos que lhe são peculiares, sem perder, no entanto, sua característica essencial de produzir mais valor<sup>6</sup>, ou seja, lucro, riqueza concentrada nas mãos de poucos em detrimento de uma maioria.

A contínua expansão do valor de troca ao qual são submetidas as necessidades mais básicas do homem, desde comer, vestir e habitar até as mais variadas atividades de produção material e cultural é uma das características essenciais do sistema capitalista. O capital dissolve o valor de uso, pautado na produção para uso imediato — uma produção cuja finalidade é atender as necessidades humanas —, pelo valor de troca. Antunes (1999) afirma que desde sua origem esse tem sido um dos traços mais notáveis do sistema capitalista.

Marx (1981) explica que o capital surge como o produto da circulação, sua origem implica dinheiro como ponto de partida, ele nasce da riqueza mercantil e usuária. A compra do trabalho livre por comerciantes só é possível na separação do trabalho das condições objetivas. Nesse processo é possível comprar não só trabalho, mas as próprias condições em que se faz o trabalho.

A transformação da riqueza monetária em capital consiste em encontrar trabalhadores livres, matérias-primas e meios de subsistência livres, disponíveis para venda. Sua formação original ocorre “porque o processo de dissolução de um velho modo de produção permite que o valor, existente como riqueza monetária, adquira, de um lado, as condições objetivas do

---

<sup>6</sup> A mais-valia corresponde ao valor excedente de uma mercadoria produzida que é fonte de lucro para os capitalistas detentores dos meios de produção e da força de trabalho que a classe trabalhadora dispõe em troca de salário. Ao produzir uma mercadoria o trabalhador não recebe o valor total do que produz, mas apenas uma parte equivalente ao seu salário, o valor excedente da mercadoria é apropriada pelo proprietário dos meios de produção e constitui a mais-valia. “O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma” (Giannotti *apud* Marx, 2013, p. 69).

trabalho para, do outro lado, trocar o trabalho vivo dos trabalhadores, agora livres, por dinheiro” (Marx, 1981, p. 103).

O dinheiro favoreceu a evolução do valor de troca e, ao mesmo tempo, a formação de uma ordem social de mercadores. A produção realizada com base no valor de troca dissolve a produção pautada no valor de uso imediato e as formas de propriedade a ela correspondentes (relações de trabalho com as condições objetivas como sendo propriedade do trabalhador). Deste modo, a produção com objetivo no valor de troca impulsiona a criação de um mercado de trabalho. Tudo é produzido para o mercado e transformado em mercadoria, inclusive a força de trabalho do trabalhador que é trocada por salário (na forma de dinheiro).

Antunes (1999, p. 23) ressalta que essa divisão hierárquica do trabalho que se desenvolve com o capital viabiliza um “novo sistema de metabolismo social voltado para a necessidade da contínua, sistemática e crescente ampliação de valores de troca na qual o trabalho deve subsumir-se realmente ao capital”. Nesse processo o trabalhador é separado e alienado dos meios de produção sendo imposto sobre ele uma relação de dependência com o capital, na qual é necessário vender sua força de trabalho em troca de salário a fim de garantir as condições básicas para sua sobrevivência, que envolve consumir alimento, moradia, vestimenta, entre outros.

Como um poderoso sistema de metabolismo social, o capital possui um núcleo formado pelo tripé capital, trabalho e estado que estão materialmente inter-relacionados.

[...] o capital constitui uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo societal, à qual todos, inclusive os seres humanos, devem se adaptar. Esse sistema mantém domínio e primazia sobre a totalidade dos seres sociais, sendo que suas mais profundas determinações estão orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação (Antunes, 1999, p. 25).

A aceleração do ciclo reprodutivo pautado no valor de troca tem sido o mecanismo pelo qual o capital vem atingindo incomensurável crescimento ao longo da história. Nesse processo, o desenvolvimento do capitalismo pode ser compreendido em diferentes fases marcadas por características particulares, as quais podem ser descritas em pelo menos três estágios de desenvolvimento (Netto; Braz, 2006).

O primeiro é denominado como Capitalismo comercial ou mercantil, que compreende o século XVI até meados do XVIII, caracteriza o estágio inicial em que os comerciantes/mercadores que acumularam grandes capitais comerciais ascendem socialmente como classe burguesa e revolucionária em contraposição aos privilégios da nobreza fundiária fundamentada sob o feudalismo.

Aqui são apreendidos os primeiros passos do capital para controlar a produção de mercadorias e comandar o trabalho por meio do estabelecimento das manufaturas. Este período compreende também a revolução industrial e a transposição de barreiras espaciais e temporais realizadas pelas expansões marítimas conduzidas por grupos mercantis do sul da Europa ao oriente e às Américas. Revela, assim, sua tendência à mundialização desde o início de seu desenvolvimento.

O segundo estágio é marcado como Capitalismo concorrencial ou clássico, que se estende do século XVIII ao XIX, momento em que se irrompe a revolução burguesa e expande a revolução industrial (com o nascimento da grande indústria), desenvolvendo-se no mundo. A burguesia, de classe revolucionária, passa a ser classe conservadora, uma vez que, tendo feito o regime feudalista ruir, se fortalece e luta para manter seus interesses no poder. As mudanças implementadas no sistema, a partir de então, passam a ser de caráter reformista e conjuntural a fim de conservar a reprodução do capital. Consolida uma hegemonia política e econômica pautadas no liberalismo.

Os processos de exploração da classe trabalhadora ficam cada vez mais constituídos. Surge aqui, a luta de classes na acepção moderna, fundada na contradição capital e trabalho, a qual é profundamente marcada pela relação desigual entre proprietários privados dos meios e instrumentos de produção (classe burguesa) e vendedores de força de trabalho (classe trabalhadora). Com o nascimento da Grande indústria desenvolve-se um intenso processo de urbanização e migração do campo para a cidade. O capitalismo concorrencial cria um mercado mundial em intensa concorrência e com ele estabelece um sistema econômico internacional que será aperfeiçoado e consolidado no estágio seguinte.

O terceiro estágio de desenvolvimento é denominado como capitalismo imperialista, que se estende do final do século XIX até os dias atuais, momento em que se aperfeiçoa e monopoliza. A transição para este estágio compreende um intenso processo de desenvolvimento tecnológico e científico, a criação de modernos monopólios que partilham o mundo entre si e o capital financeiro.

Este período é compreendido por três etapas: a fase clássica que engloba os anos de 1890 a 1940; os anos dourados que decorreu do final da Segunda Guerra Mundial até o fim dos anos 1970; capitalismo contemporâneo que se desenvolve do final dos anos 70 até os dias atuais. A fase clássica é permeada por crises e uma grande depressão convertida em colapso da economia mundial, necessitando de novas formas de intervenção do Estado na economia capitalista, o que marcou a passagem para a próxima etapa, caracterizada pela composição do

Estado de bem-estar social de forte intervenção para regular e reequilibrar o mercado prejudicado pela guerra.

Karl Marx, especialmente em sua obra “O capital” (2013), compreende as crises que se desenvolvem com o capitalismo como um elemento constituinte e estruturante da acumulação capitalista, que em seu processo de desenvolvimento segue períodos de grande expansão e crescimento seguidos de contração, recessão e depressão econômica. Diversos elementos característicos do modo de produção capitalista são destacados pelo autor como propulsores das crises periódicas, dentre eles está a superprodução e o subconsumo, a queda na taxa de lucro, a instabilidade financeira proveniente de especulações e de créditos excessivos que levam a bolhas especulativas e colapsos financeiros, dentre outros.

A natureza estrutural da crise está no objetivo central e permanente do modo de produção capitalista: a maximização da acumulação de capital, a qual possui como leis imanes e necessárias acumular, concentrar e centralizar riqueza nas mãos de uma classe social em detrimento de outra. Ou seja, por meio da contraditória relação entre os detentores dos meios de produção (que compram força de trabalho) e os detentores da força de trabalho (que as vendem).

Nesse sentido, é possível compreender que as crises periódicas do capitalismo não são externas a ele, mas derivam da dominação do próprio capital e da exploração do trabalho.

Em lugar da suposta tendência ao equilíbrio e à igualdade dos agentes econômicos, trata-se de um sistema que, pela concorrência sob forças e poder desiguais, conduz à acumulação, concentração e centralização de capital. Ao capitalista interessa produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais-valia. Para permanecer no “jogo” esta regra é crucial. Por isso os diferentes competidores buscam, mediante a incorporação crescente de ciência e tecnologia no processo de produção, aumentar o capital morto e diminuir o capital vivo<sup>7</sup> com o intuito de produzir mercadorias ao menor custo e, portanto, condensadoras do máximo de mais-valia (Frigotto, 2010, p. 68–69).

Estas crises manifestam-se historicamente em formações sociais específicas e de formas e conteúdos diversos, entretanto, são determinadas pela sua virtude característica de potencializar as forças produtivas, perpetuar as relações sociais de exclusão e impossibilitar a socialização do resultado do trabalho humano para satisfazer necessidades sociais coletivas. “A crise está, pois, engendrada na natureza das relações sociais capitalistas” (Frigotto, 2010, p. 69).

---

<sup>7</sup> Corresponde a força de trabalho do homem empregada na produção em troca de salário, enquanto o capital morto corresponde a outras forças produtivas empregadas na produção como a maquinaria, as tecnologias da informação e comunicação, dentre outras ferramentas e instrumentos de trabalho.

Para Frigotto (2010), as crises provenientes dos anos de 1914, de 1929, de 1970/90 exemplificam o processo de crises cíclicas do capital. Ressalta ainda que o que entra em crise nos anos de 1970 constituiu-se no mecanismo de solução da crise de 1929, do mesmo modo que mais recentemente, o movimento de reestruturação produtiva que floresce nos anos de 1990 determinado pelo regime de acumulação flexível, constitui no mecanismo de solução da crise de 1970 conhecida como crise do taylorismo/fordismo associada à crise do estado de bem-estar social.

Trata-se, pois, de crises que têm uma mesma gênese estrutural, mas que cada vez traz uma materialidade específica. Na busca de suplantar a crise o capitalismo vai estabelecendo uma sociabilidade onde cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo, complicador. A entrada do Estado como imposição necessária no enfrentamento da crise de 1929 foi, ao mesmo tempo, um mecanismo de superação da virulência da crise e um agravador da mesma nas décadas subsequentes (Frigotto, 2010, p. 70).

Nesse processo, o enfrentamento ou superação de uma crise pode possibilitar destruições e exclusões mais perversas e virulentas do que as anteriores com consequências devastadoras para a sociedade, mas podem também configurar um novo horizonte de conquistas para a classe trabalhadora.

Dentro desta perspectiva de compreender as crises e as mudanças em diversas áreas da sociedade, em especial no mundo do trabalho, como elementos iminentes ao sistema capitalista, Harvey (2008) trata as passagens de uma crise e as estratégias de enfrentamento, superação e mudanças engendradas pelo próprio capital como um processo de transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado. Transição esta que, apesar das radicais modificações que suscitam, permanecem com o lucro, o qual é a regra básica do modo de produção capitalista, como sendo o princípio organizador básico da vida econômica na sociedade.

A compreensão desse processo de transição do regime de acumulação e modo de regulamentação descrita pelo autor se fundamenta em uma escola de pensamento conhecida como “escola da regulamentação” fundamentada por autores como Aglietta (1979 *apud* Harvey, 2008), Lipietz (1986 *apud* Harvey, 2008), e Boyer (1986 *apud* Harvey, 2008).

O regime de acumulação é definido como “a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados” (Lipietz, 1986, *apud* Harvey, 2008, p. 117). O modo de regulamentação é o que

confere materialidade ao regime de acumulação sob a “forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação” que precisam ser interiorizadas pelos indivíduos de modo a garantir “a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução”, contribuindo assim, com a manutenção do regime de acumulação.

A compatibilidade entre o regime de acumulação e o modo de regulamentação pode ser compreendida a partir da necessidade do capitalismo de fazer com que seu sistema econômico permaneça viável e continue funcionando. Isso implica a “necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas” (Harvey, 2008, p. 118).

O modo de regulamentação, associado ao regime de acumulação com propósitos capitalistas, exerce um controle do trabalho que envolve

[...] alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação. Elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formulação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (Harvey, 2008, p. 119).

A transição do regime de acumulação e do modo de regulamentação de um modelo fordista keynesiano, que se estendeu de 1945 a 1973 no longo período do pós-guerra, para outro regime que se desenvolve desde a década de 1970 até os dias atuais, compreende a passagem de um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico para o que pode ser chamado de acumulação flexível, segundo Harvey (2008, p. 119), “uma reveladora maneira de caracterizar a história recente”.

Tendo demarcado as mudanças vivenciadas em diversas dimensões da sociedade nos últimos séculos como um processo imanente ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e seu caráter histórico e processual de expandir-se, interessa adiante apreender as condições concretas em que emergiram a crise política, econômica e social marcada pela década de 1970, conhecida como crise do regime taylorista-fordista e do estado de bem-estar social, sob as quais se erigiram as mais recentes mudanças que se desenrolam na sociedade hoje em dia.

## 2.2 A crise do regime de acumulação taylorista-fordista

O regime de acumulação taylorista-fordista amplamente empregado pelo Estado de bem-estar social Keynesiano é definido inicialmente pela gerência científica preconizada por Taylor. Este regime, conforme descrito no influente tratado de F. W. Taylor “Os princípios da administração científica”, descreve “como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através 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 do movimento” (Harvey, 2008, p. 121).

Tal regime é caracterizado por forte controle e planejamento sobre os processos de produção e organização do trabalho, os quais envolvem especialmente: a otimização do tempo da produção, a monitorização dos movimentos e do tempo de execução de cada atividade do trabalhador, a padronização na execução do trabalho que retira do trabalhador toda a responsabilidade e decisão de como executar, e a divisão pormenorizada da produção, caracterizada não só pela divisão de quem pensa, planeja, impõe e controla de quem executa, mas na própria execução em que cada operação de uma atividade é separada e designada a um operador diferente (Frigotto, 2010; Harvey, 2008).

Antunes e Pinto ressaltam (2018) que a visão preconizada por Taylor nos princípios da administração científica situa o seu olhar na visão de uma classe social que é a dos proprietários dos meios de produção, para os quais não se deve delegar a produção de saberes fazeres a todos os trabalhadores, mas sim impor-lhes uma crucial divisão do trabalho que separa entre agentes distintos a atividade manual e intelectual. A essa visão Taylor acrescentou o caráter de ser científica, dando aparência de neutralidade.

Para que o trabalho pudesse ser regido pelas leis científicas de acordo com Taylor, era necessário estabelecer uma divisão mais sistemática das responsabilidades entre a direção e os trabalhadores de modo a delegar as atividades intelectuais para a gerência, aumentando suas responsabilidades e as manuais para os operários, ainda que ambos fossem assalariados. Essa divisão em sua concepção promoveria maior cooperação na realização das tarefas e evitaria o baixo rendimento proposital dos trabalhadores.

Esse baixo rendimento proposital foi um comportamento típico dos trabalhadores constatado por Taylor que trazia prejuízos não só para os lucros patronais, mas também para as chances de melhorias salariais do próprio trabalhador. Caberia à administração científica a solução.

Sua proposta será, portanto, um sistema de administração pelo qual a “iniciativa” do/a trabalhador/a seja descartada como um meio para a obtenção de produtividade. Esta deverá ser obtida não mais por concessões aos/às trabalhadores/as, mas pela usurpação pela gerência capitalista do conhecimento que detêm sobre o seu trabalho a fim de lhes impor, unilateralmente, uma nova forma de realização deste, tendo sempre como horizonte as necessidades da máxima extração de mais-valia (Antunes; Pinto, 2018, p. 16).

Deste modo, o trabalho do operário é planejado pela direção que prescreve passo a passo o que precisa ser feito, quais instrumentos utilizar, como fazer e em quanto tempo executar o serviço. O controle do tempo, inicialmente marcado pelo cronômetro sob o poder do gerente/supervisor, seria posteriormente substituído pelo ritmo e cadência das máquinas, às quais o trabalhador tinha que se submeter<sup>8</sup>.

Essa organização do trabalho é “fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido” (Frigotto, 2010, p. 74) e requer mão de obra pouco qualificada, treinada para executar uma tarefa previamente estabelecida na pormenorizada divisão entre quem pensa e quem executa o trabalho. Ao lado da redução do saber-fazer da classe operária, a seleção de trabalhadores adequados às funções na divisão entre atividades manuais e intelectuais e o treinamento deles eram elementos importantes do sistema que Taylor reivindicava como científico. O objetivo da seleção e do treinamento consistia em possibilitar tempo e auxílio para se tornar eficiente e produtivo.

Taylor defendia que a eficiência e o aumento da produtividade poderiam trazer melhorias salariais ao trabalhador, ou melhor, gratificações salariais por execução bem sucedida das tarefas prescritas, redução diária das horas de trabalho por meio do controle minucioso do tempo e dos movimentos na operação, e mais intervalos ao longo da jornada para evitar a fadiga. Para os empresários as vantagens seriam de aperfeiçoamento na qualidade dos produtos, redução de custos de inspeção, e cooperação entre trabalhadores e administração, possibilitando evitar conflitos e greves (Antunes; Pinto, 2018). A eficiência e produtividade aparecem como objetivos comuns entre trabalhadores e capitalistas, ainda que ambos sejam guiados por interesses distintos.

Antunes e Pinto (2018) ressaltam que o controle imposto pela administração científica de Taylor se davam não só sobre o corpo dos que executavam as tarefas, mas também sobre o intelecto por meio da apropriação do conhecimento, dos saberes-fazeres que os trabalhadores detinham sobre o trabalho.

---

<sup>8</sup> O celebrado filme “Tempos Modernos” de Charlie Chaplin ilustra bem esse processo na linha de montagem da fábrica, de forma humorada, mas não menos trágica.

Se é evidente que o sistema taylorista conduziu a um controle do “corpo” do/a trabalhador/a, menor não fora o controle do “intelecto” empreendido pelo seu criador. Primeiramente, na imposição de uma unilateralidade na realização das atividades de trabalho. Segundo, na padronização dessa forma, o que requer, como terceiro aspecto, um empreendimento “pedagógico” que permita verter tais imposições da gerência aos níveis operacionais. Em último lugar, mas não menos importante, é clara a ênfase de Taylor numa divisão supostamente “equitativa” do trabalho entre gerência e operariado, pela qual caberia à gerência metamorfosear e impor, ao operariado, o conteúdo do seu próprio saber-fazer, anteriormente usurpado. (Antunes; Pinto, 2018, p. 22)

Nesse contexto, o treinamento necessário à execução de tarefas requer uma aprendizagem reduzida e unilateral pelo trabalhador, assim, as empresas podem assimilar “trabalhadores/as cujo conhecimento técnico e experiência não ultrapassasse as exigências mínimas requeridas por cada posto, ficando a cargo da gerência a definição dos saberes-fazer dessas pessoas e, no caso de falhas, de sua rápida substituição” (Antunes; Pinto, 2018, p. 23).

Para Frigotto (2010) o regime taylorista constitui a primeira fase de desenvolvimento do modelo de produção que após os anos de 1930 fica conhecido pelo binômio taylorismo-fordismo. As inovações incorporadas pelo fordismo ao taylorismo expandiram-se inicialmente para toda a indústria automobilística dos EUA, a partir das experiências de Henry Ford em sua empresa Ford Motor Company, uma das pioneiras na fabricação de automóveis em larga escala. Depois expandiu-se para praticamente todo o processo industrial nos principais países capitalistas.

Ao regime de produção preconizado por Taylor, Ford acrescentou o “reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa” e, portanto, era fundamental “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. 121–122). Isso implicava em melhores condições de salários que pudessem viabilizar e favorecer o consumo.

O *slogan* de Ford era “nossos operários devem ser também nossos clientes”, essa expressão caracteriza a estratégia econômica do fordismo de viabilizar a combinação entre produção em grande escala e consumo de massa. Com Ford o refinamento das máquinas foi ainda mais aperfeiçoado e houve um intenso aumento de capital morto e produtividade que se desenvolve efetivamente a partir de 1930 “e torna-se um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial” (Frigotto, 2010, p. 75).

À frieza técnica de Taylor, Ford acrescentou uma dimensão valorativa e via o trabalho como uma vocação. Afirmava que o trabalho era uma lei natural e só por meio do trabalho

honesto era possível alcançar felicidade e prosperidade. Já que o trabalho era uma lei natural, era preciso trabalhar com inteligência e previsão, pois quanto melhor trabalhar mais bem o trabalhador se sentirá. Ford procurava sempre atribuir uma dimensão valorativa e moral às suas ideias, para ele os negócios eram mais que simples produção e comércio, era uma prestação de serviços à sociedade (Antunes; Pinto, 2018).

Combatia firmemente o desperdício de tempo, de materiais e de trabalho, defendia a distribuição de salários máximos e a venda de produtos com o mínimo de lucro para que esse pudesse ser obtido do total da massa das vendas, incentivando e favorecendo o consumo. “Como isto tende a abaixar o preço de custo, e como vendemos com lucro mínimo, nos é possível oferecer os nossos produtos por um preço de acordo com a capacidade aquisitiva do público” (Ford, 1995, p. 109-110 *apud* Antunes; Pinto, 2018, p. 26).

A eficiência da produção e o aumento salarial é vinculado ao lucro da empresa e desvinculado da especulação de preços na circulação. Antunes e Pinto (2018, p. 26) acrescentam que

Por isso, se voltará a duas estratégias: estudar as demandas do mercado e desenvolver aquilo que o/a consumidor/a médio/a supostamente busca; tendo feito isso, detalhar a forma mais econômica de produzir, reduzindo custos e, dentro de um critério bem particular de eficiência capitalista (pagar melhores salários, desde que se obtenham bons lucros), fornecer tais produtos à sociedade.

Ford desenvolve um controle do trabalho mais aperfeiçoado ao criar um sistema que abarca todos os postos em uma cadeia única e interligada das atividades. Todas as instalações produtivas são consideradas além das ferramentas. Todo e qualquer movimento que não gere valor deve ser abolido para evitar desperdícios. Nesse processo, os trabalhadores são fixados em seus postos sem necessidade de deslocamento na empresa, a esteira, por exemplo, movimenta as peças e produtos necessários que o trabalhador precisa operar e as ferramentas ficam dispostas facilmente ao seu alcance em seu posto. É desse processo que emerge a famosa linha de montagem automática de Ford.

A linha de montagem de Ford constituía-se de um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as seções da planta, enquanto o produto sofria a intervenção dos/as trabalhadores/as até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado. [...] O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e o número de trabalhadores/as eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter todo o conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho. (Antunes; Pinto, 2018, p. 27).

Esse processo trouxe como resultado uma enorme produtividade, contudo desencadeou uma simplificação e limitação extrema da atividade de trabalho ao ponto dos trabalhadores serem convertidos em apêndices da máquina na linha de montagem. Isso possibilitou a redução do tempo de experiência exigido aos trabalhadores e estreitou a visão deles sobre o conjunto dos processos produtivos, como consequência explodiram o absenteísmo e a rotatividade.

No lugar de bonificações, Ford defendia o aumento do salário e redução da jornada de trabalho vinculada a conquista das metas de produtividade da empresa que os assalariados deviam assumir como sua responsabilidade. Fazer da empresa uma indústria sólida e rendosa era pré-requisito para proporcionar uma vida segura e cômoda aos trabalhadores. O método de Ford logrou êxito e permitiu a obtenção de uma elevada taxa de mais-valia que possibilitou aumentar o pagamento da força de trabalho e reduzir sua jornada, contudo sob o preço de uma profunda intensificação e exploração do trabalho (Antunes; Pinto, 2018).

A possibilidade de um salário melhor contribuía para minimizar os efeitos de rotatividade e monotonia do sistema, contribuindo para sua estabilidade. Interessante neste aspecto destacar uma fala de Ford (1995, p. 148-149 *apud* Antunes; Pinto, 2018, p. 29),

Necessariamente o trabalho de muitos homens tem de ser pura repetição de movimentos, pois de outro modo não se pode conseguir sem fadiga a rapidez da manufatura que faz descer os preços e possibilita os altos salários. Algumas das nossas operações são excessivamente monótonas, mas também são monótonos muitos cérebros; inúmeros homens querem ganhar a vida sem ter que pensar — e para estes a tarefa unicamente de músculo é a boa. Possuímos em abundância tarefas que exigem cérebro ativo, e os homens que no trabalho de repetição se revelam de mentalidade ativa não permanecem nele muito tempo.

A jornada de trabalho foi possível de ser reduzida, vale realçar, pela intensificação da produção, produzir mais em menos tempo, garantindo assim, os lucros da empresa. Oito horas por dia em cinco dias da semana eram suficientes e concentravam o período de melhor rendimento do trabalhador, para Ford nesse tempo era possível produzir mais do que em mais dias com mais horas diárias de trabalho. Os dias de folga conquistados na semana trariam vantagens permitindo ao trabalhador aprender a viver melhor, fomentar novas necessidades e fomentar o consumo (Ford, 1995 *apud* Antunes; Pinto, 2018).

Este consumo, porém, deveria se dar com a aquisição de produtos que fossem favoráveis à reprodução da sua força de trabalho, da qual não fazia parte a adoção de hábitos envolvendo excessivo consumo de bebidas alcoólicas, festas noturnas, satisfação de prazeres sexuais, dentre outros, como bem descreve Gramsci em seus Cadernos do Cárcere ao tratar do Americanismo

Fordismo e suas imposições morais ao modo de viver, pensar e sentir a vida. A esse respeito, Antunes e Pinto (2018, p. 37) ressaltam que

E esse era, de fato, um perigo iminente aos industriais como Ford, precisamente porque o trabalho em série, ao intensificar e aniquilar a identificação do/a trabalhador/a com seu trabalho, limitando seus sentidos dentro e fora do ambiente de trabalho e ampliando ao máximo o fosso entre o agente direto e o resultado da produção; ao desprezar diariamente o saber acumulado da classe trabalhadora e sua necessidade e mesmo capacidade de aprendizado, produzia, como um todo, um desgaste acelerado do operariado, um cansaço físico, mental e moral frente ao qual o álcool era e sempre tem sido não apenas um lenitivo, mas o que resta de impulsos humanos: um vício.

Ao defender e impor regras de conduta e valores morais, o fordismo estabelecia um estilo de vida, para além da fábrica, que adentrava o campo da religião e da política para produzir um modo de pensar e agir, uma sociabilidade que contribuísse com o trabalhador para suportar o cronômetro da fábrica sem colapsar.

O fordismo implicava um novo tipo de sociedade racionalizada, modernista e populista, com forte crença no poder corporativo de regulamentação da economia, que foi realizada, de certa forma, pela forte intervenção do Estado de bem-estar social preconizado por Keynes.

Se a primeira fase de desenvolvimento do regime de produção taylorista-fordista é caracterizada pelo taylorismo, a segunda fase desse regime de acumulação “entra justamente no contexto das teses keynesianas que postulam a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do sistema” (Frigotto, 2010, p. 75), tendo em vista que o regime já havia sido ameaçado por uma crise de superprodução em 1929.

O regime taylorista-fordista “se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para sua rede inúmeras nações descolonizadas” (Harvey, 2008, p. 125).

O Estado de bem-estar social keynesiano é caracterizado pelo desenvolvimento de políticas voltadas às áreas de investimento público, importantes para o crescimento da produção e do consumo de massa, que resulta no crescimento econômico, bem como da garantia de pleno emprego, complemento salarial com gastos de seguridade social, assistência médica para cuidados de saúde, educação, habitação, dentre outros que pudessem garantir o bem-estar dos cidadãos (Frigotto, 2010; Harvey, 2008).

Aliado ao estado de bem-estar social, o taylorismo-fordismo produziu taxas elevadas de crescimento econômico em muitos países capitalistas avançados durante as décadas de 1950 e 1960. Seu sucesso também se deveu a “uma maciça ampliação dos fluxos de comércio mundial e de investimento internacional”, permitiu a oferta de matérias-primas mais baratas, o

desenvolvimento de bancos, seguros, hotéis, aeroportos e turismo. “Ele trouxe consigo uma nova cultura internacional e se apoiou fortemente em capacidades recém-descobertas de reunir, avaliar e distribuir informação” (Harvey, 2008, p. 131).

Para Antunes e Pinto (2018, p 32)

O binômio taylorismo-fordismo foi muito mais que um método de organização do trabalho e da produção. Foi um movimento de reestruturação produtiva nos Estados Unidos, visando a ampliação da produção e a extensão do mercado de consumo. E como tal implicou também uma reformulação da própria sociabilidade, uma retomada de posição das forças capitalistas contra o/a trabalhador/a coletivo/a organizado/a. O taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações.

Nesse movimento, o taylorismo-fordismo apresentava um conjunto de elementos pertinentes a formação de um perfil de trabalhador adequado à nova configuração da produção capitalista. Os processos de racionalização e automação impunham aos trabalhadores saberes-fazer extrínsecos às suas experiências de trabalho. Ao executar tarefas pré-estabelecidas, intensamente fragmentadas, mecanizadas e repetitivas, o trabalhador era só mais uma peça a ser incorporada em um sistema mecanizado que já se encontrava pronto e funcionando independentemente dele, portanto, ele devia se submeter às suas leis. Demandava, portanto, qualificação mais simples e especializada, levando ao rebaixamento do valor da força de trabalho em geral. Conforme destacam Antunes e Pinto (2018, p. 51),

Tratou-se, portanto, no taylorismo-fordismo, de uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” em suas execuções. Uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também especializadas.

Foi nesse período que ganharam destaque as escolas técnicas profissionalizantes destinadas à preparação de estudantes para o mercado de trabalho, em cujos currículos eram contemplados os saberes-fazer destinados a essa finalidade. Tratava-se de uma educação moldada por uma pragmática técnica que desmembrava o trabalho intelectual — fundamentado no conceito, na teoria e na reflexão — do trabalho manual — fundamentado na prática, na aplicação e experimentação — e enaltecia este último.

Antunes e Pinto (2018, p. 51–52) ressaltam que, se para Ford, a verdadeira escola estaria na fábrica, as instituições de ensino da educação básica deveriam, portanto, “proporcionar uma

ginástica mental que prepare o cérebro como “músculo”, um órgão mecânico, para posteriormente suportar as intervenções [...] da rotinização da linha de série”. A educação taylorista-fordista seria formulada pela administração da empresa, onde estão os que “pensam e elaboram”, e a responsabilidade da execução daquilo que foi elaborado incidiria sobre os trabalhadores manuais, perpetuando-se, desse modo, a divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. “Separa-se, como se nisso houvesse alguma “ciência”, um grupo de pessoas como *homo sapiens* e outro como *homo faber*” (Antunes; Pinto, 2018, p. 53).

Esse processo reflete a correspondência entre as formas de disciplinamento com as necessidades do sistema produtivo capitalista concernentes à formação de trabalhadores e dirigentes. Trata-se de processos pedagógicos que visam disciplinar a força de trabalho para o regime de acumulação vigente.

Na escola é desenvolvido um trabalho que conserva a estrutura de poder e a desigualdade social, transmitindo aos sujeitos das classes sociais inferiores uma socialização que apregoa valores e ideias compatíveis com um futuro papel de subordinado nas relações sociais do mercado de trabalho. A carga horária de aulas, as avaliações, o conteúdo programado das disciplinas contribuem para moldar os alunos a uma subjetividade que se adapta a uma divisão social do trabalho entre planejadores e executantes. Os diplomas conferem reconhecimento social e legitimam essa desigualdade como mérito individual.

De acordo com Kuenzer (2007), essa dualização advinda da separação entre trabalho manual e intelectual expressou-se no campo educacional, de forma mais evidente no ensino médio, na oferta de escolas que eram diferenciadas segundo a classe social que atendia. No Brasil essa diferenciação se deu por meio da oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica: uma se dirigia aos pobres e sua qualificação técnica para o mercado taylorista-fordista e a outra para os ricos, visando um ensino propedêutico de preparação para o ingresso no ensino superior a quem tivesse condições de prosseguir nos estudos por mais tempo e serem formados futuros dirigentes.

A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes (Kuenzer, 2007, p. 1156).

A oferta de educação profissional se desenvolveu e expandiu, portanto, ao longo do século XX paralelamente à escola de formação geral já existente e sua oferta se deu de forma diversificada sem responder a uma política específica de educação profissional. Sua expansão

e desenvolvimento ocorreu no intuito de atender as demandas de formação profissional especializada do setor industrial, comercial e de serviços em crescimento.

Respondia desse modo à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho, características da organização taylorista-fordista, de caráter rígido, fragmentado e parcelar. Para tanto, bastava uma formação profissional especializada, voltada para a ocupação a ser exercida e “para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização” (Kuenzer, 2007, p. 1157). Não havendo demanda significativa de trabalho intelectual no contexto do trabalho de natureza operacional, não era necessário ampliar a escolarização neste nível.

Na prática laboral, considerando as possíveis discrepâncias que podem ocorrer entre trabalho real e prescrito, os trabalhadores iam desenvolvendo saberes assistemáticos e subjetivos, não sustentados teoricamente, que permitiam resolver problemas que apareciam no exercício da ocupação. “Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, que caracterizaram a educação profissional de caráter operacional, na acumulação rígida” (Kuenzer, 2007, p. 1157).

Mediante separação do trabalho intelectual com a atividade prática, estava justificada a não necessidade de integração entre educação geral e profissional e a diferenciação da oferta marcada pela dualidade que oferece a cada classe social um tipo de escola, privilegiando o exercício de funções intelectuais e diretivas a um grupo restrito. Nesse contexto, é importante considerar que a expansão da oferta de escolas profissionais não significou exatamente democratização da educação, mas aprofundamento das diferenças de classe claramente marcada por uma dualidade assumida (Kuenzer, 2007).

Essa dualidade na educação marcada pelo aprofundamento das diferenças de classe é expressiva do interesse das classes dominantes que historicamente, conforme destaca Frigotto (2010), tem atribuído à educação o papel de habilitar técnica, social e ideologicamente os diferentes grupos sociais de trabalhadores para o mercado de trabalho. Essa subordinação da função social da escola aos interesses e demandas do capital tem sido progressivamente intensificada.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, os processos educacionais marcados pela referida dualidade são posteriormente modificados<sup>9</sup>, mediante instauração de uma crise que levará à reestruturação produtiva do padrão de acumulação vigente e do papel do

---

<sup>9</sup> Tais mudanças serão tratadas e melhor desenvolvidas na próxima seção.

Estado, culminando em diversos desdobramentos, dos quais envolve a reestruturação dos processos de racionalização e disciplinamento típicos do fordismo para a educação, conforme será abordado na próxima seção.

A crise que culminou no declínio do taylorismo-fordismo e do keynesianismo data a partir do final dos anos de 1960. O desafio de combater as desigualdades era grande e produzia sérias tensões sociais. Em uma sociedade de consumo apregoada pelo Estado de bem-estar social, altas expectativas eram criadas. Desenvolveram-se fortes movimentos sociais por parte dos que não tinham acesso ao emprego privilegiado da produção de massa e conseqüentemente às “louvadas alegrias do consumo de massa” (Harvey, 2008, p. 132) gerando assim intensa insatisfação.

A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala, mas de modo humano e atencioso. Os fracassos qualitativos nesse campo eram motivo de inúmeras críticas, mas, no final, é provável que os dilemas mais sérios fossem provocados pelo fracasso quantitativo. A condição do fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo, só assim o Estado Keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável (p.133).

Uma grave crise de acumulação se desenvolveu, aliada a uma forte queda da produção e do lucro, desencadeando um problema fiscal que começou nos Estados Unidos por meio de uma alta inflação que solapou o dólar como moeda reserva internacional estável (Harvey, 2008).

A concorrência entre diferentes países do G7 (os mais desenvolvidos: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França, Alemanha, Itália, Japão) fez com que os produtores de custos menores como Alemanha e Japão reduzisse as fatias de mercado e taxas de lucro dos seus concorrentes como EUA, por exemplo. Ocorreu um excesso de capacidade e de produção fabril que gerou menor lucratividade para todos os países na indústria manufatureira. Resultado disso foi uma intensa estagnação, baixas taxas de acumulação, baixo crescimento da produção e da produtividade, baixo aumento salarial e desemprego em massa (Antunes, 1999).

O desemprego e a inflação se ampliavam por toda parte “desencadeando uma fase global de estagflação que duraria por boa parte dos anos 1970”. Crises fiscais se desenvolveram em vários Estados, as receitas de impostos caíam ao mesmo tempo que cresciam os gastos sociais. “As políticas keynesianas já não funcionavam”, o Estado de bem-estar social “que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava

claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa” (Harvey, 2014, p. 22).

Antunes (1999) acrescenta que, dentre outros elementos causais da queda da taxa de lucro como o excesso de capacidade e de produção, estava o aumento do preço da força de trabalho conquistado pelas lutas sociais. E o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção se dá, especialmente, pela incapacidade de responder à retração do consumo que se dava com a acentuação do desemprego estrutural. A crise fiscal dada pelo crescimento dos gastos sociais e a necessidade de retração do Estado com gastos públicos proporcionou terreno fértil para transferir estes gastos ao capital privado, iniciando um intenso processo de privatização.

O autor reafirma que a crise do taylorismo-fordismo e do keynesianismo é considerada uma expressão fenomênica da crise estrutural do capital, porque revela, em seu significado mais profundo, uma crise decorrente da expansão ilimitada do capital na busca incessante pela produção de lucro, pela acumulação e concentração de riqueza (Antunes, 1999).

Harvey (2008) destaca, ainda, um problema fundamental do regime de acumulação e regulação social que contribuíra para o desenvolvimento da crise: a rigidez.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor monopolista). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora — o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968–1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. [...] E, assim, começou a onda inflacionária que acabaria por afundar a expansão do pós-guerra (Harvey, 2008, p. 135-136).

Paralelamente ao problema da rigidez da produção, no final da década de 1960 houve uma ebulição de ações dos operários massa<sup>10</sup> questionando o controle social da produção. Ou

---

<sup>10</sup> [...] parcela hegemônica do proletariado da era taylorista/fordista que atuava no universo concentrado no espaço produtivo. Tendo perdido a identidade cultural da era artesanal e manufatureira dos ofícios, esse operário havia se ressocializado de modo relativamente “homogeneizado”, quer pela parcelização da indústria taylorista/fordista, pela perda da destreza anterior ou ainda pela desqualificação repetitiva de suas atividades, além das formas de sociabilização ocorridas fora do espaço da fábrica. Isso possibilitou a emergência, em escala ampliada, de um novo

seja, questionavam os métodos taylorista-fordista de produção que os destituía de qualquer participação no processo de trabalho mediante a hierárquica divisão entre quem pensa e quem executa, restringindo sua atividade a uma ação repetitiva e desprovida de sentido. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que restringiam a participação do trabalhador no processo de produção, ele “era frequentemente chamado a corrigir as deformações e enganos cometidos pela “gerência científica” e pelos quadros administrativos” que prescreviam sua tarefa a ser executada (Antunes, 1999).

A confluência entre as insatisfações dos trabalhadores que intensificava uma luta de classes e o estancamento econômico em voga tiveram papel central na crise. A reestruturação produtiva que se desenvolverá posteriormente, inclusive, considerará as demandas postas pelos próprios trabalhadores nas crises revolucionárias que ocorreram nas fábricas no final dos anos de 1960 (Antunes, 1999). As ações da classe operária nesse contexto constituíam em movimentos autônomos e livres dos sindicatos, e envolviam, além das reivindicações, greves parciais e até tomada e ocupação de fábricas sob o controle social dos próprios trabalhadores.

Os trabalhadores tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão (Bernardo, 1996, p. 19–20 *apud* Antunes, 1999, p. 46–47).

Para Frigotto (2010), o sintoma da crise se manifestava, especialmente, na incapacidade do fundo público de atender suas múltiplas funções conflitivas que consistiam em manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho com demandas cada vez mais crescentes, conforme destacado anteriormente, e também de financiar a acumulação privada. Ao assumir grande parte dos custos de reprodução da força de trabalho, o fundo público subsidiava o capital privado e também o liberava para investir no desenvolvimento tecnológico.

Nesse sentido, os sinais de esgotamento do regime taylorista-fordista coincidem com uma revolução tecnológica do processo produtivo resultado “do financiamento direto do capital

---

proletariado, cuja forma de sociabilidade industrial, marcada pela massificação, ofereceu as bases para a construção de uma nova identidade e de uma nova forma de consciência de classe (Antunes, 1999, p. 43).

privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público” (Frigotto, 2010, p. 81–82). Nesse processo, uma tecnologia rígida passa a ser substituída por uma tecnologia flexível possibilitada pelos avanços associados à informática, a microbiologia, a engenharia genética, as quais viabilizam criar novas fontes de energia e novos materiais tecnológicos.

Esta mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo, que a literatura qualifica como sendo uma nova *Revolução Industrial* permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo (Frigotto, 2010, p. 82).

Esta mudança tecnológica de base rígida para uma flexível e informatizada se torna uma tendência do sistema capitalista que passa a ocorrer em grau e velocidade diferenciados em diversas regiões do mundo a partir do processo de reestruturação produtiva alavancado pela crise. Trata-se de uma estratégia utilizada pelo capital para retomar uma nova base de acumulação que envolve: “reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras”, dentre outras (Frigotto, 2010, p. 82) que impactam diretamente a divisão do trabalho, a quantidade e a qualificação de trabalho.

A crise do regime de acumulação taylorista-fordista manifesta uma crise estrutural do sistema capitalista, a qual desencadeia uma reestruturação produtiva que não altera os pilares essenciais do modo de produção capitalista. “Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45” (Antunes, 1999, p. 38).

Em síntese, a profunda recessão que se desenvolve a partir de 1973 faz emergir um conjunto de processos que abalou o regime taylorista-fordista e colocou em movimento um conturbado período de reestruturação produtiva e econômica e de reajustamento social e político que serão considerados a seguir.

### **2.3 Reestruturação produtiva e a emergência do regime de acumulação flexível**

A reestruturação produtiva e econômica é marcada pela transição de um regime de acumulação taylorista-fordista para um regime de acumulação flexível como forma adotada

para o enfrentamento da crise<sup>11</sup> de 1970 e para a retomada dos patamares de expansão do capital, bem como a recuperação do seu projeto de hegemonia social confrontado pelas lutas operárias (Antunes, 1999; Antunes; Pinto, 2018; Frigotto, 2010; Harvey, 2008), conforme destacado anteriormente.

Os processos de flexibilização da produção que emergem como alternativa ao rígido modelo taylorista-fordista encontram na empresa japonesa da *Toyota Motor Company*<sup>12</sup> sua experiência de maior impacto e difusão, a qual atingiu expansão global a partir de 1980 e ficou conhecida como *toyotismo* (Antunes; Pinto, 2018).

O toyotismo diferencia-se da produção em série e de massa do fordismo e estabelece uma produção mais enxuta vinculada à demanda. Para o engenheiro da empresa Toyota, Taichii Ohno, “a questão era obter “flexibilidade” para se produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes” (Antunes; Pinto, 2018, p. 43). Para tanto, foi adotado um sistema de informações no qual os pedidos feitos no setor de vendas é que determinavam a produção. Nesse processo eram as vendas que puxavam a produção e não a produção que empurrava as vendas como ocorria no fordismo.

Utiliza o *kanban* como aparato de informação e reposição de produto, por meio de cartazes alocados em cada posto de produção “os pedidos partiam do setor de venda e ativavam, uma a uma, todas as divisões da planta” no setor produtivo (Antunes; Pinto, 2018, p. 46). O *kanban* alicerçou o *just in time*, que ficou conhecido como uma metodologia de produção pautada no estoque zero consoante a produção puxada pela demanda.

Para o engenheiro da Toyota, a produção, mesmo que de grandes quantidades visando atender a demanda, poderia e deveria ser conjugada à redução relativa das instalações, equipamentos e trabalhadores. Isso viabilizaria uma organização em que todos os pontos da produção e do estoque ficariam facilmente visíveis, viabilizando deste modo uma “gestão pelos olhos” e evitando desperdícios de tempo e deslocamento na supervisão do trabalho. Painéis e cartazes luminosos eram instalados acima de cada posto informando os padrões da produção e os problemas que surgissem e necessitassem da intervenção do trabalhador. Esse aparato era denominado *Andon*.

---

<sup>11</sup> Contudo, vale ressaltar desde já, que o regime de acumulação flexível, apesar de ser a alternativa adotada em contraposição ao taylorismo-fordismo para superação da crise, não o aboliu ou o substituiu por completo, mas antes combinou elementos de continuidade e descontinuidade que poderão ser tratados em momento oportuno para esta discussão.

<sup>12</sup> Fundada e presidida por Kiichiro Toyoda, tinha como engenheiro industrial da empresa Taichii Ohno que teve papel importante nos experimentos flexíveis empreendidos na empresa entre os anos de 1947 e 1970.

Diferente da operação especializada do taylorismo-fordismo em que o trabalhador era treinado para executar uma única e específica tarefa, na empresa Toyota era típico o deslocamento ou a promoção dos trabalhadores em diferentes plantas e cargos na mesma empresa.

Rompe-se com o caráter parcelar da produção e estrutura o trabalho em equipe “baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas” (Antunes; Pinto, 2018, p. 42). Às máquinas foram incorporados mecanismos de parada automática por detecção de erro, esse processo

[...] permitiu delegar a um número menor de trabalhadores/as a operação de várias máquinas simultaneamente, pois a remoção da tarefa de detecção de erros liberou tempo na jornada para as tarefas de alimentação das máquinas, trocas de ferramentas (set up) e manutenção preventiva (Antunes; Pinto, 2018, p. 44).

Além da operação de uma diversidade maior de máquinas, o trabalhador gradativamente aumentou, diversificou e flexibilizou também suas tarefas e responsabilidades. Exerciam funções de diagnóstico, reparo e manutenção dos equipamentos, programavam, ao mesmo tempo em que tinham que se adaptar a contínua implantação de métodos de aceleração de trocas de ferramentas.

Até mesmo o controle de qualidade dos produtos, que antes era exercido por um departamento específico da empresa, passou a ser atribuição de todos os postos. Atividade de acompanhamento, manutenção e inspeção da qualidade antes exercidas por cargos de gerência e direção passam a ser incorporadas ao trabalhador produtivo. Nesta dinâmica, a eliminação de postos de trabalho e o aumento da produtividade com um contingente menor de trabalhadores fazem parte do ideário e da prática desta fábrica moderna (Antunes, 1999).

Desses procedimentos emergiu o conceito de “polivalência” em oposição a especialização taylorista-fordista, pautada na “diversificação de atividades já previamente racionalizadas” pela gerência (Antunes; Pinto, 2018, p. 45). A princípio, essa diversificação de atividades com uma visão mais ampla do processo de trabalho cria a ilusão de que seria delegada à classe trabalhadora a retomada de seu papel histórico de elaborar, acumular e controlar os saberes-fazer da produção. Contudo, seu caráter previamente racionalizado retira do trabalhador qualquer possibilidade de elaboração e controle sobre o que produz. O que parece estar em causa é uma intensificação do processo de trabalho e conseqüentemente aumento da exploração do trabalhador.

Um grupo de trabalhadores polivalentes era organizado em “células” e era responsabilizado por ciclos completos da produção. Desse modo, era possível reduzir tanto o estoque de produto em cada posto e em cada máquina quanto reduzir o tempo no decorrer do transporte do produto e seu encadeamento ao longo da produção. A saber,

Em vez de uma disposição linear de postos e equipamentos similares, a Toyota organizou um conjunto de células nas quais três a quatro máquinas diferentes foram postas lado a lado num formato de ferradura, sendo operadas no centro por um/a ou dois/duas trabalhadores/as (Antunes; Pinto, 2018, p. 45).

As diferentes dimensões dos processos de flexibilização experienciadas pelas empresas toyotistas parecem evidenciar um resultado geral que consiste na redução do número de trabalhadores, pois coloca em pauta a capacidade de maiores e diversas tarefas e responsabilidades serem executadas por um número menor de operadores, sem mencionar as tarefas executadas pelas máquinas de tecnologia altamente avançada que substituem a força de trabalho humana e contribui com a redução do número de trabalhadores na produção. Trata-se de um processo que Antunes (1999) denomina como liofilização organizacional e do trabalho na fábrica toyotizada e se constitui como uma característica crucial da reestruturação produtiva de acumulação flexível.

Se no apogeu do taylorismo/ fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade (Antunes, 1999, p. 55).

Nesse sentido, Antunes (1999) reforça que a racionalização toyotista opera para eliminar trabalhadores e reinaugurar um novo patamar de intensificação e exploração do trabalho. O aumento da produção por ela alcançado se dá no contexto da redução dos trabalhadores e intensificação da exploração dos que ficam, ou seja, dos que conseguem permanecer no mercado produtivo.

Via processos de flexibilização, o trabalhador que operava uma máquina agora opera mais de uma, se desdobra para atender ao ritmo e velocidade postos, trabalha em equipes que se autorresponsabilizam pelo controle e acompanhamento da qualidade do produto, realizando assim o seu trabalho de operador e o do gerente (cargo determinado na divisão verticalizada nos moldes da produção taylorista-fordista).

No interior das empresas matrizes são preservados um pequeno contingente de trabalhadores qualificados e multifuncionais envolvidos com o ideário empresarial, mas, em contrapartida, mantém um conjunto flexível e flutuante de trabalhadores via terceirização dentro e fora da empresa, bem como da contratação de temporários.

Para 30% dos trabalhadores qualificados que permaneciam nas maiores empresas eram oferecidos benefícios “como refeições, serviços pessoais, lojas, escolas, clubes e até dormitórios ou casas” (Antunes; Pinto, 2018, p. 42) e também bônus atrelado ao desempenho de modo que os trabalhadores faziam o possível para evitar demissões e cooperavam com as gerências preferindo acordos por firma do que acordos coletivos por categoria mediados pelo sindicato. Contribuía, assim, com o enfraquecimento do movimento sindical que lutava pelos interesses da categoria.

Esse processo evidenciava relações de trabalho cada vez mais individualistas, comprometendo a luta de classes, uma vez que enfraquecia o interesse do grupo enquanto categoria coletiva de trabalho em prol de interesses individuais que poderiam ser atendidos nos acordos realizados entre o trabalhador e a firma. Mas, não foi só os trabalhadores que se submeteram aos acordos por firma, os próprios sindicatos se vincularam a empresa e seus compromissos, como foi o caso do sindicato dos metalúrgicos com a empresa Toyota.

Em comparação à fábrica taylorista-fordista, a fábrica toyotizada mudou significativamente seu desenho espacial, sua organização técnica e sua forma de controle do trabalho. “É uma fábrica que seduz com o “encantamento” de um espaço de trabalho mais “participativo”, “envolvente” e menos despótico, ainda que apenas na aparência” (Antunes; Pinto, 2018, p. 47). O toyotismo exige dos trabalhadores não só a execução de múltiplas tarefas e responsabilidades, mas seu envolvimento e a expropriação do seu intelecto ao ser, por exemplo, convidado a participar e se reunir continuamente com a gerência a fim de propor melhorias nos processos de trabalho e alcançar maior produtividade. Os trabalhadores são chamados e “considerados” como colaboradores das empresas e passam a ter que se envolver e internalizar os objetivos do capital como seus também.

Neste contexto difunde-se o discurso da “qualidade total” como alvo a ser buscado pelas empresas e seus colaboradores. Essa qualidade não está relacionada à durabilidade e resistência do produto fabricado, não se trata de atributos relativos ao seu valor de uso, ela está mais ligada à capacidade de competição no mercado por suas características inovadoras e personalizadas ao gosto do cliente. “Quanto mais qualidade total os produtos devem ter, menor deve ser seu tempo de duração” (Antunes, 1999, p. 49) para que logo venha ser substituído por outro mais

atualizado, inovador e atraente. Assim, dentre os atributos da qualidade total, configura-se também o caráter flexível da produção, necessário para a competição no mercado via produtos constantemente inovados, personalizados, diversificados, atraentes e atualizados.

Reduzir o tempo de vida útil do produto é uma necessidade imperiosa para aumentar a velocidade do circuito produtivo. Pois, é por meio da ampliação do valor de troca e a utilização decrescente do valor de uso que o capital visa repor seu padrão de acumulação estruturalmente expansivo. A qualidade é o invólucro, a aparência, aprimoramento supérfluo, deve durar pouco para ter uma reposição ágil no mercado. Nesse processo é compatível com a lógica da produção destrutiva, inimiga da durabilidade dos produtos.

Um sistema de softwares torna-se obsoleto e desatualizado em tempo bastante reduzido, levando o consumidor à sua substituição, pois os novos sistemas não são compatíveis com os anteriores. As empresas, em face da necessidade de reduzir o tempo entre produção e consumo, ditada pela intensa competição existente entre elas, incentivam ao limite essa tendência destrutiva do valor de uso das mercadorias. [...] Com a redução dos ciclos de vida útil dos produtos, os capitais não têm outra opção, para sua sobrevivência, senão inovar ou correr o risco de ser ultrapassados pelas empresas concorrentes (Antunes, 1999, p. 53)

A esse respeito, Harvey (2008) destaca que a produção flexível acelerou o ritmo da inovação do produto e favoreceu nichos de mercado especializados e de pequena escala. O tempo de giro do produto no mercado foi reduzido e possibilitado pelo uso de novas tecnologias produtivas como a automação e os robôs e também por novas formas organizacionais da produção, como o sistema *just in time* caracterizado pelo estoque mais enxuto ou zero estoque, produzindo conforme a demanda de modo a permanecer fluído. Essa aceleração do tempo de giro da produção só foi possível mediante a redução do tempo de giro no consumo.

A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores. [...] A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (Harvey, 2008, p. 148).

Em suma, “o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo” (Harvey, 2008, p. 161). Para o autor, tudo isso valorizou a inovação e o “empreendedorismo esperto”, a tomada de decisões rápidas, eficientes e bem fundamentadas.

Destaca-se, ainda, que o discurso da qualidade na lógica empresarial e mercadológica não é algo novo no campo da produção, já que no regime taylorista-fordista ele era uma exigência na fabricação do produto e os inspetores cumpriam um importante papel ao buscar garantir que fosse mantida segundo os padrões previamente determinados que os trabalhadores tinham que executar no processo de produção em massa (Gentili, 1994).

Com a crise do regime, a qualidade transforma-se “em uma nova estratégia competitiva de acordo com um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado” (Gentili, 1994, p. 131), o que se dá, especialmente, pela nova configuração do mercado mundial, pela inovação tecnológica caracterizada pela microeletrônica, pelas mudanças na engenharia da produção e pelo desenvolvimento de novas formas de gestão e gerenciamento.

Gentili (1994) destaca uma característica importante que é a trilogia qualidade-produtividade-rentabilidade, sua coerência consiste no fato de que a qualidade garante ou incrementa a produtividade e esta assegura ou aumenta a rentabilidade. A necessidade de maximizar os benefícios é que leva os empresários a adotarem novas estratégias competitivas e a qualidade situa-se, neste contexto, como um elemento que contribui para otimizar a acumulação de capital. Ademais, a qualidade tem papel fundamental na determinação dos custos e a busca de eficiência e qualidade na produção tem como um dos seus principais objetivos, eliminar ou restringir os custos da empresa.

Conseqüentemente, a busca por qualidade demanda uma organização particular do processo produtivo. Atualmente esta organização privilegia uma movimentação participacionista, da qual os Círculos de Controle da Qualidade são a maior expressão. Passa-se a acreditar que um operário participativo, motivado e polivalente pode ser muito mais produtivo do que um mecanizado executor de tarefas rígidas e fragmentadas aos moldes do taylorismo-fordismo.

Entretentes, é preciso ressaltar a importância do papel que a qualidade produz nos processos de competitividade, “se uma empresa Z conquistou para seus produtos o Certificado de Qualidade Internacional ISO 9000 [...], ela possuirá — com absoluta certeza — uma inquestionável posição de privilégio para atuar competitivamente conquistando mercados” (Gentili, 1994, p. 140–141). Foi com esta perspectiva de qualidade que a empresa Toyota se destacou mundo afora.

Antunes (1999) ressalta que o sistema industrial japonês e seu extraordinário crescimento e desempenho exportador no ramo de automóveis e eletrodomésticos teve grande

impacto no mundo ocidental<sup>13</sup> após a década de 1970, se mostrou como a mais avançada experiência de reestruturação produtiva. Originou do fordismo japonês e se transformou em um sistema singular de acumulação capitalista, alcançando um enorme avanço no capitalismo do Japão que havia sido derrotado no pós-guerra. Desse modo, reconverteu sua condição de país de destaque no mundo nos fins dos anos de 1970 e apresentou uma alternativa possível para o enfrentamento da crise capitalista do regime de acumulação taylorista-fordista, fundamentando as bases da reestruturação produtiva marcada pela flexibilização.

O regime de acumulação flexível se fundamenta num padrão produtivo e organizacional tecnologicamente avançado típico da fase informacional e da ampliada introdução da informática no setor produtivo e de serviços<sup>14</sup>. A instalação de alta tecnologia de informação e comunicação, a indústria 4.0, o uso da inteligência artificial e de robôs nos diversos setores do processo de produção, evidenciam a complexidade de administrar as novas tecnologias e a necessidade de investir na qualificação dos trabalhadores para se adaptarem a elas e as dominarem.

Cabe destacar, nesse processo de intenso desenvolvimento tecnológico, a Indústria 4.0 que, impulsionada pelos avanços das TICs, tem representado as inovações mais recentes no domínio da robótica, da inteligência artificial, dentre outras. Compreendida como o quarto estágio da Revolução Industrial, o termo Indústria 4.0 foi criado na Alemanha por um grupo de empresários, pesquisadores e representantes do governo, para designar a intensa automação dos processos produtivos e a reorganização empresarial a partir de inovações como fábricas inteligentes, sistemas ciberfísicos, internet das coisas e internet dos serviços (Hermann; Pentek; Otto, 2015 *apud* Contino, 2017). A partir da publicação do relatório *Recomendações para a implementação da iniciativa estratégica Indústria 4.0: Relatório final do Grupo de Trabalho Indústria 4.0*, em abril de 2013, o conceito ganhou ampla repercussão e tornou-se objeto de interesse de pesquisadores em diferentes países, incluindo o Brasil (Contino, 2017).

A Indústria 4.0 tem despertado visões ambíguas acerca de suas implicações para o trabalho: de um lado, perspectivas otimistas apontam para o potencial das inovações tecnológicas em aliviar trabalhos pesados, repetitivos e estressantes, além de ampliar o

---

<sup>13</sup> Importante frisar, contudo, que a ocidentalização do toyotismo se deu de forma singular e particularizada conforme a realidade e especificidades de cada país, mesclando práticas já existentes com o receituário toyotista, portanto não foi um processo uniforme.

<sup>14</sup> Sobre as revoluções tecnológicas e seu impacto no mundo do trabalho na atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista ver: Antunes, Ricardo; Braga, Ruy (2009); Braverman, Harry (2014); Castells, Manuel (1999); Graglia, Marcelo Augusto Vieira; Lazzareschi, Noêmia (2018); Kumar, Krishan (1997); Rifkin, Jeremy (1995); Teles, Nuno; Caldas, José Castro (2003).

conforto, a saúde e as experiências humanas; de outro, visões críticas alertam para o risco de substituição do trabalho humano — físico e intelectual —, com possível aumento do desemprego em massa (Graglia; Lazzareschi, 2018; Teles; Caldas, 2019).

Contudo, o que se vê é que a robótica e a inteligência artificial (IA) vêm sendo implementadas nos setores da indústria, de serviços e de comércio, substituindo tarefas repetitivas e também qualificadas. Tecnologias de IA já realizam atividades antes exclusivas de profissionais altamente qualificados, como análise de documentos jurídicos e produção de textos jornalísticos a partir de dados. Esse movimento, apontado por Graglia e Lazzareschi (2018) e por Teles e Caldas (2019), revela como a automação não se restringe a trabalhos manuais ou de baixa qualificação, mas também atinge ocupações intelectuais, historicamente associadas ao prestígio profissional e ao reconhecimento social. Nesse sentido, postos de trabalho são ameaçados e o papel do trabalhador humano é redefinido em setores nos quais a atividade criativa e interpretativa era vista como insubstituível.

Teles e Caldas (2019, p. 12) reforçam, ainda, que o desemprego, o subemprego e a precarização do trabalho já existentes são “aproveitados por novas empresas ‘tecnológicas’ para conceber e promover produtos em que tecnologia e ‘novas’ formas precárias de emprego se misturam”. Como exemplo desse processo, os autores destacam a “uberização da economia”, modelo apoiado em plataformas digitais que se apresenta como inovação e flexibilidade, mas que, na prática, transfere riscos e custos para o trabalhador e enfraquece a proteção social<sup>15</sup>. A organização do trabalho mediada pelas novas tecnologias permite que as empresas utilizem para seu proveito “parte dos bens dos seus trabalhadores, essenciais para a sua reprodução social, como são o caso da casa ou do automóvel, como capital fixo e circulante ao serviço” (Teles; Caldas, 2019, p. 24). Além disso, ao possibilitar a fragmentação e individualização do trabalho, as inovações digitais contribuem para o enfraquecimento de formas coletivas de resistência e diminuem o poder de negociação dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que ampliam o controle exercido pelas empresas sobre a força de trabalho.

Este controle manifesta-se, em parte, por meio da liderança descentralizada, na qual o trabalhador adquire maior liberdade para tomar decisões, engajar-se ativamente nas atividades, cooperar com os parceiros comerciais – fornecedores e clientes – e alinhar-se aos objetivos e metas do trabalho realizado (Contino, 2017), que, entretanto, continuam sendo definidos pela empresa. Assim, ainda que seja atribuída ao trabalhador maior autonomia para participar,

---

<sup>15</sup> É importante destacar, ainda, a transferência para o trabalhador dos custos de formação, férias, saúde e segurança social, tradicionalmente assumidos pelas empresas, como ocorriam comumente no regime taylorista/fordista de produção.

resolver problemas e propor soluções, tais iniciativas acabam sendo cooptadas pelos interesses corporativos, intensificando o controle e a exploração da força de trabalho.

Ao mencionar Huws (2016), os autores (Teles; Caldas, 2019, p. 23 e 24) destacam que

Estas novas plataformas ‘colaborativas’ têm como maior inovação a forma como organizam o trabalho, desvalorizando-o através da ilusória relação não laboral dos seus trabalhadores transformados em prestadores de serviços independentes, postos em concorrência uns com os outros e pretensamente não sujeitos à hierarquia da empresa. [...] O mercado das plataformas é povoado do lado da oferta por trabalhadores pretensamente independentes que aceitam, ou não, o preço determinado para cada tarefa, teoricamente definido pela oferta e procura momentânea e, do lado da procura, por consumidores sujeitos a flutuações de preços que podem ser pronunciadas.

Nesse processo, além de serem intensificadas cada vez mais a precarização das condições de trabalho e a exploração do trabalhador, a relação entre trabalho e capital, mediada pelas inovações tecnológicas, convergem “[...] no objetivo de realização de lucros à custa, não da expansão da produção e da produtividade, mas da desvalorização do trabalho assalariado” (Teles; Caldas, 2019, p. 19). Nesse movimento, a concentração de renda se dá mediante arrocho salarial.

Evidencia-se, assim, como a dinâmica de acumulação do capital condiciona e organiza os processos de trabalho por meio das inovações tecnológicas, nas quais são consolidados vínculos cada vez mais instáveis, fragmentados e individualizados nas relações laborais. Desse modo, em vez de representar uma promessa de emancipação, as transformações mediadas pelas novas tecnologias tendem a aprofundar a lógica da exploração e da insegurança no mundo do trabalho, reforçando a necessidade de análises críticas sobre o papel da tecnologia na atual fase da reestruturação produtiva.

Outro movimento empreendido em uma estrutura mais flexível de produção, viabilizada inclusive pelas novas tecnologias, corresponde à desconcentração produtiva e à terceirização. A esse respeito é importante retomar que “enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais” (Antunes, 1999, p. 56). A empresa flexibilizada transfere para outras empresas subcontratadas o que antes era produzido em seu espaço produtivo e permanece com o que é central em sua especialidade. As inovações tecnológicas têm contribuído significativamente para a intensificação desses processos.

A organização empresarial em rede é expressiva deste processo de desconcentração e terceirização produtiva. Viabilizada pela internet, a empresa organizada em rede caracteriza um modelo global centrado em informações, no qual clientes, fornecedores, parceiros e

funcionários interagem de forma automatizada por meio de softwares e plataformas digitais, (Braga, 2009). Nesse contexto, a produção física da empresa é mínima, o sucesso advém do informacionalismo, ou seja, de uma rede digital de trabalhadores, consumidores e gerentes conectados.

Empresas como a *Shein* e a *Shopee* são representativas desse princípio organizacional em rede. Trata-se de plataformas digitais de comércio eletrônico que intermediam relações de consumo em escala global, com pouco envolvimento na produção direta e forte dependência de informação, digitalização e coordenação global de fornecedores. Elas funcionam como plataformas digitais que conectam fornecedores/fabricantes diretamente aos consumidores no mundo inteiro. Seu sucesso depende da gestão de dados, logística, marketing digital, algoritmos de recomendação e estrutura em rede. Nesse processo, elas reduzem custos ao externalizar etapas da produção e do trabalho para fornecedores e trabalhadores (ex.: fabricantes terceirizados, motoristas de entrega, vendedores independentes).

A estrutura em rede possibilita que o trabalho seja realizado remotamente, a partir de qualquer lugar do mundo, desde que o trabalhador disponha das ferramentas necessárias. A ele são transferidos parte dos custos de infraestrutura e dos meios de produção — como computadores, internet, celular, automóveis, dentre outros — enquanto a empresa economiza em transporte, alimentação e infraestrutura própria (Huws, 2009; Braga, 2009; Graglia; Lazzareschi, 2018).

Ainda sobre a descentralização produtiva característica do regime de acumulação flexível, é importante ressaltar que a produção vinculada à demanda é variada e bastante heterogênea, buscando atender as exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferindo da produção homogênea do fordismo. Apresenta novas técnicas de gestão e controle da força de trabalho caracterizadas pelo trabalho em equipe ou células produtivas, requerendo maior envolvimento e participação dos trabalhadores no atendimento aos interesses da empresa, conforme destacado anteriormente, além de um perfil mais polivalente e multifuncional consoante à estrutura mais horizontalizada da empresa flexível para o exercício de múltiplas funções.

A configuração dos Círculos de Controle de Qualidade, que advém da perspectiva da “qualidade total”, os quais são compostos por grupos de trabalhadores que discutem sobre o trabalho realizado e o desempenho visando melhorar a produtividade da empresa converte-se “num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava” (Antunes, 1999, p. 57).

A apropriação da força de trabalho intelectual no regime de acumulação flexível exige trabalhadores altamente preparados para o mercado de trabalho, “capazes de compreender, implementar e administrar os padrões novos, mas muito mais flexíveis, de inovação tecnológica”, nesse sentido a formação escolar pode contribuir muito ao fornecer “um estrato altamente privilegiado e até certo ponto poderoso da força de trabalho, à medida que o capitalismo depende cada vez mais da mobilização de forças de trabalho intelectual como veículo para mais acumulação” (Harvey, 2008, p. 175).

O próprio conhecimento passa a ser uma mercadoria muito valorizada, produzida e vendida a quem quiser pagar mais. “[...] o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva” (Harvey, 2008, p. 151).

Destaca-se, ainda, na acumulação flexível, o surgimento de novos setores de produção e emprego como o setor de serviços, novos fornecimentos de serviços financeiros como o crédito, novos mercados e “taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 2008, p. 140). Implica níveis relativamente altos de desemprego, acelerada destruição e reconstrução de habilidades para atender as novas demandas do mercado, ganhos modestos de salários reais, quando há, e o enfraquecimento do poder sindical, que foi uma das colunas políticas do fordismo.

Diante dos processos desencadeados pela crise do fordismo, como o estreitamento da margem de lucro, o enfraquecimento dos sindicatos e da numerosa quantidade de mão de obra excedente, os proprietários de empresas tiraram proveito dessas condições para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis que atendessem a propósitos e necessidades específicas de cada empresa (Harvey, 2008). Essa flexibilização interfere na definição da carga horária de trabalho, que pode ser reduzida a tempo parcial em períodos de redução de demanda ou intensificada em períodos de pico de demanda de consumo, os contratos de trabalho podem ser temporários ou até mesmo tomarem formas de subcontrato.

Tudo passa a ser flexibilizado conforme as necessidades da empresa e do empregador diante do aumento da competição e dos riscos que se desenvolvem com esse modo de produção. “A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores “centrais”<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Compreendido como aqueles trabalhadores protegidos por leis trabalhistas que garantem maior estabilidade no emprego e nos salários e seguridade social como remuneração por demissão sem justa causa, seguro desemprego, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, dentre outros.

e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (Harvey, 2008, p. 144).

A mão de obra feminina barata passa a ser amplamente difundida em substituição à mão de obra masculina melhor remunerada e mais dificilmente demissível. Harvey (2008, p. 146) ressalta que a transição para a acumulação flexível foi marcada “por uma revolução (de modo algum progressista) no papel das mulheres, nos mercados e processos de trabalho, num período em que o movimento de mulheres lutava tanto por uma maior consciência como por uma melhoria das condições” desse segmento que passou a representar mais de “40 por cento da força de trabalho em muitos países capitalistas avançados”.

Aos trabalhadores passa-se a apresentar demandas e expectativas de serem adaptáveis, flexíveis e geograficamente móveis, se necessário. Esses arranjos de empregos flexíveis não criam uma insatisfação trabalhista forte, “às vezes, indicam o surgimento de novas estratégias de sobrevivência para os desempregados” (Harvey, 2008, p. 145), nesse sentido, é tratada como mutuamente benéfica, tanto para o emprego quanto para o empregador capitalista. Contudo, “[...] os efeitos agregados, quando se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego, de modo algum parecem positivos do ponto de vista da população trabalhadora como um todo” (Harvey, 2008, p. 144).

Segundo Antunes (1999, p. 50), para alguns autores (Sabel e Piore, 1984), a *nova* forma de organização industrial estabelece *novas* relações entre capital e trabalho que parece mais favorável se comparada ao taylorismo-fordismo “uma vez que possibilitaram o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de “maior realização no espaço do trabalho” e por isso podem ser potencialmente superadoras das contradições básicas da sociedade capitalista.

Contudo, para outros autores, como Tomaney (1996, p. 157–158) citado por Antunes (1999, p. 50), as mudanças parecem indicar mais “uma reconfiguração do poder no local de trabalho e no próprio mercado de trabalho, muito mais em favor dos empregadores do que dos trabalhadores”, e isso pode ser confirmado em exemplos de crescentes processos de intensificação do trabalho, eliminação de postos, transferência, terceirização e enxugamento das unidades produtivas, como ocorreu originalmente na empresa Toyota mencionada anteriormente e se propagou para outras experiências, salvo particularidades, tornando-se forte tendência da reestruturação produtiva.

A volatilidade dos empregos impossibilita o acúmulo e concentração de trabalhadores na fábrica ou empresa ao mesmo tempo que dificulta a organização da classe trabalhadora como

em sindicatos, por exemplo, solapando assim a luta de classes. As novas técnicas e novas formas de organização da produção que requerem ênfase na solução de problemas, respostas rápidas, adaptação de habilidades para propósitos especiais se contrapõe e põe em risco os negócios de organização tradicional da produção em massa padronizada em grandes volumes.

Desse modo, acabou “espalhando uma onda de bancarrotas, fechamento de fábrica, desindustrialização<sup>17</sup> e reestruturações que ameaçou até as corporações mais poderosas” (Harvey, 2008, p. 146), favorecendo assim a proliferação dos pequenos negócios, das chamadas pequenas empresas e pequenos empreendedores. O que restou do fordismo foi integrado a uma “rede de subcontratação e de deslocamento para dar maior flexibilidade diante do aumento da competição e dos riscos” (Harvey, 2008, p. 148).

O capitalismo se torna cada vez mais organizado e mais forte por meio da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis no mercado de trabalho, consumo e processos de produção acompanhados pelas inovações tecnológicas, institucionais e de produtos.

Esse conjunto de mudanças também faz parte de um processo de neoliberalização que pode ser compreendido, segundo Harvey (2014, p. 27), “como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”.

Trata-se de uma “uma teoria das práticas político-econômicas” (Harvey, 2014, p. 12), que defende as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, sólidos direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio. A ação do Estado é restringida para intervir minimamente no mercado, mas proteger fortemente as funções da propriedade privada e dos mercados livres, além de criar mercados onde não tem.

De acordo com Harvey (2014, p. 63), “as virtuosas reivindicações de especialização flexível dos processos de trabalho e de flexibilização dos contratos de trabalho puderam tornar-se partes da retórica neoliberal capazes de ser persuasivas para trabalhadores individuais”, em especial para os excluídos dos benefícios coletivos alcançados nas fábricas monopolistas de forte sindicalização tão comuns no fordismo. A possibilidade de uma maior liberdade de ação no mercado de trabalho era louvável tanto para o trabalho quanto para o capital e se integrava

---

<sup>17</sup> Consistia também em levar a produção para o exterior onde era possível encontrar matéria-prima e mão de obra mais barata, bem como potenciais consumidores, ocasionando assim, um intenso processo de desindustrialização nacional nos países capitalistas avançados.

perfeitamente aos valores neoliberais. Nesse movimento, a reestruturação produtiva do capital, combinada ao projeto ideopolítico neoliberal, constitui a base material desse processo.

A flexibilidade se torna um mantra dos mercados de trabalho para o Estado neoliberal e acaba acirrando significativas desvantagens para o trabalhador.

O resultado geral se traduz em baixos salários, crescente insegurança no emprego e, em muitos casos, perdas de benefícios e de proteções ao trabalho. Podemos discernir prontamente essas tendências em Estados que seguiram o caminho neoliberal. Dado o violento ataque a todas as formas de organização do trabalho e aos direitos do trabalhador, a que se adiciona o amplo recurso a reservas de mão de obra numerosas, mas altamente desorganizadas em países como a China, a Indonésia, a Índia, o México e Bangladesh, tem-se a impressão de que o controle do trabalho e a manutenção de um elevado grau de exploração do trabalho têm se constituído desde o começo num componente essencial da neoliberalização. A formação ou restauração do poder de classe ocorre, como sempre, à custa dos trabalhadores (Harvey, 2014, p. 86).

A dificuldade de organização da classe trabalhadora mediante o regime de acumulação flexível apresenta uma significativa mudança das normas e valores coletivos, que eram hegemônicos por meio das organizações operárias e dos movimentos sociais dos anos 50 e 60, para um individualismo competitivo que passa a ser central em uma cultura “empreendedorista” que penetrou muitas áreas da vida social. “O individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível” (Harvey, 2008, p. 161).

O individualismo aparece em perfeita consonância com as práticas de governos neoliberais em que o Estado reduz recursos de assistência à saúde, ensino público e seguridade social que “é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual. Em geral, se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais, e com demasiada frequência a vítima é quem leva a culpa!” (Harvey, 2014, p. 86). Deste modo, o Estado vai deixando segmentos da população cada vez mais expostos ao empobrecimento.

O individualismo competitivo é apresentado como valor central nos governos que abandonaram o Estado de bem-estar social a favor da reforma econômica neoliberal, como foi o caso de Margareth Thatcher na Grã-Bretanha e Ronald Reagan nos EUA a partir de 1979 (Harvey, 2014). Tal reforma envolvia

enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva, dismantlar ou reverter os compromissos do Estado de bem estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas a moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (p. 32).

Todo esse processo de mudanças tensionados na transição do fordismo e Estado de bem-estar social para a acumulação flexível e o neoliberalismo fazem parte da lógica subjacente do capitalismo em geral. Há “elementos e relações invariantes de um modo capitalista de produção” que foram propostos por Marx e “estão onipresentes sob a superfície tênue e evanescente, sob as fragmentações e disrupções tão características da atual economia política” (Harvey, 2008, p. 164).

Apesar de acentuarem o “novo”, a acumulação flexível e o neoliberalismo ainda são uma forma de capitalismo, demarcam um estágio de desenvolvimento do sistema capitalista. Portanto, não rompem com as características essenciais do seu modo de produção. Pelo menos três elementos essenciais do capital se mantêm ao longo do curso de seu desenvolvimento e podem ser destacados:

1. O capitalismo é orientado para o crescimento. Esse crescimento é o que garante o lucro e sustenta a acumulação do capital. Deve ser buscado e garantido pouco importando as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas;
2. O crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo na produção. Por isso o controle do trabalho é vital para a perpetuação do capitalismo e se funda numa relação de classe entre trabalho e capital;
3. O capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico. Essa dinamicidade decorre em parte das leis coercitivas do capital que impelem os capitalistas a inovações na busca do lucro. Nesta lógica, o progresso é tanto inevitável como bom. (Harvey, 2008)

O capitalismo é “uma força constantemente revolucionária da história mundial, uma força que reformula de maneira perpétua o mundo, criando configurações novas e, com frequência, sobremodo inesperadas” (Harvey, 2008, p.176). No processo referenciado ao longo da discussão teórica realizada até aqui, é possível compreender que o capitalismo é propenso a crises cíclicas e a periódicas reestruturações que se fazem necessárias para sua reprodução.

Essas mudanças e os processos de reestruturação atingem diversas realidades do mundo capitalista em velocidades diferentes e de formas particulares, envolvendo rupturas e continuidades, limites e possibilidades singulares à cada território/região em que se desenvolve. A discussão a seguir discorre um pouco sobre o desenvolvimento desses processos no Brasil.

## 2.4 A acumulação flexível e seus processos de flexibilização no Brasil

No Brasil, foi a partir de 1990 que se intensificou o processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotarem novos padrões tecnológicos e novas formas de organização social e do trabalho inspiradas no toyotismo. Começou com as empresas transnacionais no país e se expandiu para as empresas brasileiras provocadas a se adaptarem à nova fase para se inserirem na competitividade internacional. Esse movimento ocorreu em simbiose com os elementos herdeiros do taylorismo-fordismo, os quais ainda permanecem vigentes em diversos setores produtivos do país, conforme será tratado mais adiante.

Tais processos serão tratados aqui especialmente a partir das relações de trabalho desenvolvidas nos setores de serviço (em acentuado crescimento com o desenvolvimento do regime de acumulação flexível), na indústria e na agroindústria. Vejamos a seguir o contexto político, econômico e social em que foram se desenvolvendo e seus principais desdobramentos.

A reestruturação produtiva intensificada no Brasil a partir da década de 1990, se deu inicialmente sob os governos de Fernando Collor de Mello (1990–1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995–2003), gestões intensamente marcadas pelas privatizações do setor produtivo estatal como siderurgias, bancos, telecomunicações, energia elétrica, entre outras. Paralelamente às privatizações, é importante destacar nestes governos a ocorrência de uma forte redução dos empregos formais regulamentados pela legislação trabalhista que preservava direitos e proteção social ao trabalhador (Antunes, 2018).

Posteriormente, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mandato que vigorou de 2003 a 2010, manteve relativa continuidade à política econômica de Fernando Henrique Cardoso iniciada em 1995, mas também implementou outras, como o Bolsa Família, que se constituiu em uma importante política de assistência social e valorizou o salário mínimo.

Assim, tanto diminuiu os níveis de pauperismo social como fortaleceu os grandes capitais, preservando desse modo uma desigualdade que está entre as mais altas do mundo. Conciliando interesses claramente opostos, o governo Lula não confrontou em nenhum aspecto essencial os pilares estruturantes da desigual sociedade brasileira: a riqueza continuou concentrada, os níveis mais agudos de miserabilidade foram apenas parcialmente minimizados (Antunes, 2018, p. 177–178).

Com a crise mundial de 2008 que atingiu profundamente os países capitalistas centrais, o governo operou medidas para retomar o crescimento econômico por meio da redução de impostos nos setores da construção civil, automobilístico e de eletrodomésticos, estimulando

desse modo o crescimento do mercado interno. Também incentivou a transnacionalização, abrindo o mercado interno aos capitais internacionais e impulsionando a internacionalização do mercado produtivo brasileiro (Antunes, 2018).

O governo Dilma Rousseff que o sucedeu seguiu as mesmas diretrizes. Contudo, durante o seu mandato se manifestou um significativo descontentamento social mediante rebeliões ocorridas a partir de junho de 2013. Antunes (2018, p. 179) destaca que

Se os governos Lula e Dilma conseguiram aumentar o número de trabalhadores/as empregados/as e formalizados/as, e assim reduzir os índices de desemprego, não foram capazes, no entanto, de eliminar as condições de vulnerabilidade presentes nos níveis de informalidade, terceirização e precarização da força de trabalho no Brasil recente. A desregulamentação do trabalho, a ampliação da terceirização (subcontratação) e a vigência da informalidade se mantiveram, ainda que mais reduzidas em relação aos anos 1990.

Foram implantados nos setores produtivos programas de qualidade total, sistema *just-in-time*, *kanban*, Programa de Participação nos Lucros e Resultados (PLR) que vincula os salários ao lucro e produtividade da empresa, os quais se adequavam favoravelmente aos desígnios neoliberais e estimulavam a expansão da reestruturação produtiva no país. Antunes (2018) ressalta que os principais desdobramentos desse processo resultaram em flexibilização, informalidade e precarização do trabalho.

A informalidade ocorre quando contratos de trabalhos são realizados fora da legislação social protetora do emprego, portanto são desprovidos de direitos e é nesse sentido que encontram precariedade. A informalidade é uma forma de flexibilização do trabalho e tem sido utilizada pelas empresas como um instrumento importante “para burlar a legislação social do trabalho” (Antunes, 2018, p. 174).

Como significativo emblema desse movimento de flexibilização, informalidade e precarização do trabalho, é importante mencionar a reforma trabalhista aprovada pela Lei nº 13.467/2017 sob o governo de Michel Temer. As principais mudanças trazidas pela reforma incluem: o estabelecimento de acordos e negociações coletivas entre empregados e empregadores que pode prevalecer sobre as leis trabalhistas já existentes que envolviam garantia de direitos e seguridade social; expansão da terceirização para as atividades principais da empresa; flexibilização da jornada de trabalho; legalização de contratos intermitentes sem regularidade de jornada de trabalho e de renda, pois se recebe por horas trabalhadas conforme as necessidades da empresa que contrata; regulamentação do teletrabalho conhecido também como home office; dentre outras.

Jogando com as palavras, Antunes (2018) afirma, ainda, que em plena era da “informatização”, do mundo das desenvolvidas Tecnologias da Informação e Comunicação, ocorre um processo de “informalização” do trabalho marcada pela ausência de direitos presente nos contratos flexibilizados, nos subcontratos, na terceirização, nos trabalhos de tempo parcial, nos teletrabalhos, configurando, assim, um intenso processo de precarização.

O resultado mais expressivo desse processo aponta a expansão do novo proletariado de serviço que se desenvolveu mediante intensa privatização de empresas estatais e serviços públicos. O setor terciário de serviços tem crescido nas últimas décadas e aumentado sua posição no Produto Interno Bruto (PIB) do país, na década de 2000 gerou mais de 6,1 milhões de empregos. A ampliação desse setor tem reconfigurado a classe trabalhadora brasileira em postos de *call centers*, telemarketing e outras ocupações em empresas do ramo das Tecnologias da Informação e Comunicação, gerando um novo proletariado de serviços que podem ser denominados como infoproletários ou cibertariado (Antunes, 2018).

Muitos desses trabalhadores são caracterizados por exercer um trabalho que envolve atividades como design, web design, desenvolvimento de software, produção editorial, gerenciamento de recursos humanos, serviços financeiros como contabilidade, docência, assistência a saúde, trabalho social, policiamento e segurança da população, entre muitos outros. Huws (2009, p. 46) chama a atenção para um aspecto importante do setor de serviços que precisa ser considerado:

Talvez a mudança mais importante que ocorreu foi a crescente mercadorização das atividades de “serviço”. Nos mercados comparativamente simples observados por Marx e Friedrich Engels era factível observar a mercadoria capitalista arquetípica como um objeto físico construído numa fábrica. Um produto desenvolvido tanto para ser vendido para outro capitalista como meio de produção de outros objetos físicos (por exemplo, um tear, um barril ou uma impressora gráfica) ou para ser vendido para um atacadista ou varejista para o consumo final (uma camiseta, uma barra de sabão ou um jornal). Desde então, enormes elaborações ocorreram. Cada um dos tipos de atividade apontados acima se tornou a base de hospedagem de novas mercadorias, de softwares a drogas controladoras da mente, de sistemas de vigilância eletrônicos a cartões de crédito, de cd-roms a alarmes para bebês. [...] De fato, em alguns casos, o processo pode parecer com dar *zoom* num fractal, uma descida em círculos cada vez menores dentro de outros círculos semelhantes, com a aparente inventividade interminável do capital, em que cada área da atividade humana se torna a base para novas mercadorias capazes de produzir lucro.

Huws (2009) destaca, por meio de pesquisas ao nível global, que o crescimento de empregos no setor de serviços, especialmente na área da computação, tem incidido sobre os “trabalhadores de dados” que manipulam informações desenvolvidas por “trabalhadores do conhecimento”. Essa realidade também se faz presente no Brasil.

Ao apresentar os dados de uma pesquisa realizada em uma Central de Tele Atividades com tele operadores de uma das principais empresas de *call centers* do mercado brasileiro, Braga (2009, p. 66) descreve como se dá esse tipo de serviço informacional, condensando “uma variada gama de tendências inerentes à reestruturação produtiva capitalista”, as quais ocorrem em simbiose com elementos característicos do taylorismo-fordismo.

Apesar de ser uma atividade situada no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação na expansão contemporânea dos serviços, o trabalho realizado em Centrais de Tele Atividades executado pelos chamados *call centers* demanda uma força de trabalho pouco qualificada. Frequentemente esses postos são ocupados por estudantes e mantém intensiva rotatividade.

A organização do trabalho dos tele-operadores pode ser caracterizada como “infotaylorista” ou “neotaylorista e terceirizada”, por produzir bens e serviços para outras empresas e por manter características tayloristas na execução do trabalho pautadas na repetição, na simplificação de tarefas e no controle do tempo, mas agora intensificado por sistemas informáticos (Braga, 2009).

O trabalhador é regulado pelo fluxo informacional, “ao final de uma chamada, sucede a seguinte, seja automaticamente (em intervalos de 0 a 20 segundos, dependendo do tipo de operação), seja manualmente, após um máximo de dois ou três sonsidos” (Braga, 2009, p. 70). O atendimento precisa seguir um rígido *script* em que se encontram as informações necessárias que serão comunicadas, o objetivo do roteiro a ser seguido é diminuir o tempo de conexão para multiplicar as chamadas por cada hora trabalhada.

Um supervisor acompanha o trabalho para garantir que o *script* seja cumprido e o fluxo informacional não seja abandonado. Nesta dinâmica, a autonomia do trabalhador é completamente inibida e expressa “[...] a taylorização do trabalho intelectual e do campo da relação de serviço: uma comunicação instrumental sob a coerção do fluxo informacional e prisioneira do *script*, tendente a transformar o teleoperador em uma espécie de autômato inquieto” (Braga, 2009, p. 71).

Para Graglia e Lazzareschi (2018) esse tipo de trabalho se enquadra em uma espécie de taylorismo digital em que o empregado executa comandos emitidos pelo sistema de forma mecânica, repetitiva, enfadonha e monótona. Como consequência, o trabalhador desenvolve fadiga física intensa, Lesões por Esforço Repetitivo (LER), vertigem diante do intenso fluxo de chamadas, ausência de sentido sobre o trabalho realizado e desinteresse pela função.

A taylorização da atividade do teleoperador consiste nisto: *aprisionar a força espiritual do trabalho* – e seus conhecimentos práticos – em uma rotina produtiva marcada pela interação do trabalho com as tecnologias informacionais, assim como pela coordenação informacional entre serviços. Por meio da pressão oriunda do fluxo informacional, o trabalho do teleoperador torna-se, finalmente, objeto de uma regulação tecnológica centralizada pelo regime de mobilização permanente da força de trabalho. A base técnica unificada proporciona a oportunidade de a empresa fixar “cientificamente” os ritmos produtivos por meio da procedimentalização e consequente degradação da atividade e das condições de trabalho do teleoperador. A intensificação dos ritmos e o aumento do controle pelos supervisores e coordenadores apenas coroam esse processo (Braga, 2009, p. 72).

Em entrevista realizada com os teleoperadores, aparece queixa da repetição das falas que são as mesmas diariamente e em cada chamada, que não muda e isso se torna “cansativo”, há queixas também sobre o desenvolvimento de doenças físicas como calo na voz e tendinite, queixas sobre a empresa não saber lidar com pessoas e tratá-las como máquinas, queixa sobre a cobrança e pressão das metas sem se importar com a condição física e mental do trabalhador, o que importa são as metas da empresa, se não está hábil para cumpri-las não merece estar na empresa. O comprometimento da saúde pela pressão do fluxo informacional aparece na fala de 62% dos entrevistados, o relato de stress frente ao ritmo e intensidade do trabalho aparece em 26% e 15% alegaram dificuldades para dormir.

Contudo, mediante os relatos críticos de muitos trabalhadores, há também os que veem positivamente a oportunidade de trabalho, em sua maioria de perfil mais jovem em torno de 20 anos, alegando ser uma porta de entrada para o mercado de trabalho formal, possibilidade de adquirir experiência e qualificação técnica. Porém, o trabalho é considerado transitório, para atender necessidades mais urgentes e enfrentar o desemprego até que algo melhor seja alcançado.

Na fala de um dos teleoperadores destacou-se um apontamento interessante de que o treinamento que recebem não consegue abranger todo o conhecimento que precisam ter sobre o produto, este é adquirido na prática dos atendimentos porque ocorrem muitas inovações e o próprio cliente realiza modificações que não podem ser previstas em um treinamento. O treinamento é realizado após seleção dos trabalhadores para o posto de trabalho que exige “disponibilidade, flexibilidade, prontidão para aceitar novas regras, todas elas estruturadas por uma certa inclinação em subordinar-se ao sistema” (Braga, 2009, p.79). Chama a atenção aqui, em meio a rigidez na execução das tarefas características do regime taylorista-fordista, a necessidade da flexibilidade para lidar com as constantes inovações do produto e modificações personalizadas pelo próprio cliente características do processo produtivo do regime de acumulação flexível.

Antunes (2018) aponta a mesma dinâmica e características de exploração, intensificação e precarização do trabalho ao apresentar uma pesquisa realizada por Claudia Mazzei Nogueira (2006) na Atento em Campinas–SP, uma empresa do mesmo ramo da mencionada anteriormente, também considerada uma das maiores empresas do Brasil prestadora de serviços de atendimento e telemarketing por meio de *call centers*.

Nesta pesquisa destaca-se, ainda, a quantidade massiva de mulheres em relação aos homens, na unidade pesquisada, de 1.863 trabalhadores, 1.467 são mulheres e 396 são homens. Chama a atenção também que deste total, 136 empregados estavam afastados por doença ou acidente de trabalho, representando 7,5% dos trabalhadores. Destes, apenas seis são do sexo masculino. Os depoimentos colhidos indicam

[...] que o trabalho de telemarketing e call-center é pautado pela exploração intensificada, visando atingir as metas de produtividade, dentro dos tempos e padrões impostos pela empresa. Para além de seus objetivos aparentes, quais sejam, “garantir a qualidade dos atendimentos” e a “satisfação do cliente”, as operadoras de telemarketing vivem um significativo processo de exploração da força de trabalho, visível quando se investigam suas condições de saúde, tempo, “qualidade”, “motivação”, alienação, heteronomia do processo de trabalho, dentre tantos elementos (Antunes, 2018, p. 195).

Outro elemento importante a ser apontado é o fato do salário para este setor no Brasil ser um dos menores do mundo, superando apenas ao da Índia. Acrescido ao baixo salário, é um ramo de pouca atuação e experiência dos sindicatos. Em síntese, a pressão das metas, a rotina rígida, o despotismo dos coordenadores e supervisores, cobrados pelos diretores de igual maneira com que cobram dos seus subalternos, a baixa remuneração, os acidentes e as doenças advindas das condições de trabalho “são traços constitutivos desse novo proletariado de serviços que está em expansão no Brasil e em várias partes do mundo” (Antunes, 2018, p. 196).

O crescimento do setor de serviços associado à incorporação das mais novas tecnologias da informação e comunicação e ao atendimento das demandas flexíveis de consumo ao gosto do cliente, as quais exigem inovação e atualização constante, revela a simbiose entre os processos de flexibilização emergentes do regime de acumulação flexível e os processos produtivos do taylorismo-fordismo, marcado pela simplificação, rotinização, mecanização e rigidez. Ao mesmo tempo, evidencia a precarização e a intensificação da exploração da força de trabalho como principal desdobramento dessa dinâmica simbiótica.

Além do setor de serviços, ao mencionar uma pesquisa realizada por Luci Praun (2014) em uma indústria metalúrgica da General Motors no município de São José dos Campos–SP-Brasil, Antunes (2018) chama a atenção para a articulação entre diferentes formas de exploração

executadas mediante aceleração do ritmo de trabalho e intensificação da atividade laborativa, os quais aumentam a incidência de acidentes e adoecimento do trabalhador.

Tais processos ocorreram especialmente a partir de 2008, mediante a crise em que se encontrava, quando a General Motors implantou o sistema global de manufaturas, aumentando a integração dos processos produtivos de suas unidades espalhadas globalmente. Esse sistema resultou em fechamento de unidades produtivas, demissão de trabalhadores e deslocamento de atividades específicas entre as unidades da General Motors que permaneceram ativas.

As demissões que ocorreram de forma direta ou por plano de demissão voluntária foram seguidas de reajustes salariais reduzidos, implantação de novos mecanismos de redução do tempo das operações via sistemas computadorizados de projeção e execução da produção, aumentando o ritmo e intensidade do trabalho, expansão de robôs na linha de produção, fortalecimento da utilização do sistema de metas e resultados, especialmente por meio do Programa de Participação nos Lucros e Resultados (PLR) e intensificação dos sistemas de controle e avaliação individual e da equipe de trabalho.

Entre as diferentes unidades produtivas espalhadas não só por diversos países, mas em um mesmo país, destaca-se a diferenciação salarial e das condições de trabalho, marcada por particularidades regionais, de organização e resistência sindical. Enquanto a renda média dos trabalhadores da General Motors de São Caetano do Sul em 2012 era de R\$ 5.996,19, por exemplo, a de São José dos Campos era de R\$ 4.813,21, e a de Gravataí R\$ 2.505,43 (Antunes, 2018, p. 182).

Depoimentos colhidos dos trabalhadores da fábrica evidenciam o reconhecimento do trabalho realizado sob pressão da intensificação do tempo, cercados pelo medo da demissão por não conseguir, por não atingir a meta. Tal pressão aumenta o risco de acidentes. O medo ganha respaldo também nas formas de avaliação, da monitorização individual, anualmente o trabalhador é chamado pelo supervisor de sua equipe para pontuar suas falhas e pontos que precisa melhorar, as quais são registradas por escrito e precisam ser assinadas.

Não só o trabalhador é individualmente avaliado, mas as equipes também. Em um quadro são expostos adesivos verdes, amarelos ou vermelhos para cada equipe indicando sucessivamente que a produção está normal, que precisa melhorar ou que está abaixo do esperado. Tal exposição contribui para intensificar o ritmo da produção entre as equipes, bem como provocar uma divisão e aumentar a competitividade entre elas. Sem mencionar, ainda, o risco do aumento de assédio moral por parte dos supervisores responsáveis pelo desempenho das equipes.

Mesmo com todo aparato tecnológico, presença de robôs na produção, são inúmeros os relatos de Lesões por Esforço Repetitivo (LER) localizadas nos membros superiores (ombros e coluna cervical e lombar) que incapacitam os trabalhadores. O adoecimento do corpo físico ocorre em conjunto aos adoecimentos psíquicos tratados com uso de antidepressivos.

A incapacidade para a realização do trabalho e cumprimento das metas provenientes dos adoecimentos, podem acarretar demissões sem nenhuma garantia de proteção e direitos para o trabalhador contratado em regime informal. “A intensificação e a racionalização acabam por se converter em engrenagens do aumento da exploração do trabalho, que se apropria do valor criado pelo trabalhador e o descarta quando sua produtividade já não acompanha o ritmo da produção” (Antunes, 2018, p. 185).

No caso da indústria, os processos de flexibilização característicos da acumulação flexível podem ser visivelmente apreendidos: na adoção de equipamentos tecnológicos altamente avançados como robôs intensamente ágeis para a linha de produção e computadores que projetam a execução da produção e determinam o ritmo e intensidade do trabalho cada vez mais acelerado; na implantação do Programa de Participação nos Lucros e Resultados (PLR); na organização e divisão dos trabalhadores em equipes e estratégias de competitividade para cumprimento de metas; nos sistemas de avaliação do desempenho individual e da equipe; nos riscos de demissões sem garantia de proteção e direitos para os contratados em regime informal. Estes, uma vez mais, apresentam a precarização e a intensificação da exploração da força de trabalho como principal desdobramento de seus resultados.

No setor da agroindústria, Antunes (2018) também traz uma pesquisa realizada por Juliana Guanais (2013) em uma Usina Açucareira localizada no interior de São Paulo, que em 2010 possuía mais de mil assalariados rurais. O salário desses trabalhadores era vinculado à quantidade de cana cortada diariamente, ou seja, o ganho era determinado pela produção, quanto mais cana colhia melhor era a remuneração, o que acarretava significativa intensificação do trabalho.

Os empresários se beneficiam sobremaneira desse sistema de remuneração, uma vez que o aumento da produção também interessa aos trabalhadores, que querem receber mais e produzem em ritmo intenso, diferentemente do sistema de trabalho pago por jornada, em que o pagamento não tem relação direta com o que foi produzido (Antunes, 2018, p. 186).

A exploração do trabalho na Usina também se dá mediante cálculo da colheita de cana, que não é realizado por quem colhe, mas por funcionários que entram muitas vezes em um sistema de burlar o resultado da colheita e reduzir o total produzido. Mutilações, adoecimento,

envelhecimento precoce fazem parte de muitos trabalhadores do chão da indústria canavieira que se esforçam para produzir intensamente a fim de melhorar seus ganhos. Em depoimento, os trabalhadores alegam que muitos sequer tiram seu horário de almoço e descanso completo porque qualquer tempo sem produzir resulta em menos dinheiro para ganhar.

A remuneração paga por quantidade produzida permite um controle dos trabalhadores mais produtivos e dos menos produtivos culminando na demissão destes. Nesse processo, para manter seu emprego, os boias-frias acabam exaurindo sua energia física para produzir mais. O resultado são longas jornadas de trabalho, superexploração e concorrência entre trabalhadores.

[...] eles se tornam corresponsáveis pelo volume da produção, respondem pela intensidade que vão imprimir na sua atividade, por quantas pausas querem fazer, por quanto vão receber de salário, até quando seu corpo produtivo puder suportar. Além de aumentarem significativamente o lucro e o mais-valor, constata-se o aumento das doenças decorrentes do excesso de trabalho, das inúmeras mutilações em seu corpo produtivo, dos acidentes e das mortes no trabalho<sup>18</sup> (Antunes, 2018, p. 187).

Antunes (2018) apresenta outra pesquisa realizada no ramo da agroindústria, na área da produção avícola, sob organização predominantemente taylorista-fordista, também evidencia o desgaste físico e emocional dos trabalhadores, adoecimentos e acidentes provenientes do intenso ritmo de trabalho na produção de carne de frango e derivados. Trata-se da realidade de uma das maiores produtoras mundiais de carne de frango localizada no Brasil, na cidade de Toledo-PR.

A empresa, com cerca de 6.500 empregados à época, funcionava em turnos de trabalho ininterruptos, 24 horas por dia nos sete dias da semana. A jornada para cada trabalhador era de 8 horas e 48 minutos com uma hora de almoço. Uma esteira conduz o produto a ser desossado pelo trabalhador que tem uma média de 18 movimentos para desossar um frango em 15 segundos. O ambiente de trabalho é controlado por uma temperatura de 10 a 12 graus, a umidade, o barulho e o cheiro forte são típicos dessa atividade.

Em depoimento colhido com os trabalhadores, eles relatam o ritmo da esteira que tem sido acelerado, o desconforto físico de ficar muito tempo em pé porque sentado causa dores nas costas e no ombro. Também se queixam do sistema de metas que permite apenas seis erros em toda a esteira, quando ultrapassado o supervisor responde pelas anomalias.

A organização do trabalho combina elementos típicos do taylorismo-fordismo com o do toyotismo, como é o caso do sistema de metas característico dos círculos de controle de

---

<sup>18</sup> Em 2017, acordo realizado com a indústria do etanol em São Paulo fez com que o trabalho manual dos boias-frias fosse substituído por colhedoras.

qualidade. Desse modo, potencializa a exploração da força de trabalho e o risco frequente de adoecimentos físicos e mentais, o que para Antunes (2018) configura a nova morfologia<sup>19</sup> do trabalho sedimentada na precarização e na superexploração. Conforme o autor (Antunes, 2018, p. 196),

Nova morfologia que presencia a ampliação do número de proletários do mundo industrial, de serviços e do agronegócio, de que são exemplos também as trabalhadoras de telemarketing e callcenter, além dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos e que se desenvolveram na era digital, da informática e da telemática, dos assalariados do fast-food, dos trabalhadores jovens dos hipermercados, dos motoboys que morrem nas ruas e avenidas, usando suas motocicletas para transportar mercadorias etc. (Antunes, 2018, p. 196).

As pesquisas apresentadas no setor de serviços, da indústria e da agroindústria evidenciam de modo geral a configuração do trabalho que tem se desenvolvido no Brasil diante dos processos da reestruturação produtiva de acumulação flexível, os quais ocorrem de forma combinada com os elementos herdeiros do taylorismo-fordismo, conforme destacado anteriormente. Desse modo, revelam as contradições e as particularidades desse processo na realidade brasileira, demonstrando como a dinâmica do capital tem sustentado seus objetivos de acumulação neste país.

Como se pode ver, para além do chão da fábrica, seja na indústria, na agroindústria, no setor de serviços ou qualquer outro campo da produção e do trabalho, os processos de flexibilização advindos da reestruturação produtiva de acumulação flexível vão se expandindo e atingindo várias dimensões da sociedade, suscitando demandas específicas e desdobramentos que requerem sua apreensão. A seção a seguir propõe discorrer, mais analiticamente, sobre como esses processos têm alcançado a educação escolar e quais resultados têm provocado.

---

<sup>19</sup> Em sua obra “O privilégio da servidão” (Antunes, 2018), parte II do livro, o autor analisa os adoecimentos, a precarização, a terceirização, a situação do sindicalismo brasileiro frente ao que chama de nova morfologia do trabalho no Brasil.

### **3 DO CHÃO DA FÁBRICA PARA O CHÃO DA ESCOLA: A EXPANSÃO DOS PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Como se pôde ver na seção anterior, os processos de flexibilização oriundos do regime de acumulação flexível que se desenvolveram no chão da fábrica, apresentaram diversos desdobramentos que implicaram mudanças no sistema produtivo, na organização e gestão do trabalho, nas relações entre os trabalhadores, no perfil e nas demandas de qualificação do trabalhador, dentre outros.

Tais mudanças alavancadas pelos processos de flexibilização vão se expandindo pelo mundo, atingindo diferentes realidades que estabelecem relações políticas, econômicas e sociais internacionalmente. Essa expansão que se desenvolve mundialmente atinge não só o sistema produtivo do mercado capitalista em si, mas se desdobra em diversas dimensões da sociedade subsumidas à lógica do capital, da qual a educação faz parte. Nesse sentido, a presente seção busca tratar da expansão dos processos de flexibilização do chão da fábrica para o chão da escola e suas principais repercussões.

Para tanto, o primeiro tópico aborda as demandas de organismos internacionais que estabelecem uma agenda globalmente estruturada para a educação frente às mudanças oriundas do regime de acumulação flexível, para em seguida tratar da articulação nacional e os compromissos firmados pelo Brasil para o atendimento das demandas internacionais estabelecidas, e, por conseguinte, discorrer sobre os principais desdobramentos dos processos de flexibilização para a educação escolar.

#### **3.1 As demandas para a educação advindas de organismos internacionais frente ao regime de acumulação flexível**

A educação tem sido alvo de diferentes organismos internacionais na proposição de reformas que visam atender às demandas políticas e econômicas da atualidade. Dentre os organismos destacam-se: a Organização das Nações Unidas (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); o Banco Mundial (BM); a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros, os quais passam a articular reuniões, propor discussões, realizar avaliações, elaborar propostas e apresentar projetos e financiamentos para subsidiar reformas nas políticas educacionais de diferentes

países, em especial, os países periféricos, alvo prioritário das orientações dos organismos internacionais.

Mundim (2018, p. 3516), ao estudar as reformas educacionais advindas das orientações de organismos internacionais, como a UNESCO, a partir de uma perspectiva de regulação social, destaca, com base em Popkewitz, (1997), que a escola exerce função central na regulação da sociedade ao formar sujeitos e direcionar modos de ver e agir no mundo. Nesse sentido, as reformas educacionais não apenas acompanham, mas integram o próprio desenvolvimento do capitalismo, sendo instrumentos de sua regulação e sustentação. “Partindo da compreensão de que os sistemas de ensino constituem instrumentos importantes para a viabilização do processo de regulação da sociedade, faz-se necessário reformá-los e adequá-los aos moldes do novo regime de acumulação” (Mundim, 2018, p. 3518).

A partir da década de 1970, no contexto da crise do fordismo e da ascensão de formas flexíveis de acumulação, organismos internacionais, como a UNESCO, passaram a exercer papel importante na condução da transição de um regime para outro. O Relatório *Aprender a Ser* (FAURE, 1971) expressa esse movimento ao propor diretrizes globais para a educação, nas quais, conforme análise realizada por Mundim (2018), o “imperativo da flexibilização” já começa a emergir no referido contexto como eixo orientador das reformas em currículo, gestão, métodos e avaliação.

No Relatório FAURE é forte a ideia da educação como continuidade e a redistribuição do ensino no tempo e espaço, prolongando a educação para todas as idades. Sugere-se a flexibilização da organização do ensino, que pode sair da rigidez do regime seriado para um modelo mais flexível como a organização em fases ou ciclos: "ciclo de formação acelerada, ciclo inicial de ensino, ciclos curtos, ciclos longos e ciclos de aperfeiçoamento" (Mundim, 2018, p. 3521). Ao apresentar a possibilidade de organização do ensino em ciclos, “o relatório ressalta a necessidade de romper com as distinções rígidas tradicionais e defende a possibilidade de uma ‘circulação mais livre’ por meio da criação de alternativas e formas inovadoras de organização e processos de ensino diferenciados ou de diferentes tipos de escola” (p. 3521-3522). Nesse sentido, a organização do ensino em sequência não é a única forma concebível.

Tal recomendação evidencia a mobilidade para a continuidade nos estudos, correção de resultados “defeituosos” do primeiro ensino e até mesmo o ingresso no ensino superior sem ter cursado o ensino formal tradicionalmente requerido. O documento ressalta, ainda, que essa mobilidade deve assemelhar-se ao que já ocorre no mundo da produção e assim como se

pretende que a legislação do trabalho seja flexível, a da educação também precisa ser flexibilizada (Mundim, 2018).

No ensino elementar deve-se contemplar a diversificação dos conteúdos conforme o ambiente, a realidade e o ritmo de cada indivíduo para aprender. Os meios e métodos podem ser os mais variados possíveis e individualizados conforme a necessidade, importando apenas o resultado final. “Conforme alude o Relatório, não importam os meios e os métodos, se ensino de tempo integral, ensino a tempo parcial, por correspondência, por recurso direto às fontes de informação, todos deverão ser considerados válidos, só contando nesse processo o resultado final” (Mundim, 2018, p. 3524).

Mundim (2018) observa que a defesa da flexibilização do ensino, sua estrutura e reorganização aparece sempre articulada à ideia da diversidade dos sujeitos e de suas demandas e também das formas de educação a serem oferecidas. Ao ser assim posta, a educação é abordada livre de qualquer conflito e contradição e tratada como liberdade de escolha individual, em função das capacidades e aspirações dos indivíduos que não devem ser travadas por critérios formalizados de educação. “A demanda pelo acesso à educação, historicamente condicionado à mobilidade social e a condição de classe, parece ter encontrado sua resolução por meio da mobilidade das formas e flexibilização das estruturas, da desinstitucionalização do ensino” (Mundim, 2018, p. 3525). Nesse processo, a desigualdade social é subsumida à diversidade social, suas demandas e formas de atendê-la. Ao flexibilizar a educação, é como se não houvesse mais desigualdade educacional, mas diversidade educacional para atender a diversidade de sujeitos e suas demandas.

Mundim (2018) ressalta que se as medidas preconizadas no referido relatório não ganharam materialidade no Brasil na década de sua proposição, em 1970, é a partir de 1990 que elas encontram terreno fértil para se desenvolverem. Neste período, as orientações dos organismos internacionais começam a florescer de forma mais intensificada e alinhada ao neoliberalismo e às demandas do Regime de Acumulação Flexível que foram se desenvolvendo, consolidando e complexificando ao longo das décadas seguintes em um movimento que não é linear, estável e tão pouco isento de conflitos, contradições, rupturas e continuidades. É importante frisar nesse processo que, ainda que o contexto em que a acumulação flexível se desenvolve a partir da década de 1990 seja diferente daquele em que ele emergiu vinte anos antes, é fundamental remontar aos seus distintos períodos para a compreensão de seus desdobramentos e consolidação.

Ao acompanhar os discursos dos organismos internacionais a partir da década de 1990, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 47) afirmam que é disseminada uma ideia de que “para sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*”. A sustentação dessa ideia pode ser apreendida em uma ampla documentação advinda de organismos internacionais que atribuem à educação “o condão de sustentação da competitividade”. Para tanto, são realizados diagnósticos, análises e apresentadas propostas, especialmente para os países em desenvolvimento como os da América Latina, no que tange tanto à educação quanto à economia. Tais propostas exercem um papel de extrema importância na determinação das políticas públicas dos países que as aderem.

Dentre os documentos elaborados neste contexto, destaca-se a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990), que foi acordada por 155 governos na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem na Tailândia. Essa Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Os países que assinaram a declaração assumiram o compromisso de garantir “educação básica de qualidade” para a população, atendendo às “necessidades básicas de aprendizagem” das crianças, jovens e adultos. A partir do compromisso firmado na declaração supracitada, os governos passaram a alavancar políticas educacionais em articulação com o Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos, coordenado pela UNESCO, que realizava avaliações e reuniões ao longo de 1990 a fim de acompanhar a implementação do compromisso firmado em Jontiem (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A princípio, o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem estaria relacionado a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos, bem como valores e atitudes indispensáveis à sobrevivência, ao desenvolvimento pleno das capacidades de cada pessoa, a uma vida e trabalho dignos, a melhor qualidade de vida, a tomada de decisões informadas e a continuar aprendendo (Torres, 1995 *apud* Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Miranda (1997) chama a atenção para a afirmação do atendimento das necessidades básicas de aprendizagem aparecerem no documento como necessidades individuais e não do sistema social ao propor o desenvolvimento pleno das capacidades de cada pessoa. Pode sugerir, assim, uma educação diferenciada conforme necessidades de cada um.

Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) também ponderam que o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem leva em consideração que grupos distintos apresentam necessidades distintas e, portanto, podem variar conforme o país, a cultura, a raça, o gênero, a idade, a religião, dentre outros aspectos sociais. Se as necessidades são diferentes, logo os conteúdos, os meios e modalidades de ensino-aprendizagem também o são. Em outras palavras, seria possível afirmar que o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem deveriam ser flexíveis e atenderem demandas específicas de cada grupo social e de cada indivíduo em si.

Dentre as estratégias acordadas na Conferência, chama a atenção a ênfase dada a participação da sociedade na garantia das condições materiais, físicas e emocionais como saúde e nutrição, indispensáveis para a aprendizagem. Ao Estado e autoridades educacionais cabe proporcionar educação básica à população, sendo que, na perspectiva ampliada de educação básica para todos, torna-se também necessário o envolvimento da sociedade, a qual é composta por organismos governamentais, iniciativa privada, comunidade local, grupos religiosos e as famílias. Parece sugerir, desse modo, uma flexibilização das responsabilidades sobre a educação atribuídas a todos.

Em relação às metas delineadas na Conferência de Jontiem, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam: a universalização da educação básica; a melhoria dos resultados de aprendizagem; a redução da taxa de analfabetismo; e o aumento de conhecimentos, capacidades e valores por meio de canais de informação e comunicação modernos e tradicionais que possam agregar desenvolvimento racional e sustentável para viver melhor.

Para atender às metas e estratégias, a Declaração de Jontiem defende como necessário promover políticas econômicas, sociais e culturais em apoio, movimentar recursos financeiros tanto público quanto privado e ainda voluntário, considerando-os como investimento importante para a sociedade e o futuro da nação, e potencializar os laços de solidariedade entre as nações mantendo forte apoio aos países menos desenvolvidos a fim de promover relações econômicas mais justas e equitativas, garantindo um clima de paz (Torres, 1995 *apud* Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Outro documento de relevante destaque que expressa os grandes interesses internacionais com apontamentos diretos à educação é o da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL): *Transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1990). Este documento ressalta a urgente necessidade dos sistemas educacionais implementarem reformas para atender às demandas da reestruturação produtiva, ofertando conhecimentos e

habilidades requeridas pelo sistema produtivo: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser constituídas na educação básica” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 53). Trata-se de um dos documentos que explicita de forma mais clara o atendimento às demandas da reestruturação produtiva de acumulação flexível.

Em 1992 a mesma comissão da CEPAL publicou junto a UNESCO outro documento: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992), o qual apresentava diretrizes políticas a fim de vincular sistematicamente educação, conhecimento e desenvolvimento. As diretrizes defendiam a criação em dez anos de condições educacionais que viabilizassem a incorporação do progresso científico e tecnológico e de capacitação profissional que pudessem favorecer mudanças nas estruturas produtivas no caminho da equidade social.

Miranda (1997) destaca a ênfase que a proposta atribui à competitividade, ao sugerir que indivíduos, setores sociais e países se tornem competitivos para adequarem-se às exigências do mercado globalizado, exigências essas que envolvem a incorporação do progresso tecnológico, compreendidas pela proposta como o pivô das transformações produtivas, das possibilidades de democratização política e de equidade social. Compreende-se ainda que a incorporação e difusão do progresso técnico intervém no fortalecimento da base empresarial, na ampliação da abertura para a economia internacional, na formação de recursos humanos, no acesso e na geração de novos conhecimentos. Nesse processo, os atrasos no eixo educação-conhecimento poderiam comprometer os possíveis avanços oportunizados pelo progresso tecnológico.

Os objetivos da comissão circulavam em torno da construção de uma cidadania moderna para as quais a difusão do conhecimento e reforma do sistema produtivo eram cruciais. O domínio dos “códigos da modernidade” apontados na Declaração de Jontiem são retomados pela proposta da CEPAL.

A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população apreendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas: a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no

desenho e execução de trabalhos em grupo. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 54).

A aprendizagem e o desenvolvimento dessas capacidades viabilizariam habilidades humanas de resolução de problemas, tomada de decisões, aprender continuamente, convergindo assim o desempenho esperado tanto para o mercado de trabalho quanto para a cidadania baseado no domínio dos códigos da modernidade.

Importante destacar que a perspectiva do aprender continuamente reiterada também na Declaração de Jontiem remete ao lema do “aprender a aprender” amplamente difundido nas ideias pedagógicas a partir do final do século XX. De acordo com Saviani (2013, p. 431) ele faz parte do núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas que deslocam

[...] o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.

No contexto de consolidação do regime de acumulação flexível, o aprender a aprender está ligado à constante necessidade de atualização requerida para ampliar a empregabilidade. Ao trazer um estudo de Fonseca (1998) sobre a questão, Saviani (2013) ressalta que a internacionalização da economia demanda a gestão do imprevisível, pois não existem mais garantias de um emprego seguro e estável. Nesse sentido, é preciso investir no desenvolvimento potencial de adaptação e empregabilidade. Visto que o que se aprende hoje pode tornar-se obsoleto no futuro, nada mais coerente do que aprender a aprender continuamente para se adaptar às constantes mudanças e concorrer a empregabilidade. Trata-se de uma empregabilidade que exige novos tipos de raciocínio, diferente dos requeridos pelo trabalho mecânico, daquilo que é conhecido, familiar e habitual, e mais próximo dos níveis flexíveis de operação simbólica, do inédito e do imprevisível, para o qual aprender a aprender atende substancialmente.

Outro conceito relevante constantemente mencionado no documento da CEPAL é o de equidade, compreendido no documento como igualdade de oportunidade de acesso à educação, de tratamento e de resultados. “O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos, [...] centra-se na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 54). Para a comissão, o papel do Estado neste contexto

deveria deslocar-se de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas, implicando assim em esforços de descentralização bastante coerentes com os ideais neoliberais, os quais resultam em uma desconcentração de tarefas e, ao mesmo tempo, concentração de decisões estratégicas.

A valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada são advogados e as reformas educativas recomendam “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (Saviani, 2013, p. 438). A avaliação dos resultados converte-se na tarefa principal a ser realizada pelo Estado para garantir a eficiência e produtividade.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (Saviani, 2013, p. 439).

As estratégias recomendadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe são reiteradas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI delineada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors. O documento elaborado em 1996 pela comissão, que ficou conhecido como Relatório Delors, realiza um diagnóstico em que reconhece em contexto global a desigualdade existente, o desemprego e a exclusão social até nos países mais ricos.

Mediante diagnóstico, são levantadas as tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo sem perder a ligação com a comunidade de origem, mundializar a cultura sem deixar de preservar a cultura local, adaptar-se às demandas do conhecimento tecnológico e científico, em especial às tecnologias da informação e comunicação, desenvolver soluções por meio de negociações e consensos, ajustar a competitividade à cooperação e solidariedade, abrir-se ao universal, à mundialização sem perder as referências e raízes (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A partir das tensões levantadas que se colocam como grandes desafios para o século XXI, a educação tem seus objetivos expandidos e seu potencial superdimensionado como o de promover a paz e a justiça social, combatendo a pobreza, a exclusão social, as opressões e a guerra. “Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável,

pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 56).

No relatório Delors, os professores são tratados como agente de mudança responsável pela realização do ideário do século XXI, devem ser treinados para reforçar o nacionalismo aliado a universalismo, resolver preconceitos étnicos e culturais com tolerância e pluralismo, promover a democracia contra o totalitarismo, “tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 58). Outra recomendação interessante que aparece no documento é o incentivo para que o professor exerça outras profissões além da sua, pois a mobilidade entre diferentes empregos poderia ampliar sua visão de realidade. O múltiplo exercício profissional poderia ocorrer em períodos de licença, trabalho em equipe, permutas de profissionais entre as escolas e até entre países. Tal recomendação parece apontar explicitamente o atendimento das demandas de versatilidade, flexibilidade e mobilidade geográfica requeridas pela reestruturação produtiva.

A “educação ao longo de toda vida” destacada no documento redefine, e, ao mesmo tempo, pode-se dizer que flexibiliza, os tempos e espaços para a aprendizagem que pode ocorrer através dos meios de comunicação, do trabalho, da cultura, do lazer, dentre outros espaços que possuem potencial educativo. Trata-se da constituição de uma sociedade educativa e aprendente fundamentada no “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 56) ao longo de toda a vida. O documento ressalta ainda a necessidade de adquirir, atualizar e utilizar o conhecimento para sobreviver na sociedade da informação. À educação básica é atribuída a responsabilidade de garantir a base sólida para a aprendizagem futura, construindo competências necessárias no que concerne a habilidades acadêmicas de leitura, escrita, oralidade, cálculo, resolução de problemas e também habilidades comportamentais, envolvendo atitudes, valores e aptidões.

A aquisição de competências remete ao ideal da “pedagogia das competências”, na qual a adaptação ao meio natural e material se dá mediante aquisição de competências cognitivas e a adaptação ao meio social pelas competências afetivo-emocionais. Saviani (2013, p. 437) ressalta que

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Nesta perspectiva, a qualificação é substituída pela competência e o ensino deixa de centrado nas disciplinas de conhecimento para centrar-se no “ensino por competências referidas a situações determinadas” a fim de tornar os sujeitos mais produtivos para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade (Saviani, 2013).

A vinculação da educação ao atendimento dos interesses econômicos está fortemente presente nos documentos oficiais descritos até aqui, os quais foram elaborados e articulados por diversos organismos internacionais, demonstrando consenso em muitos aspectos entre eles. Esta vinculação é apontada quando mencionada: a necessidade de internacionalização combinada da economia, da política e da educação; o financiamento necessário para implementação das melhorias requeridas para a educação no século XXI; o papel da educação no combate a pobreza e no crescimento da economia; as demandas de preparação e capacitação para o mercado de trabalho; a adaptação às mudanças no mundo da produção, dentre outras.

Neste contexto, não poderia deixar de ser mencionado a participação do Banco Mundial, que se constitui em uma importante agência indutora e financiadora de políticas. Ao definir prioridades e estratégias para a educação, o banco busca sustentar sua política de contenção da pobreza e crescimento econômico. Miranda (1997, p. 40) destaca o papel decisivo que o banco assume na definição de políticas educacionais “com sua defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista” com referências ao combate à pobreza, promoção da equidade social e distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ressaltam que o documento do BM, “Prioridades e estratégias para a educação” (1995), reitera objetivos já delineados pelos documentos citados anteriormente, tais como a erradicação do analfabetismo, melhoria da eficácia do ensino e seu rendimento, defende a reforma do financiamento e da administração da educação baseada na descentralização do governo e na busca de novas fontes de recursos. Prioriza o financiamento da educação básica com fundos públicos, já em relação ao ensino superior defende a partilha dos custos com os estudantes e suas famílias e incentiva a parceria entre público e privado. Para a educação profissional indica a necessidade de aproximação com o setor produtivo e vínculo entre público e privado para administração, financiamento e direção a fim de alcançar melhores resultados.

No documento está explícito, ainda, o reconhecimento de que o desenvolvimento tecnológico e a reestruturação produtiva têm provocado mudanças significativas na economia, na indústria e no mercado de trabalho mundialmente.

Assim, a velocidade com que se adquirem novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos tenderia a tornar as mudanças de emprego algo mais frequente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma das prioridades para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 62–63).

A educação básica aparece como foco central para o desenvolvimento das políticas defendidas. Para o Banco, esta etapa, especialmente, ajuda a aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, diminuindo assim a pobreza, também contribui na redução da fecundidade, contribui para melhorar a saúde “e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 63).

Miranda (1997) chama a atenção para o fato de que é possível apreender desses documentos e propostas envolvendo a UNESCO, a CEPAL, o BM, dentre outros organismos, um novo paradigma do conhecimento.

Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado a revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (Miranda, 1997, p. 41).

Trata-se de um conhecimento que pode ser adquirido a qualquer momento como informação por meio dos novos recursos tecnológicos. A circulação do conhecimento pelo mundo por meio das tecnologias da informação e comunicação permite a facilidade de acesso e distribuição e confunde conhecimento com informação, “o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações” (Miranda, 1997, p. 43).

O novo paradigma do conhecimento é fortemente marcado pelo caráter da operacionalidade. Para Miranda (1997), a expectativa gerada em torno da aquisição do conhecimento mediante o saber fazer, saber usar e saber comunicar, evidencia a ação, utilização e interação, sugerindo um “conhecimento orientado por sua operacionalidade”. A princípio essa ideia pode sugerir que o conhecimento seja não somente adquirido, mas produzido, valorizando

a capacidade do indivíduo de construir seu próprio processo de aprendizagem com mais autonomia, criatividade e responsabilidade.

Parte-se do pressuposto de que toda - ou quase toda - aprendizagem passa pela mediação da ação, de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo e de que as possibilidades de mediação e relações abstratas mais sofisticadas só estão dadas para as etapas mais avançadas de escolarização (Miranda, 1997, p. 42-43).

A definição do conhecimento, por sua operacionalidade, incorpora também o ideário do “aprender a aprender”, visando atender as demandas sociais e econômicas da atualidade. Põe em ênfase que “mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções” (Miranda, 1997, p. 43). Imprime, deste modo, uma concepção pragmática, funcional e imediatista do conhecimento que valoriza o aprender fazendo, praticando, em serviço. A presença da informática e das telecomunicações no cotidiano das pessoas tem sedimentado as bases para o desenvolvimento dessa racionalidade e contribuído para a adesão dessa nova compreensão do conhecimento.

A retórica parece bastante convincente ao defender uma noção de conhecimento ativa, interativa e pragmática em contraposição a noção de conhecimento anterior tida como tradicional, contemplativa e imobilista. Contudo, ressalta Miranda (1997, p. 45), o que cabe questionar é se esse novo paradigma do conhecimento “viria responder a uma exigência da racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos produtivos, comprometendo as possibilidades de universalização do conhecimento”, os quais envolvem aspectos da cultura universal fundamentais para a formação do cidadão. A concepção de conhecimento como informação, instrumentalização da ação, saber útil e imediato leva ao empobrecimento da noção de conhecimento e ao ser apresentado como eixo das reformas revela muito sobre os seus princípios orientadores.

As propostas e recomendações dos organismos internacionais que floresceram ao longo da década de 1990 foram se desenvolvendo ao longo das décadas seguintes mediante rupturas e continuidades em consonância ao desenvolvimento do regime de acumulação flexível e suas demandas nas diferentes realidades nacionais.

Mais recentemente, após a década de 2010 em diante, o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, em parceria com outros organismos internacionais, têm produzido relatórios que apresentam avaliações e diagnósticos da educação em âmbito global. Esses documentos, além de proporem recomendações que reiteram princípios e objetivos já estabelecidos em

documentos publicados anteriormente, buscam avançar no enfrentamento de desafios ainda persistentes.

Dentre os documentos do Banco Mundial, destacam-se: *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 (2011)*; *Investir em oportunidade, erradicar a pobreza. Relatório Anual 2018. Washington D. C., 2018*; *Acabando com a Pobreza de Aprendizagem e Construindo Competências: Investindo na Educação desde a Primeira Infância até a Aprendizagem ao Longo da Vida (2022)*.

Junqueira (2022), ao analisar esses documentos, ressalta a manutenção da perspectiva de educação como direito humano e como estratégia de desenvolvimento econômico por meio da formação de capital humano, fundamental para a erradicação da pobreza e o progresso social. Diante do diagnóstico realizado pelo BM de que muitos estudantes continuam saindo da escola sem as competências necessárias para ter sucesso no mercado de trabalho do século XXI, o salto no enfoque dos documentos se dá na centralidade da aprendizagem, garantida a todos, para além da universalização do acesso à escola. Mais importante do que a frequência escolar é a efetividade da aprendizagem que deve desenvolver habilidades cognitivas desde a primeira infância e para todos os grupos sociais—incluindo meninas e populações desfavorecidas.

O desenvolvimento de habilidades e competências é fortemente reiterado nos documentos do BM como garantia de aprendizagem efetiva e a noção de “pobreza de aprendizagem”, compreendida como a incapacidade de uma criança de dez anos em ler e compreender um texto simples, é consolidada como um desafio global urgente. Ao citar o documento (Banco Mundial, 2011, p. 03), Junqueira (2022, p. 97) destaca que “embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades”. Deste modo, o BM mantém como tônica de suas proposições o desenvolvimento de políticas públicas educacionais com foco na aprendizagem desde a primeira infância até ao longo da vida, incluindo as mais diversas ocupações que poderão ser exercidas no mercado de trabalho.

Já em relação à UNESCO, destaca-se o documento *Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2016)*, elaborado para estabelecer estratégias para a educação nos próximos 15 anos. Este documento reitera perspectivas e objetivos elucidados pelo BM, no que concerne ao reconhecimento da educação como direito humano e estratégia de desenvolvimento,

elemento chave para o pleno emprego e para a erradicação da pobreza. Reforça valores de sustentabilidade, cidadania global, paz e justiça social e seu eixo principal gira em torno da inclusão, da equidade e da aprendizagem ao longo da vida. A garantia de aprendizagem significativa e relevante e a universalização do acesso, da etapa do ensino infantil até ao ensino superior, são colocados como principais desafios a serem enfrentados até o ano de 2030 (Junqueira, 2022). Deste modo, mantém e amplia os compromissos firmados na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, presente no Relatório Delors (1996).

Ao citar o documento (UNESCO, 2016, p. 8), Junqueira (2022, p. 109) destaca que a educação de qualidade preconizada é aquela que

[...] promove criatividade e conhecimento e assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global.

Interessante destacar, ainda, que ao defender a promoção de oportunidades de educação ao longo da vida para todos, o documento abarca o percurso de aprendizagens flexíveis e a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências por meio da educação formal e informal, a qual é reconhecida como modalidade de ensino aceitável para a promover educação de qualidade para todos. Nesse processo, valoriza-se a diversificação de oportunidades de aprendizagem com vasta gama de modalidades de educação. Ademais, fazem parte das principais metas estabelecidas no documento, a educação para o exercício da cidadania global, para a conquista de um trabalho decente, e para o empreendedorismo, as quais devem considerar as mudanças do mercado de trabalho, as necessidades da economia informal e do desenvolvimento rural (Junqueira, 2022).

É importante mencionar também, o projeto da OCDE, *Education 2030: The Future of Education and Skills* (2018), que tem como objetivo preparar os jovens para atender as necessidades socioeconômicas, estabelecendo quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores devem ser adquiridos para “prosperar e moldar o mundo em 2030” e como os sistemas educacionais devem desenvolvê-los de forma efetiva (OCDE, 2018a, p.2 *apud* Junqueira, 2022, p. 119).

Nesse processo, busca apresentar as competências necessárias para 2030, vislumbrando uma proposta curricular internacional que pode ser adotada pelos governos nacionais. Para

tanto, o documento elaborou a “Bússola de Aprendizagem 2030”, a qual apresenta uma estrutura conceitual comum, “cujos conteúdos acompanhem as profundas mudanças ambientais, sociais e econômicas pelas quais a sociedade tem passado” e “por meio da qual os alunos podem navegar rumo ao bem-estar futuro” (Junqueira, 2022, p. 120). Trata-se de uma “ferramenta de navegação” que guia o estudante a encontrar o seu próprio caminho em um mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto, marcado pela necessidade contínua de adquirir novas habilidades, especialmente as “relacionadas à flexibilidade, à curiosidade e a uma atitude positiva em relação ao aprendizado ao longo da vida” (p. 124).

Conforme apresentado por Junqueira (2022), a Bússola de Aprendizagem da OCDE (Learning Compass 2030) articula sete conceitos que orientam o desenvolvimento do estudante rumo ao bem-estar futuro: (1) **aprendizagens essenciais**, que vão além de letramento e aritmética para incluir alfabetização digital e de dados, saúde física, bem-estar mental e formação moral e ética; (2) **competências transformadoras** em três frentes — criar novos valores (criatividade, pensamento crítico/Inventivo, curiosidade, visão global), reconciliar tensões e dilemas (empatia, resiliência, gestão do estresse, confiança) e assumir responsabilidade (maturidade, reflexão, trabalho em equipe e respeito ao planeta); (3) **protagonismo dos estudantes** (para definir propósitos, tomar decisões e impactar a sociedade); (4) **conhecimento** em quatro tipos — disciplinar, interdisciplinar, epistêmico e procedimental (saber “como fazer”, dominando etapas e estratégias por meio de resolução prática de problemas); (5) **habilidades** cognitivas e metacognitivas (aprender a aprender, autorregulação), socioemocionais (empatia, colaboração, comunicação, respeito) e práticas/físicas (tarefas manuais, empenho para aprender); (6) **atitudes e valores** que orientam escolhas e comportamentos (respeito à diversidade, motivação, justiça, integridade); e (7) o **processo Antecipação–Ação–Reflexão**, pelo qual o estudante prevê consequências, age conforme seus objetivos e analisa seus resultados para ajustar e aprimorar sua aprendizagem.

Nesse movimento, “a OCDE busca alcançar um consenso sobre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores considerados necessários para as sociedades em 2030” (Junqueira, 2022, p. 124). Fazendo uma analogia com uma bússola enquanto instrumento de orientação preciso e confiável para marinheiros e navegantes, “a Bússola de Aprendizagem 2030 constituir-se-ia num instrumento seguro e confiável a direcionar os governos nas reformas curriculares e nas políticas educacionais de seus países” (p.124).

Para Lessard (2021), esse movimento expressa um profundo processo de desnacionalização, não no sentido de o Estado nacional deixar de intervir na educação e

elaboração do seu currículo, mas pelo entrelaçamento com o global, em que o nacional deixa de ser o único a determinar a direção e o desenvolvimento do campo educacional, abrindo-se à interferência do global e à penetração dos seus ideais políticos.

Ao analisar o discurso da OCDE sobre a educação escolar e a formação do aluno, o autor (Lessard, 2021) afirma que o organismo requer da escola não apenas a formação de uma geração preparada para viver em um mundo fluido e mutável, mas também disposta a esse mundo, apreendido como um universo de desafios energizantes, um horizonte de oportunidades de inovação e criatividade a serem abraçados, fonte de desenvolvimento pessoal. A fluidez e a mutabilidade não são problematizadas, e não há espaço para resistência a elas: é preciso concordar e inserir-se na fluidez do mundo.

Nesse processo, a formação crítica é inviabilizada, pois não se pode esperar do aluno que ele critique o próprio mundo para o qual está sendo preparado a fim de se adaptar continuamente como um “eterno aprendiz”. Trata-se, portanto, da formação de um sujeito eternamente insatisfeito com seu desempenho, em constante busca por aprimorar seus conhecimentos, competências, atitudes e valores. A ordem do mundo em permanente mudança não é tomada como causa do problema; ao contrário, o sujeito é responsabilizado por se adaptar e atender às demandas que esse mundo lhe impõe, dispondo-se a aprender continuamente ao longo da vida (Lessard, 2021).

Lessard (2021) destaca, ainda, que levando em consideração que as elites do mundo estão dentro da OCDE, o que se vislumbra dentro do projeto formativo do organismo corresponde às prioridades impostas pelos grandes atores econômicos aos Estados nacionais, impondo o arcabouço do pensamento econômico a todos os setores da atividade humana, levando-a à competição universal, à hierarquia de vencedores e perdedoras e à mercantilização. É nos moldes do desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias para se adaptar e contribuir com o mundo já presente e incerto que a OCDE trabalha para delinear o contorno do currículo global.

Como se pode ver ao longo da discussão delineada até aqui, as recomendações das agências e organismos internacionais assentaram a tarefa dos países latinos para a educação em forte consonância com os interesses econômicos alicerçados nas novas demandas advindas da reestruturação produtiva de acumulação flexível, em especial dos processos de flexibilização, que marcam a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista, caberia então a cada país a busca do consenso nacional.

### **3.2 A articulação nacional frente às demandas dos organismos internacionais**

Diante do movimento dos organismos internacionais, mediante demandas e propostas apresentadas para os países em desenvolvimento, diversas ações e reformas foram sendo realizadas no Brasil em diferentes governos que assumiram a gestão do país a partir da década de 1990. Tais ações e reformas expressam em muitas dimensões o esforço em atender as pautas dos organismos internacionais fortemente marcadas pelos processos de flexibilização oriundos da acumulação flexível.

No Brasil, em 1992, durante o governo de Fernando Collor de Melo, o Fórum Capital-Trabalho patrocinado pelo presidente reuniu na Universidade de São Paulo empresários, sindicatos, universidades e centros de pesquisa aprovando uma Carta Educação que apresentava um diagnóstico da educação no país. Esta carta evidenciava dois pontos consensuais: 1) a carência da educação fundamental como entrave para o desenvolvimento da nação; 2) a carência de condições para enfrentar a competição internacional devido à inadequação do sistema produtivo brasileiro (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Uma reforma na política educacional do país era reconhecida como necessária para o enfrentamento dessas carências.

A carência da educação fundamental não era constatada pela falta de vagas e matrículas nesta etapa do ensino, mas sim pelos altos índices de repetência e evasão dos alunos. Havia ingresso, mas não permanência e isso foi compreendido como falta de eficiência do sistema.

A iniciativa do governo em reunir vários segmentos sociais sem poder deliberativo para discutir educação vinha em cumprimento às determinações da CEPAL que defendia a construção de um amplo consenso educacional entre diversos atores da economia, da política e da sociedade a fim de um entendimento comum do que deveria ser feito. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que os rumos não mudaram nos governos seguintes, conforme será visto adiante.

O plano de governo de Fernando Henrique Cardoso que ganhou as eleições presidenciais seguintes apontava a educação como uma de suas metas prioritárias e destacava seu papel econômico no desenvolvimento da nação. Para tanto defendia a parceria do governo com o setor privado e das universidades com as indústrias. Esta concepção de educação, que guarda afinidade com a dos organismos internacionais, daria o tom da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ressaltam que as estratégias para a educação elaboradas no presente governo foram traçadas em um documento elaborado em um encontro coordenado pelo Ministério do Trabalho no âmbito do

Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade, intitulado *Questões críticas da educação brasileira*, (Brasil, 1995).

A apresentação do documento deixa clara sua intenção: o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. Fundado em um diagnóstico da situação educacional brasileira, o documento aborda os problemas dos diversos níveis de ensino, destacando o que considera serem as prioridades na área — gestão, financiamento e formação docente — e as recomendações de políticas específicas para duas modalidades — educação profissional, atendimento a jovens e adultos. Ademais, previa linhas de ação para as instituições de formação profissional, de empresários e sindicatos de trabalhadores, traçando detalhadas recomendações (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 65–66).

Para a educação básica propôs revisão do currículo e dos livros didáticos com foco nas competências básicas, envolvendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e de linguagem, a construção de um sistema nacional de avaliação coordenado por uma instância federal com acompanhamento anual da educação, a expansão da pré-escola com apoio da iniciativa privada e, a articulação do ensino médio com o setor produtivo. Para o ensino superior indicou integração entre universidade e empresa, autonomia universitária com vistas a captação de recursos próprios e cooperação com o sistema produtivo, pós-graduação com conteúdos mais flexíveis em sua estrutura para atender a clientela com interesses distintos visando: docentes, pesquisadores, profissionais de empresas, dentre outros.

Tais propostas deveriam compor a reforma da educação no Brasil até o final da década de 1990. “Assim, mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, procurou-se dar consistência ao consenso em andamento. A um só tempo, alertava-se para as mudanças que estavam por vir e procurava-se atribuir legitimidade à reforma” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 67). Desse modo, ao serem questionadas sobre quando seriam implementadas as reformas, poder-se-ia argumentar que especialistas e representantes da sociedade civil haviam sido consultados.

Nesse processo, as autoras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011) realçam, ainda, a diferença de interesse e prioridade entre trabalhadores e empresários no que concerne à educação. Enquanto os sindicatos dos trabalhadores preocupavam-se com a construção de centros públicos de formação e qualificação profissional, representantes da iniciativa privada preocupavam-se em intervir na condução da educação geral, na participação dos debates da LDBEN e na reestruturação curricular que se fizesse necessária e estivesse sintonizada com o debate internacional e as exigências educacionais demandadas pela reestruturação capitalista.

Encontros e workshops da mesma natureza continuaram sendo promovidos anualmente, organizados pela subcomissão de Tecnologia, Emprego e Educação, do Ministério da Ciência e Tecnologia. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam a publicação, em 1999, no mês de agosto, do documento *Tecnologia, emprego e educação: interfaces e propostas* (Brasil, 1999). Neste, a educação básica é considerada como elemento fundamental para inserção no mercado de trabalho que exige novas competências, contudo reconhece-se que maior qualificação e escolaridade não garante a inserção profissional.

Para tanto, considera-se um elemento de suma importância que influi nesse processo a aquisição de competências “para designar atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração”: capacidade de abstração, agilidade, raciocínio, comunicação, criatividade, adaptação, trabalho em equipe (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 68). Competência passa a ser o conceito balizador das reformas educacionais, tratada como demanda requerida pelo novo paradigma produtivo para a educação e que, portanto, deveriam ser formadas na escola básica.

A reforma como política educacional nos anos de 1990 priorizou o acesso e permanência dos alunos na escola. O Bolsa-Escola, que posteriormente foi incorporado pelo atual programa Bolsa-Família, foi importante para buscar garantir essa prioridade. Essa bolsa concedia auxílio financeiro para a família com crianças em idade escolar, com renda inferior a um mínimo estipulado pelo programa, e sua concessão estava condicionada à matrícula e à frequência dos filhos na escola.

Vários programas de financiamento foram implementados ao longo da década: Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Renda Mínima, Fundo de Fortalecimento da Escola, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Programa de Expansão da Educação Profissional. Interessante destacar que parte significativa de alguns programas era destinado à aquisição de tecnologias da informação e comunicação: “TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 74).

Também foram implementados programas de avaliação como o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos Superiores.

Parte dos projetos de reforma foram realizados com a cooperação de agências internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos e a Organização dos Estados Ibero Americanos.

As políticas públicas para o ensino fundamental consideravam como principal problema a ser enfrentado nesta etapa do ensino o alto índice de repetência e distorção idade-série. Para o MEC as vagas seriam suficientes se o índice de repetência não fosse tão alto, nesse sentido considerava desnecessário expandir a rede pública para universalizar o ensino fundamental. O problema deveria ser tratado por meio da promoção de eficiência e qualidade desta etapa incentivando programas de aceleração da aprendizagem (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Neste cenário, é pertinente destacar as investidas dos *homens de negócio* (empresários) em defesa da escola básica brasileira. Conforme Frigotto (2010), o movimento deles é de crítica ao Estado e a ineficiência da escola pública, bem como a defesa de mecanismos privatizantes. Suas investidas podem ser encontradas em eventos e documentos elaborados pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Instituto Euvaldo Lodi (IEL)<sup>20</sup>, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Instituto Hebert Levy da Gazeta Mercantil, Instituto Liberal, Instituto de Estudos para o desenvolvimento Industrial (IEDI), e também em documentos de órgãos do governo e de universidades.

Dentre os documentos elaborados por essas organizações brasileiras destacam-se: “Mudar para competir: a nova relação entre competitividade e educação, estratégias empresariais” (IEDI, 1992), que caracteriza a nova base técnica vinculada a microeletrônica e a informática e aponta a educação básica geral como crucial para a nova estratégia educacional; “Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para o governo” (Instituto Hebert Levy, 1992), elaborado pelo Instituto Hebert Levy da Gazeta Mercantil e a Fundação Bradesco apresentando diferentes formas das empresas colaborarem com o Estado na oferta de educação básica voltadas para as demandas das empresas. Tratam-se de investidas significativas que visam implantar os critérios empresariais de eficiência, “qualidade total” e competitividade no campo da educação, e em especial da escola pública (Frigotto, 2010).

Neste contexto de discussões e debates buscando traçar os rumos da educação no Brasil, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>20</sup> “[...] encarregado de analisar as tendências e as necessidades do setor industrial no plano da educação e formação técnico-profissional” (Frigotto, 2010, p. 162).

Nacional, vigente até os dias atuais. Uma lei “minimalista” e reconhecidamente compatível com a orientação política dominante do “Estado mínimo” (Saviani, 2011). Essa característica suscita o questionamento sobre a vinculação da lei com uma concepção neoliberal de educação. Saviani (2011, p. 227), ao analisar considera que

Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, [...] encontramos um ponto em comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Saviani (2011) destaca ainda, que a LDB 9394/96 traz a definição de educação presente na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, com algumas modificações na redação. Apresenta a educação como um direito de todos e dever da família e do Estado, invertendo aqui a ordem presente na constituição que traz primeiro o Estado e depois a família ao mensurar o dever destes dois entes. Segue afirmando que a educação deve ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A inversão de ordem na menção da família e do Estado em relação aos seus deveres, bem como a menção da sociedade e sua colaboração na promoção da educação, apontam para um processo de descentralização e desregulamentação que foram percebidos por Cury (1998) como flexibilidade característica da legislação. Ao analisar a LDB 9394/1996, o autor identifica a flexibilidade como um eixo que pode ser expresso:

- na descentralização das competências verificada nos “art. 9º + 16; 10 + 17; 11 + 18” (Cury, 1998, p. 75), que definem as competências para cada ente federado e os princípios para a organização dos sistemas de ensino, considerando os diferentes níveis e modalidades de educação. À União cabe a coordenação da política nacional de educação e a organização do sistema federal, atuando prioritariamente na educação superior. Aos Estados e ao Distrito Federal compete organizar e manter, prioritariamente, o ensino fundamental e o ensino médio. Já os Municípios são responsáveis, prioritariamente, pela educação infantil e pelo ensino fundamental, devendo todos atuar em regime de colaboração;

- na desregulamentação de “controles cartoriais” (Cury, 1998, p. 75), que visa a autonomia das instituições, da proposta pedagógica, do registro de diplomas e do fim de currículos mínimos. Conforme art. 11, 12, 13, envolve a atuação do Conselho Tutelar na escola, a instituição dos Conselhos Escolares, o incentivo a participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica e a colaboração na articulação entre escola, família e comunidade;
- e na desescolarização verificada nos “art. 24, II, c; art. 1º.; art. 42; art. 38, § 2º” (Cury, 1998, p. 75), os quais, respectivamente, permitem a aceleração de estudos mediante verificação de aprendizado, autorizando a classificação em uma série ou etapa com base em avaliações; compreende a educação escolar, abrangendo os processos formativos na família, no trabalho e na vida social; garante a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social; e ainda o reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos informalmente por meio de exames.

De acordo com Cury (1998), a flexibilidade como princípio de desconstrução da heteronomia, que possibilita a desregulamentação burocrática por meio da autonomia escolar, por exemplo, deve ser vista de forma positiva, mas ela também pode se tornar um risco de descompromisso. A descentralização “para baixo” reflete esse risco, especialmente em relação ao dever do Estado, pois possibilita, entre mais, o acobertamento da precariedade dos sistemas, como a ausência de condições objetivas e adequadas para um salto de qualidade. Essa precariedade que tem existência história na realidade da educação brasileira, não pode ser tomada como um modo de deslocar a responsabilidade de fracassos para o interior da escola.

A desconstrução da precariedade não pode ser imputada, por exemplo, aos municípios, ignorando-se a história da produção da própria precariedade. Essa forma de se entender a flexibilidade rarefaz ainda mais o que já era precário e abre espaço para deslocar em direção das comunidades e dos indivíduos a responsabilidade das mazelas educacionais e por consequência (desviante) sua superação (Cury, 1998, p. 75-76).

Cury (1998) ressalta, ainda, que esse eixo flexível permite a coexistência de contrários e diante da vaguidão genérica em que repousa a lei, “pode ser um convite para a oclusão dos vácuos através de medidas oficiais, nem sempre tramitadas pelos órgãos colegiados e normativos ou mesmo estabelecidas por estes, que acabam por reduzir a própria flexibilidade ou retornar a esquemas engessadores” (p. 75).

Em relação a ênfase dada na LDB 9394/1996 para a universalização da educação básica, que compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, Saviani (2011) destaca que reflete uma importante conquista ao mesmo tempo em que corresponde a uma exigência contemporânea marcada pelas mudanças tecnológicas, por uma revolução microeletrônica que apresenta significativas mudanças na base material da sociedade e “vêm demandando uma formação geral comum cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada” (Saviani, 2011, p. 239).

Este é o cenário em que entra em vigor a LDB 9394/1996. Na “era das máquinas inteligentes” não só a força manual é transferida para as máquinas, mas também a intelectual. Com o aumento do padrão intelectual das máquinas sofisticadas, aumenta a necessidade de qualificação mais ampla do homem. Se antes havia uma simplificação dos ofícios demandando qualificação mais específica, com a revolução microeletrônica em curso, a demanda passa a ser de qualificação mais geral.

Com efeito, a introdução da maquinaria, obra da Primeira Revolução Industrial, eliminou a exigência de qualificação manual específica, impondo um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola primária, como requisito para que os trabalhadores pudessem se adequar ao processo produtivo mecanizado. Mas, além do trabalho de operar com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, assim como o desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, assim, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo (Saviani, 2011, p. 265).

Nesse movimento, o sistema de ensino se bifurcou entre escolas de formação geral e escolas profissionalizantes, uma mais voltada para as qualificações gerais de caráter mais intelectual e a outra mais ligada a produção, com ênfase nos aspectos operacionais para o exercício de tarefas intelectuais e manuais mais específicas, considerada a particularidade do processo produtivo.

Essa bifurcação tem sido reestruturada com a transferência também de habilidades intelectuais específicas para as máquinas, dispensando-se a exigência dos cursos profissionalizantes separados dos de formação mais geral. Uma mudança significativa nesse sentido se concretiza com a reforma do Ensino Médio aprovada mais adiante no ano de 2017 por meio da Lei 13.415/2017, que busca flexibilizar a estrutura curricular, negando a dualidade

entre o ensino de base mais geral e outro de base mais específica<sup>21</sup> (Saviani, 2013; Kuenzer, 2007; 2020).

Em relação ao currículo, a LDB/1996 prevê o estabelecimento de uma base comum e outra diversificada para o ensino fundamental e médio (art. 26), estabelece a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, Arte, Educação Física<sup>22</sup> (parágrafo 1º, 2º, 3º do art. 26) e afirma que os conteúdos devem difundir os valores de interesse social e orientação para o trabalho (art. 27). Buscando atender as diretrizes da LDB para a formulação do currículo, em 1997 o MEC publica e aprova os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>23</sup> (Brasil, 1997) a fim de orientar os profissionais de educação acerca do currículo escolar

Entrando na década de 2000, é importante destacar a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação, com a Lei 10.172 de nove de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), em conformidade com o artigo 214 da Constituição Federal, que reitera alguns princípios e objetivos dos documentos elaborados pelos organismos internacionais citados anteriormente, tais como “a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Brasil, 1988). No PNE 2001-2010 são estabelecidas diretrizes, metas e objetivos para todas as etapas e modalidades da educação.

Seguindo as orientações da LDB 9394/1996, artigo 87 parágrafo 1º, o plano nacional de educação deve ter duração de dez anos, ser elaborado em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos e receber o acompanhamento e controle da sociedade civil a quem é reservada o direito de cobrar resultados, metas e objetivos estabelecidos no documento (Brasil, 2001).

O referido documento defende a educação como condição essencial para o desenvolvimento do Brasil, da cidadania e da qualidade de vida. Ressalta a etapa do ensino fundamental como locus de formação básica do cidadão, obrigatória e gratuita, que deve garantir o domínio da leitura, escrita, cálculo e dos “meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio nacional e político” (Brasil, 2001, p. 49-50). Defende também a perspectiva da interdisciplinaridade para a construção do currículo,

---

<sup>21</sup> Sobre a negação da dualidade entre ensino de base mais geral e ensino de base mais específica será melhor desenvolvida no próximo item desta seção.

<sup>22</sup> A Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, altera a obrigatoriedade do ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia para esta etapa da educação básica.

<sup>23</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em fevereiro 2024.

favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para dominar o mundo que se desenha.

Os objetivos englobam o aumento do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades de acesso e permanência na educação pública e democratização da gestão, visando envolver a participação de todos os profissionais e a comunidade escolar na construção do projeto pedagógico, conselhos escolares e tomadas de decisões que seja do interesse de todos (Brasil, 2001).

Importa destacar neste documento o alinhamento firmado com documentos de organismos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, bem como a concepção de educação e objetivos reiterados por eles. Os quais envolvem papel relevante da educação para o desenvolvimento da nação, formação básica que garante o domínio da leitura, escrita e do cálculo, capacidade de aprender e desenvolver habilidades para enfrentar o mundo que se apresenta, melhorar a qualidade, reduzir desigualdades, envolver a participação de todos na gestão da educação, dentre outros.

Findado o decênio do PNE 2001-2010, com um atraso<sup>24</sup> de quase quatro anos sem diretrizes nacionais atualizadas para a política educacional, em 25 de junho de 2014 foi aprovada a Lei 13.005, estabelecendo o novo Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024. As diretrizes apresentadas neste documento mantêm o alinhamento com as defendidas pelos organismos internacionais. Envolve a erradicação do analfabetismo, universalização da educação básica, superação das desigualdades e da discriminação, melhoria da qualidade educacional, formação para o trabalho e para a cidadania, gestão democrática que contribua com o engajamento e controle da sociedade civil sobre o plano, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica com ênfase na incorporação de tecnologias e práticas inovadoras, dentre outras (Brasil, 2014).

---

<sup>24</sup> O atraso na aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, originalmente previsto para vigorar entre 2011 e 2020, decorreu de uma série de fatores políticos e institucionais. De acordo com Souza (2014), esse prolongamento de quase três anos e meio para a aprovação do novo PNE, esteve associado ao grande volume de emendas apresentadas — cerca de 2.905 —, reflexo da intensa mobilização da sociedade civil em torno do tema, e, sobretudo, às disputas em torno do financiamento da educação, com embates entre a aplicação de 7% ou 10% do PIB, a qual enfrentou resistência de setores conservadores e liberais, sendo alvo de disputas acirradas. Ademais, a experiência com o PNE 2001-2010, que teve sua previsão de recursos vetada, reforçou a pressão de movimentos sociais e parlamentares para que o novo plano vinculasse metas a garantias orçamentárias. Somado a isso, o processo legislativo foi marcado por sucessivos atrasos na Câmara e no Senado, o que explica a lacuna de quatro anos sem um PNE vigente no país. Somado a isso, o próprio desenho do plano, com 20 metas e 254 estratégias, demandou amplo debate técnico e político, com realização de audiências públicas e consultas à sociedade civil, o que prolongou ainda mais sua tramitação. Após aprovação na Câmara em dezembro de 2013, o texto ainda foi submetido a revisões no Senado, sendo finalmente sancionado pela Presidência da República em junho de 2014.

Percebe-se a continuidade das diretrizes em relação ao plano anterior, o que pode indicar, dentre outros aspectos, a necessidade de permanência das mesmas diretrizes, devido ao não cumprimento das metas e estratégias estabelecidas para o período determinado, bem como a necessidade de construção e ampliação de novas metas e estratégias para o cumprimento das diretrizes propostas. O final do decênio deste Plano Nacional de Educação (2014-2024) levou à sua avaliação e à discussão e elaboração de um novo plano para a próxima década, por meio de reuniões e conferências envolvendo o Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação, o Fórum Nacional de Educação, a Conferência Nacional de Educação, dentre outras entidades e organizações da sociedade civil. A nova proposta do PNE para a próxima década ainda encontra-se em tramitação no congresso para aprovação por meio do Projeto de Lei nº 2.614/2024<sup>25</sup>.

Em 2013, destaca-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica<sup>26</sup> (Brasil, 2013), para direcionar a elaboração dos currículos escolares. Contudo, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017, que passou a normatizar recentemente o currículo escolar no Brasil, sendo de caráter obrigatório.

A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e afirma estar orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017, p. 7).

Trata-se de uma referência nacional para elaboração do currículo e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Também intenta contribuir com o alinhamento de políticas para a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos e oferta de infraestrutura “para o pleno desenvolvimento da educação”, ensejando o fortalecimento das esferas federais, estaduais e municipais a fim de balizar a qualidade educacional (Brasil, 2017, p. 08).

As aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais estabelecidas pelo documento que se articulam na construção de conhecimentos, habilidades, formação de atitudes e valores que devem se estender por toda Educação Básica.

---

<sup>25</sup> Até a presente data de defesa desta tese, o Projeto de Lei nº 2.614/2024 para o decênio de 2024-2034 ainda não tinha sido aprovado no congresso. Deste modo o PNE Lei 13.005/2014 permanece vigente sendo prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/2024.

<sup>26</sup> Disponível em [index.php\(mec.gov.br\)](https://index.php(mec.gov.br)) Acesso em fevereiro 2024.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 08).

As competências gerais da Educação Básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular podem ser assim apresentadas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos do mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual, a investigação científica, a reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, elaborar hipóteses, formular e resolver problemas com base no conhecimento das diferentes áreas;
3. Valorizar e participar de práticas diversificadas de manifestações artísticas e culturais locais e mundiais;
4. Utilizar diferentes linguagens oral, escrita, corporal, visual, sonora, digital, linguagem artística e científica, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos com protagonismo;
5. Compreender, criar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética para se comunicar, acessar e disseminar informações com protagonismo;
6. Valorizar a diversidade de saberes culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações do mundo do trabalho, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida com liberdade e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular e defender ideias, respeitando e promovendo os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável;
8. Conhecer, apreciar e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se dentro da diversidade humana, reconhecendo-as com autocrítica e capacidade para lidar;

9. Exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, promovendo respeito a si e ao outro, acolhendo a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes e culturas, sem preconceito;
10. “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 9–10).

Interessante destacar a menção à “continuar aprendendo” e à “flexibilidade” no agir pessoal e coletivamente como parte das competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica em conjunto com as características de autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação.

A BNCC atende as orientações da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da LDB n.º 9394/1996, ambas com recomendações para elaboração de um currículo com a fixação de conteúdos mínimos que possam garantir uma formação básica comum a todos e uma parte diversificada que atenda aos interesses e necessidades das realidades locais, regionais, culturais, econômicas e dos educandos que são diversas. As competências e as diretrizes são comuns e os conteúdos devem estar ao serviço do desenvolvimento delas.

Também está orientada por proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais traçadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 1990, 2000 e 2010, que reconhecem a necessidade de contextualização do currículo e valorização da diversidade, e do Plano Nacional de Educação Lei n.º 13.005/2014, com ênfase na garantia de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas da educação básica.

Com base na alteração da LDB por força da Lei n.º 13.415/2017, conforme Artigo 35-A e Artigo 36, parágrafo 1º, o documento ressalta a mudança de nomenclatura para se referir às finalidades da educação que estão traçadas na Base, as quais se referem aos direitos e objetivos de aprendizagem, competências e habilidades. “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (Brasil, 2017, p. 12).

O foco no desenvolvimento das competências aparece, inclusive, como elo e articulação entre o documento de nível nacional e os compromissos firmados com os organismos internacionais.

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

Ao indicar as decisões pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências, o currículo deve determinar o que os alunos devem saber (constituir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) e saber fazer (mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, assim fortalece as ações que asseguram as aprendizagens essenciais.

Nesse processo destaca-se que no novo cenário mundial é fundamental, saber

[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer [...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Neste movimento, a BNCC propõe superar a fragmentação disciplinar dos conhecimentos, concebendo-os por áreas de conhecimento que se articulam e se vinculam às competências e habilidades estabelecidas, se aplicam a realidade, sendo contextualizadas para dar sentido ao que se aprende. Os conhecimentos deixam, assim, de estar organizados e separados por disciplinas, não são mais concebidos como conteúdos, mas como componentes curriculares e objetos do conhecimento estruturados nas diversas áreas<sup>27</sup>.

Em síntese, é possível perceber que o movimento que se desenvolveu no Brasil desde o início da década de 1990 até a década mais recente, — o qual envolveu reuniões, congressos, conferências entre diferentes instâncias educacionais, governamentais e da sociedade civil para

---

<sup>27</sup> A BNCC estrutura os conhecimentos na Educação Básica dividida em três etapas de modo que: na Educação Infantil são organizados por Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de Experiências; no Ensino Fundamental são organizados por Áreas de Conhecimento, Competências Específicas de cada área, Componentes Curriculares de cada área e Competências Específicas dos Componentes, possuem ainda Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades; no Ensino Médio também estão organizados por Áreas de Conhecimento, Competências Específicas de cada área e Habilidades.

avaliar, discutir e traçar os rumos da educação brasileira, bem como a construção dos documentos legais e normativos publicados nestas duas últimas décadas — revela sua aproximação e articulação com as demandas dos organismos internacionais no contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível.

Dentre essas demandas é possível destacar: a atribuição do papel da educação para o desenvolvimento da nação e da competitividade internacional; a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno; a implantação de critérios empresariais de eficiência, qualidade total e competitividade no campo educacional; a construção de um consenso educacional entre diversos atores da sociedade, da economia e da política; o incentivo à participação de todos na construção do projeto educacional; o fortalecimento da parceria entre o setor público e o privado; a formação do cidadão produtivo preparado para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; a perspectiva de formação geral mais ampla; o desenvolvimento de competências básicas requeridas pelo novo paradigma produtivo para inserção no mercado de trabalho; o aprender a aprender ou continuar aprendendo com flexibilidade, resiliência, autonomia e responsabilidade, dentre outras. Essas demandas têm suscitado reflexões críticas e uma fértil discussão na literatura acerca de seus desdobramentos para a educação escolar, que serão delineadas a seguir.

### **3.3 Os desdobramentos da acumulação flexível para a educação: a ênfase na flexibilização**

Os processos de flexibilização advindos do regime de acumulação flexível e seus desdobramentos para a educação escolar podem ser apreendidos em várias instâncias: na reorganização da gestão do trabalho escolar fundamentada nos princípios empresariais de qualidade total; na reestruturação do trabalho docente; nas demandas de qualificação e formação dos estudantes da educação básica; na perspectiva da formação geral aliada à aquisição de habilidades e competências que possibilitem o “aprender a aprender” ou “aprender ao longo da vida”; nas metodologias de ensino e aprendizagem que reforçam a aprendizagem flexível, dentre outras que serão discutidas a seguir.

Se no taylorismo-fordismo, conforme discutido em seção anterior, a classe trabalhadora teve seus saberes e fazeres — historicamente elaborados e preservados — apropriados, reformulados e racionalizados para serem impostos como normas rígidas de execução, repercutindo diretamente no papel da educação desses sujeitos, desprezando por completo a

iniciativa do trabalhador e sua subjetividade, no regime de acumulação flexível esse processo se inverte (Antunes; Pinto, 2018).

Retomando algumas das principais mudanças engendradas pela acumulação flexível, destaca-se que novas formas de organizar e gerir o processo de trabalho se desenvolveram, inclusive, a partir da gerência científica de Taylor que foi submetida a uma série de adaptações. Destaca-se nesse processo a empresa japonesa Toyota Motor Company por ter lançado as bases de um novo sistema de organização desenvolvido a partir da década de 1950. Ao incorporar o *Training within Industry (TWI)*, um programa de treinamento nos métodos tayloristas-fordistas realizado dentro das indústrias, adaptou-os a fim de propiciar o crescimento “de empresas que não podiam lançar mão de elevados investimentos em instalações físicas e na contratação de força de trabalho suplementar, pois as condições conjunturais de mercado lhes exigiam, além da produtividade, “flexibilidade” (Antunes; Pinto, 2018, p. 58).

Os instrutores qualificados e responsáveis pelos treinamentos nas indústrias passaram a assumir um papel de liderança e aconselhamento de trabalhadores em todo tipo de tarefa e a solicitar melhorias contínuas nos processos de trabalho. Esse movimento, possibilitou a dispersão de tarefas de controle de qualidade em diversos postos de trabalho de maneira contínua. Aparentemente, o supervisor deixava de executar um papel restrito de treinamento e monitoramento rígido do trabalho conforme ocorria no taylorismo-fordismo para ampliar sua função como facilitador e incentivador da implantação de melhorias no processo de produção.

A abertura a sugestões de melhorias passa a requisitar do trabalhador a capacidade de detectar erros e propor soluções. Segundo Antunes e Pinto (2018), o programa TWI no Japão levou a experiências que possibilitaram o crescimento da produtividade, em especial pelo detalhamento das operações, eliminação de desperdícios e aproveitamento da capacidade dos trabalhadores, atribuindo assim importante relevância a sua qualificação.

O conceito de “qualidade total” tão difundido no campo empresarial e expandido para o campo educacional origina-se desse processo. Saviani (2013) destaca que nesse quadro, a qualidade total é expressa em um vetor externo, que busca a total satisfação do cliente, e um vetor interno, que é determinado pela característica do modelo toyotista de produção, o qual, diferente do fordismo, busca “capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa” (Saviani, 2013, p. 440), na busca pela qualidade do que é produzido. Esse processo desemboca em uma acirrada competitividade entre os trabalhadores que se empenham em atingir o máximo de eficiência e produtividade na empresa.

Saviani (2013) destaca ainda que a transposição do conceito de qualidade total do âmbito das empresas para as escolas tendeu a tratar os que ensinam como prestadores de serviço e os que aprendem como clientes, concebendo a educação como um produto de qualidade variável. Porém, chama a atenção o fato que nesse processo o verdadeiro cliente da escola é a empresa e os alunos são convertidos em produtos que as instituições de ensino oferecem ao cliente.

A conversão do aluno em produto de qualidade variável remete à compreensão da escola como uma empresa que fabrica produtos conforme a demanda, a necessidade e o interesse do cliente (o mercado empresarial), os quais não são padronizados, mas diversificados, suscitando, assim, uma escola de caráter flexível que produz de modo flexível o que será disponibilizado para o mercado.

A adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento da escola põe em pauta uma “pedagogia corporativa” que é adotada, inclusive, pelas próprias empresas que vão se transformando em agências educativas. Uma vez mais, os interesses de mercado no campo da educação condicionam o educador a assumir um papel de treinador: o seu trabalho deixa de ser de esclarecimento e abertura das consciências “para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (Saviani, 2013, p. 441).

Segundo Gentili (1994) o conceito de qualidade na educação foi assumindo a fisionomia do âmbito empresarial conforme a lógica produtivista e mercantil propositiva da qualidade total. Um marco importante destacado nesse processo pelos autores é o programa Escola de Qualidade Total<sup>28</sup> (EQT) desenvolvido no Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação. Ele resume características centrais dos programas de *Total Quality Control* (TQC) aplicados em instituições educacionais nos EUA, os quais evidenciam os princípios empresariais de controle da qualidade no campo pedagógico<sup>29</sup>.

O programa era apresentado como uma possibilidade de resolver a crise educacional do Brasil a partir de princípios utilizados no mundo dos negócios que podiam ser extrapolados para outras áreas da organização humana. Ao traduzir os princípios de qualidade do campo empresarial — que envolvem liderança, constância de propósitos, avaliação do processo,

---

<sup>28</sup> Programa de autoria de Cosete Ramos, ver: RAMOS, C. **Excelência na educação**. A escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1992.

<sup>29</sup> Vale mencionar também, o desenvolvimento de projetos no ano de 1992, como os de iniciativa do IEL, que elaborou o projeto *Pedagogia da Qualidade* com o apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI). O instituto “coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre a Pedagogia da Qualidade (23 e 24 de março de 1992), realizou mais dezesseis encontros estaduais sobre educação para a qualidade e quinze cursos sobre qualidade total (relatório do IEL de 1992)” (Frigotto, 2010, p. 162).

melhoria constante, treinamento em serviço, educação e aperfeiçoamento, comunicação produtiva, entre outros — para o campo escolar, estabelece-se forte ênfase nos seguintes aspectos:

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
2. O diretor como líder da comunidade educativa.
3. O professor como líder dos alunos.
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros.
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade (Gentili, 1994, p. 144).

Trata-se de uma série de estratégias de tipo participativo que expressam a “filosofia da qualidade” e são apresentadas como possibilidade de transformação e melhoria da realidade educacional, a despeito de não contemplar o contexto político e as variantes sociais. “Tudo se resume na boa vontade dos “atores” (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas” (Gentili, 1994, p. 145).

São consideradas barreiras para a qualidade total que precisam ser eliminadas: a centralização administrativa, que concentra poder na figura do diretor, o isolamento pedagógico do professor, que se restringe à sala de aula na transmissão de conhecimento e informações, e a influência de “grupos informais” representados pela comunidade organizada como os sindicatos, por exemplo — que podem gerar conflito com o gerenciamento da escola e promover resistências para manter as coisas como estão (Gentili, 1994). Para eliminar estas barreiras, propõe-se a construção de equipes ou comitês de qualidade que têm como desafio principal enfrentar e solucionar tais problemas com eficiência. Nessas equipes ou comitês, não há delimitação específica e restrita para cada participante, seus papéis são flexibilizados de modo a garantir o envolvimento, engajamento e participação de todos na resolução de problemas de ordens diversas concernentes ao funcionamento da escola.

Outra forma de se manifestar a qualidade empresarial na educação é por meio de sistemas de avaliação cuja finalidade seria mensurar a qualidade. Esses sistemas consistem, em boa parte, na aplicação de provas padronizadas em séries finais da escolarização para avaliar a aprendizagem dos alunos e intervir eficazmente a partir dos resultados obtidos. Tal processo de avaliação e medição da qualidade suscita a construção de rankings entre as escolas públicas e privadas, valorizando a competitividade e a meritocracia. A difusão em massa dos resultados da avaliação foi considerada como uma estratégia favorável à transparência, responsabilização da função pública e melhoria da qualidade.

Tanto as estratégias de participação com a construção de equipes e comitês de qualidade quanto os sistemas de avaliação e medição

[...] coincidem em sua fascinação por certos conteúdos do discurso empresarial sobre qualidade, transpondo-os sem matizes à análise da escola ou do sistema educacional. [...] leva à exacerbação do componente participativo que possuem os modernos programas de controle de qualidade e à ingênua suposição de que os Comitês, Equipes ou Círculos de Qualidade constituem em si mesmos a solução para os problemas da escola. [...] a obsessão pela medição (traduzida na obsessão pelo ranking) leva a supor que este simples ordenamento hierárquico melhora por si mesmo o rendimento qualitativo dos estabelecimentos educacionais. Ambos os programas apelam para a terminologia do mundo dos negócios tal como se a eficiência e a produtividade se definissem por uma simples competição de caráter simbólico. Raciocínio rudimentar fundado na crença de que, quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional (Gentili 1994, p. 151–152).

Tais processos trazem como principal consequência a subordinação da educação ao mercado, transformando-a em um instrumento de dualização e polarização social, que se expressa, especialmente, na competitividade entre as escolas, no ranking que diferencia as mais bem posicionadas das piores, nos mecanismos de avaliação que seleciona os melhores e exclui os que não foram bem colocados, na responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, na meritocracia, entre outros.

É importante frisar que essa qualidade que chega ao campo produtivo se desenvolve em condições de um mercado pós-fordista, de caráter flexível, cada vez mais diversificado, que necessita de estratégias também diversificadas e diferenciadas para competir no mercado. “Sendo assim, mercado diferenciado supõe sempre qualidade diferencial. Sem este caráter diferencial, não se pode compreender uma das razões fundamentais que explicam a qualidade no mundo empresarial” (Gentili, 1994, p. 173). Nesse processo, Gentili (1994) ressalta ainda que a defesa da qualidade não constitui como um direito de todos<sup>30</sup>, mas um privilégio, uma vez que se dirige para poucos. Privilégio daqueles (minorias) que conseguem se destacar, se diferenciar na competitiva busca pela melhor posição no mercado.

Dessa dinâmica é possível apreender que a ênfase nos processos de flexibilização está presente nos círculos de controle de qualidade total não somente pelo fato destes serem uma prática pensada e desenvolvida para atender as necessidades da empresa de caráter flexível oriunda do regime de acumulação flexível, mas especialmente por proporem uma reorganização

---

<sup>30</sup> De acordo com o autor, a perspectiva da qualidade como um direito de todos “deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionada. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social” (Gentili, 1994, p. 176).

da gestão do trabalho que tem por perspectiva flexibilizar as atividades do trabalhador, levando-o a assumir responsabilidades mais amplas e multifuncionais, que visem apreender a totalidade do processo de produção e possibilitem a sua participação na resolução de problemas de ordem diversas e na melhoria da qualidade do que se produz eficientemente.

Dourado (1998), ao discorrer sobre a gestão escolar, afirma que existe interpretações e formulações que apresentam concepções distintas sobre a natureza política e social da gestão democrática e dos processos de participação, revelando formas contrastantes que vão “desde posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã” (Dourado, 1998, p. 79).

A participação restrita e funcional reduz a gestão democrática a um instrumento técnico de racionalização administrativa, vinculados ao modelo de qualidade total e de gestão empresarial, em que há foco no controle, na eficiência e na produtividade. Nesse processo, a comunidade participa de forma limitada, apenas para legitimar decisões tomadas. Já a participação efetiva e cidadã é concebida na gestão democrática como processo político e social, envolvendo a participação real da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. Desse modo, valoriza os conselhos escolares, colegiados e eleição de dirigentes como prática democrática (Dourado, 1998).

Outro desdobramento importante a ser considerado neste contexto, advindo da subordinação da educação ao mercado e seu modelo de organização e gestão, está na reestruturação do trabalho docente. A esse respeito Oliveira (2004, p. 1130) pontua que a centralidade atribuída à administração escolar, que elege a instituição como núcleo de planejamento e gestão, traz medidas que alteram seus aspectos físicos e organizacionais assentados nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, e interferem significativamente nas relações de trabalho dos profissionais da educação, cujo maior corolário é a responsabilização e sobrecarga dos professores.

Nesse movimento, os professores assumiriam importante papel como principais agentes responsáveis pela mudança, pelo desempenho do aluno, pelo sucesso ou fracasso da escola. Frente às variadas funções que a instituição escolar assume, destaca a autora (Oliveira, 2004), o professor muitas vezes responde a exigências que vão além da sua formação, como exercer o papel de um agente público, de um assistente social, de um psicólogo, de um enfermeiro, entre outros. Deste modo contribui com um processo de desprofissionalização, no sentido de uma

perda da identidade profissional. Ensinar parece não ser o mais importante e acaba implicando em uma desqualificação e desvalorização do professor.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (Oliveira, 2004, p. 1132).

Junqueira (2022) reitera essas constatações e evidencia a intensificação e precarização do trabalho docente, marcada pela sobrecarga de tarefas que desfiguram o papel do professor e pela perda de autonomia diante das prescrições do sistema escolar. As falas das professoras entrevistadas em sua pesquisa revelam uma frustração com a multiplicidade de funções e, ao mesmo tempo, com a falta de participação nas decisões pedagógicas, o que reforça a subserviência e dificulta a resistência crítica, agravada pela insuficiência de uma formação sólida.

Outro ponto de destaque na reestruturação do trabalho docente corresponde ao exercício do princípio de gestão democrática, amparado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, a qual garante a participação dos professores e da comunidade na gestão da escola. Essa participação implica em conceber a escola como espaço de política e trabalho, autonomia administrativa, financeira e pedagógica, participação de todos na elaboração de projetos políticos e pedagógicos, na definição de calendários, na eleição de diretores e composição de colegiados. Oliveira (2004) ressalta que a ênfase na participação de todos, ao mesmo tempo que democratiza a escola, trazendo ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação, “também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos” (Oliveira, 2004, p. 1135).

Isso repercute nas discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação realizadas em colegiados e conselhos escolares com a participação de pais e alunos. A ideia de que o que se faz na escola não necessita de conhecimento específico e pode ser discutida por leigos contribui para um sentimento de desqualificação e desprofissionalização. A participação de todos (incluindo pais e alunos) na gestão e nas principais tomadas de decisões da escola, tenderia a retirar do professor a especificidade e credibilidade do seu papel, que passa a receber o palpite de leigos sobre decisões estritamente pedagógicas em nome da participação democrática.

Oliveira (2004) enfatiza que em suas pesquisas realizadas é possível observar que os trabalhadores docentes se sentem incumbidos a responderem a novas exigências pedagógicas e

administrativas, mas são impelidos por uma sensação de insegurança e desamparo provenientes da falta de condições objetivas adequadas e do ponto de vista subjetivo destes profissionais.

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (Oliveira, 2004, p. 1140).

Mais uma vez, é possível reforçar a presença dos processos de flexibilização mediante ampliação e sobrecarga das funções a serem exercidas pelos professores, as quais vão além da sala de aula, aumentando suas responsabilidades e intensificando a precarização das suas condições de trabalho. Ao mesmo tempo, suas múltiplas funções somadas à função específica do exercício do magistério são flexivelmente compartilhadas com outros agentes escolares, como os alunos, pais e toda comunidade escolar, contribuindo para a precarização da profissão mediante a referida desprofissionalização.

Previtali e Fagiani (2020) ressaltam ainda a reestruturação do trabalho docente sob a influência da Indústria 4.0 e da Nova Gestão Pública (NGP) de caráter neoliberal, as quais engendram mudanças que reduzem a autonomia dos professores na definição de métodos e objetivos educacionais. Esse processo de expropriação do saber se manifesta na imposição de mecanismos informacionais e burocráticos de controle, que objetivam o conhecimento docente em procedimentos padronizados, como manuais, apostilas e avaliações elaboradas por instâncias administrativas e governamentais. Os currículos cada vez mais prescritivos, as avaliações homogeneizadas e padronizadas e o estabelecimento de metas de desempenho sinalizam "o aumento do controle e da vigilância sobre o trabalho docente" (Previtali; Fagiani, 2020, p. 347).

Nas relações laborais, o trabalho mediado por aplicativos exemplifica a informalidade<sup>31</sup> dos vínculos empregatícios, em nome da flexibilidade e da rapidez. Para os docentes, isso se

---

<sup>31</sup> Neste contexto de informalidade e precarização é importante mencionar, ainda, a tentativa da prefeitura de Ribeirão Preto de criar um aplicativo para contratação imediata de professores substitutos, ilustrando a chegada da lógica da uberização à escola básica. O modelo, que exigia disponibilidade constante e contratos precários, foi criticado por ferir a isonomia do magistério e por priorizar apenas o imediatismo da falta de docentes, em detrimento da qualidade do ensino. Esse tipo de iniciativa reforça um movimento mais amplo de expansão das contratações temporárias na educação básica, processo já identificado por Previtali e Fagiani (2020) como um dos fatores de precarização da carreira docente. A proposta acabou rejeitada pelo Conselho Municipal da cidade.

traduz no agravamento da precarização da carreira, marcada pela rotatividade entre escolas, turmas superlotadas e salários inferiores aos de outros profissionais com formação semelhante ou até menor. Plataformas de cursos e aulas particulares como a Superprof.com.br “disseminam as vantagens de ser um/a professor/a uberizado/a” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 349). Nestas plataformas, os professores “se conectam e oferecem seu trabalho personalizado a qualquer momento, estando permanentemente disponíveis para o capital e sendo avaliados pelos usuários ao fim de seus serviços” (p. 349).

Nesse processo, destaca-se, ainda, o desempenho individual que é vinculado a metas e resultados e ao pagamento diferenciado como bonificação pelo cumprimento das metas estabelecidas. Essa individualização do trabalho passa a caracterizar fortemente os modelos de gestão do trabalho docente, dificultando ações coletivas (Previtali; Fagiani, 2020). Trata-se de modelos de organização escolar de tipo gerencial que pressionam e responsabilizam os docentes pelo desempenho e qualidade da escola.

Importante pontuar, ainda, que o trabalho docente, assim como as relações de emprego no mercado de trabalho em geral, tem sofrido processos de precarização no que concerne à flexibilização dos contratos de trabalho resultante: do aumento de processos seletivos que contratam professores temporariamente no lugar de realizar concursos públicos e nomear docentes efetivos, arrocho salarial presente nos contratos temporários, ausência ou inadequação de planos de carreira, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas da reforma trabalhista Lei n.º 13.467/2017<sup>32</sup>, dentre outros que intensificam a precarização do emprego no magistério.

Pesquisa apresentada por Previtali e Fagiani (2020) mostram que, no ano de 2017, houve no Brasil um aumento de 15% nos contratos de professores temporários nas escolas de educação básica. Essa forma de contratação, embora responda a necessidades emergenciais, acarreta efeitos significativos, como a precarização das condições de trabalho, a instabilidade profissional, a alta rotatividade docente e a fragilização do vínculo pedagógico com os estudantes.

Outra forma de precarização do trabalho docente ocorre na terceirização da gestão escolar, realizada por meio de parcerias com Organizações Sociais (OSs), Organizações Não Governamentais (ONGs) e iniciativas de parceria público-privada (Previtali; Fagiani, 2020). Essa prática tende a reduzir a autonomia dos professores, enfraquecer o vínculo com a

---

<sup>32</sup> Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em 05/03/2024. (Brasil, 2017)

comunidade escolar, aumentar a instabilidade do emprego e transferir para terceiros, decisões estratégicas da escola, comprometendo a qualidade do ensino e a valorização da carreira docente.

Essas formas de organizar e gerir o trabalho pautados nos princípios da qualidade total, da pedagogia da qualidade, da competitividade, da participação, da flexibilização dos contratos e das leis trabalhistas, da terceirização na educação, dos mecanismos de controle e vigilância do trabalho docente, do estabelecimento de metas e resultados, dentre outros, representam partes de um amplo processo que impõe novas formas de sociabilidade capitalista favorável ao estabelecimento e desenvolvimento de um novo padrão de acumulação e integração em uma nova reorganização da economia mundial.

Em conjunto a estas formas de sociabilidade, desenvolvem-se demandas de qualificação do trabalhador que exigem mais do que conhecimentos técnicos e vão repercutir sobre toda a educação básica, desde os anos iniciais. Como se pôde ver por meio dos círculos de controle de qualidade, ações cooperativas passam a serem valorizadas na formação de times ou equipes de trabalho em contraposição ao isolamento de postos como ocorria na organização taylorista-fordista. Neste contexto, no que se refere a formação do trabalhador, torna-se necessário desenvolver sua capacidade de atuar em equipe, liderar, ser proativo, atualizar-se e aperfeiçoar-se constantemente, envolver-se com os objetivos da empresa.

Segundo Antunes e Pinto (2018) essas demandas culminam em um processo de intensificação da exploração da força de trabalho ao readmitir a estratégia de contar com a iniciativa dos trabalhadores. A experiência, as habilidades, os conhecimentos gerais e específicos adquiridos com qualificação formal são explorados em conjunto com a “qualificação informal ou comportamental, como o comprometimento com os ideais da empresa, a autonomia e a autodisciplina individuais. Daí esses passarem ao primeiro plano de escopo das gerências de “recursos humanos” (Antunes; Pinto, 2018, p. 62).

Desenvolver autonomia do trabalhador torna-se útil para que decisões sejam tomadas de forma rápida com base nos valores da empresa, de modo a prevenir problemas e reagir a imprevistos. O trabalho vivo assume importante papel junto ao avanço do trabalho morto por meio de atividades que envolvem a programação dos equipamentos, diagnósticos, manutenção, reparos, as quais atribuem grandes responsabilidades aos trabalhadores. Ao operarem equipamentos cada vez mais avançados, especialmente aos que concernem em tecnologias digitais de informação, os trabalhadores devem receber formação mais flexível e multifuncional.

Sob a vigência do taylorismo-fordismo, as instituições de ensino, sobretudo as de ensino técnico ou profissionalizante, pautavam-se por currículos que primavam pela especialização; sob a vigência do toyotismo e sua organização flexível, o ensino deve ser baseado na desespecialização “multifuncional” (Antunes; Pinto, 2018, p. 63).

Passa-se a esperar do trabalhador o exercício constante da criatividade, adaptação às constantes mudanças de tarefas, objetivos e tecnologias. A capacidade de “aprender a aprender” aqui ganha significativo sentido e relevância, uma vez que o aperfeiçoamento da tecnologia é cada vez mais acelerado, podendo implicar alterações na organização da produção, requerendo do sujeito maior capacidade e flexibilidade para aprender continuamente, ou conforme a expressão, para “aprender a aprender”. Do mesmo modo, a recorrente mudança de tarefas e objetivos na produção, os quais são cada vez mais contínuos para atender as demandas diversificadas do mercado e manter-se integrado à competitividade internacional, exigem a mesma capacidade e flexibilidade por parte do trabalhador.

Kuenzer (2016) destaca que a base teórica do “aprender a aprender” é a epistemologia da prática, nesse sentido o pensamento deve se debruçar sobre as práticas não sistematizadas e construir respostas criativas para resolver problemas do cotidiano do trabalho ou da vida social em geral a fim de compreendê-las e sistematizá-las a partir delas mesmas.

Ou seja, à medida em que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo — o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. As aprendizagens colaborativas, mediadas pelas tecnologias, serão resultantes desse processo de troca de experiências práticas sem, necessariamente, reflexão sustentada teoricamente (Kuenzer, 2016, p. 12–13).

A educação requisitada neste contexto precisa ser “ágil, flexível e enxuta” como são as empresas toyotistas. A força de trabalho deixa de ser uma capacidade homogênea que opera equipamentos e executa tarefas e passa a compreender um conjunto de saberes-fazeres, habilidades e destrezas, conhecimentos que devem ser adquiridos pelos trabalhadores para serem aplicados e consumidos produtivamente por quem compra sua força de trabalho. Essa aquisição passa a ser condição fundamental que o trabalhador precisa buscar para garantir a sua empregabilidade (Antunes; Pinto, 2018; Kuenzer, 2016).

Este trabalhador precisa ser um empreendedor que investe na sua própria força de trabalho, gerenciando a própria vida como se gerencia uma empresa. E a educação se torna um negócio de investimento. Nesse processo, vendedor e comprador da força de trabalho seriam “meros/as comerciantes de uma mercadoria em comum, transacionada por dinheiro enquanto

equivalente geral. Nesse truque, o/a trabalhador/a assalariado/a se equipara ao/à capitalista, como se ambos/as tivessem os mesmos objetivos” (Antunes; Pinto, 2018, p. 65).

Esta ideia de investimento na própria força de trabalho remete à teoria do capital humano, que no Brasil se desenvolve na década de 1970, sendo revisitado e rejuvenescido no contexto atual. Compreender as expectativas do mercado de trabalho e buscar qualificar sua força de trabalho dentro destas expectativas a partir de suas próprias condições e recursos, torna-se dever do trabalhador para garantir sua empregabilidade.

Sob a teoria do capital humano trata-se de um empreendimento a ser assumido pelo trabalhador, portanto não deve ser visto como custo, mas como investimento. Tal concepção implica, à subjetividade do trabalhador, ver a si como um empreendedor que investe em sua força de trabalho como um negócio próprio. “Ser um/a “empreendedor/a”, nesse sentido, é dispor-se a gerenciar a própria vida analogamente à gestão de uma empresa, como um/a “empreendedor/a” capitalista” (Antunes; Pinto, 2018, p. 65).

Para Frigotto (2010), a teoria do capital humano expressa a ideia de que quanto mais instrução, treinamento e educação o indivíduo receber, mais dotado de capacidade de produção ele será.

Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (Frigotto, 2010, p. 44).

Kuenzer (2007) reconhece e reforça que esses processos implicam em formas de disciplinamento das subjetividades que se adaptam às exigências da produção caracterizada pela flexibilização, intensificação e precarização, resultando em um consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho.

Depreende-se desses processos que o discurso da acumulação flexível enfatiza a formação de profissionais flexíveis, os quais, reitera-se uma vez mais, devem adquirir competências e habilidades que os prepare para: acompanhar as contínuas mudanças tecnológicas advindas dos avanços e desenvolvimentos da produção científica e tecnológica, adaptar-se às novas formas de gestão e organização do trabalho de caráter mais flexível, participar e garantir a qualidade do processo produtivo também caracterizado pela flexibilização, dentre outros. Difere-se, portanto, da formação de profissionais rígidos que

memorizam e repetem procedimentos, ou no máximo recriam procedimentos memorizados por meio da experiência.

Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (Kuenzer, 2007, p. 1159).

A proposta formativa sai de uma base rígida para uma base flexível e consiste em substituir a estabilidade e a rigidez pela dinamicidade e pelo movimento, assegurando o domínio de conhecimentos fundantes das práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, desenvolvendo competências que permitam aprender ao longo da vida, continuamente. Nota-se, uma vez mais, a preponderância do “aprender a aprender”, “aprender ao longo da vida” ou “aprender continuamente”, expressando-se como categorias centrais da pedagogia da acumulação flexível, conforme denominado pela autora.

Ainda segundo Kuenzer (2007), não há mais necessidade de formação profissional especializada, se nas condições do trabalho flexível o trabalhador encontra-se suscetível a passar por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional ao longo da vida. Nesse processo, para integrar a trajetória escolar e laboral, propor-se-ia, segundo a autora, a articulação e a unidade entre teoria e prática, rompidas pela divisão do trabalho intelectual e operacional típicas do taylorismo-fordismo.

A dualidade assumida na divisão entre quem pensa e quem executa, que se desdobrou no estabelecimento de escolas técnicas profissionalizantes de curta duração para um grupo e escolas de formação geral e propedêutica com continuidade no ensino superior para outro grupo, parece ser, a princípio, superada neste processo. Pois a reintegração da trajetória escolar e laboral advoga uma organização que ofereça um percurso único, de natureza geral, a qual deve acompanhar toda a educação básica, dos seis aos dezessete anos. “Assim, a superação da dualidade viabilizaria a progressiva democratização do acesso ao conhecimento” (Kuenzer, 2007, p. 1160).

Kuenzer (2007) realça, ainda, que a novidade neste contexto está na demanda pelo conhecimento sistematizado, teórico, de competências cognitivas mais complexas, como as comunicativas e as de lógica formal, as quais não eram demandadas no modelo taylorista-

fordista fundado na dimensão tácita de resolver situações pouco complexas, aprendidas por meio da experiência. Como os sistemas tecnológicos que atuam na produção são cada vez mais complexos, a educação deve qualificar os profissionais com esse perfil.

De acordo com Frigotto (2010), a sociedade do conhecimento emergente desses processos transforma o proletariado em “cognitariado” e demandam novos processos de qualificação ou requalificação da força de trabalho. O baixo nível de escolaridade passa a se constituir entrave para o desenvolvimento dos novos processos produtivos de reprodução do capital que incorporam a nova base tecnológica caracterizada pelas máquinas inteligentes. É neste contexto da sociedade do conhecimento e das revoluções das máquinas inteligentes que a educação geral ganha centralidade na discussão da escola básica.

No plano dos conteúdos escolares, a educação geral vem demarcada pela polivalência ou pela “policognição”. Frigotto (2010), a partir de (Rezende, 1992), traz a distinção entre esses dois conceitos, esclarecendo que a primeira, de cunho mais operacional, preserva boa formação geral e capacidade de perceber um fenômeno em processo, contudo sem necessariamente dominar os fundamentos teóricos científico-intelectuais relacionados às diferentes técnicas produtivas. A segunda, já preserva o domínio dos fundamentos teórico científico-intelectuais vinculados às diferentes técnicas produtivas, a compreensão de um fenômeno em processo no que se refere a lógica funcional das máquinas inteligentes e também à organização produtiva em sua totalidade.

Essa distinção implica diferentes tipos de atividades polivalentes, na qual algumas não exigem necessariamente maior qualificação e acabam resultando apenas em intensificação do trabalho. Somam-se à polivalência o conhecimento de expressões culturais, históricas e artísticas em suas diversas modalidades, o desenvolvimento da flexibilidade, versatilidade, agilidade, responsabilidade, lealdade, liderança, princípios de moral, comunicação, discernimento, atenção, criatividade, equilíbrio físico e emocional, entre outros.

Segundo Antunes e Pinto (2018), a polivalência leva a crer em uma “desespecialização” e enriquecimento das atividades do trabalhador de modo a devolver a ele o papel histórico de elaborar e acumular saberes-fazer na produção. Contudo, realçam os autores (p. 45), “a desespecialização trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas, com o intuito de atacar novamente o controle que os/as trabalhadores/as mais qualificados/as ainda detinham”, aumentando assim, a intensidade do trabalho.

Kuenzer (2007) ressalta que a aparente superação da dualidade entre teoria e prática, que expressa também a superação da separação entre trabalho intelectual e manual, decorrente

da perspectiva polivalente e das demandas da reestruturação produtiva de acumulação flexível, não pode se dar mediante mera reorganização técnica na divisão do trabalho. Isto porque a origem da dualidade está “na necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção; ou seja, a divisão técnica, que separa teoria e prática, é consequência do processo de valorização do capital” (Kuenzer, 2007, p. 1162). Nesse sentido, sua real ruptura só poderia se dar em outro modo de produção, não capitalista.

Em consequência, a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho (Kuenzer, 2007, p. 1162).

A autora destaca que a concretização do trabalho no regime de acumulação flexível, que aparentemente propõe o resgate da unidade entre teoria e prática, deixa de se constituir em modos de fazer — típicos do conhecimento tácito exigido pelo regime taylorista-fordista — para significar modos de enfrentamento de eventos imprevisíveis e inesperados que atrapalham a regularidade da produção e não conseguem ser resolvidos pelas próprias máquinas auto-controláveis. Tais eventos estão associados a todas as dimensões da produção e, por isso haveria necessidade de conhecimento da totalidade do processo de produção e não só de sua dimensão parcelar e fragmentada restrita a um fazer mecânico previamente prescrito.

É o trabalho de enfrentar eventos que justifica o desenvolvimento de competências que capacitem a pessoa a solucionar problemas. Para tanto, exige-se conhecimentos teóricos mais gerais e habilidades cognitivas mais complexas articuladas às percepções empíricas e ao conhecimento tácito. Neste contexto, a educação escolar passa a ser mais valorizada e a dualidade estrutural entre trabalho manual e intelectual parece superada.

Contudo, conforme pontuado anteriormente, a superação desta dualidade não pode ser compreendida em sua essência pela perspectiva individual da ação do trabalhador na produção, mas no contexto mais amplo em que as relações sociais de produção se dão. Nesse sentido, ainda que assuma formas múltiplas e variadas de materialização, “a acumulação flexível expressa a forma histórica contemporânea de existência do modo de produção capitalista, cuja essência continua sendo a contradição entre a propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho” (Kuenzer, 2007, p. 1164), e é nesta contradição que se origina a dualidade estrutural do trabalho.

Como Harvey (2008) já havia destacado, no contexto da acumulação flexível e da competitividade internacional, o próprio conhecimento passa a ser uma vantagem competitiva, uma mercadoria muito valorizada, produzida e vendida a quem quiser pagar mais. Enquanto vantagem competitiva, o conhecimento pode ser compreendido como nova estratégia do processo de valorização do capital engendrado pelo regime de acumulação flexível. A permanente relação com o conhecimento conferiria flexibilidade ao trabalhador para enfrentar situações e eventos complexos, lidar com a dinamicidade dos processos de trabalho e possibilitar condições necessárias à mobilidade.

Entrementes, é importante considerar que a relação com o conhecimento se materializa de diferentes formas entre os distintos grupos de trabalhadores. Há um perfil de trabalhador encontrado em uma camada da classe trabalhadora que constitui o núcleo central e estável mantido pelas empresas, para este grupo a flexibilização resulta em qualificação. Para além deste grupo central, há os grupos periféricos de trabalhadores temporários e subcontratados que apresentam baixa qualificação, com aquisição de conhecimentos genéricos que lhe permitem exercer múltiplas tarefas, os quais são facilmente incluídos e excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas conforme as necessidades do mercado. A flexibilidade aqui “resulta da permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada, ocupada em tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária” (Kuenzer, 2007, p. 1164). Neste caso, para o grupo de trabalhadores periféricos a flexibilização resulta em desqualificação.

Assim, a educação básica e a perspectiva da formação geral atuam nesse processo de forma diferente para os distintos grupos. Para um constituirá em rito de passagem e assumirá caráter propedêutico, complementada pelo ensino superior com avançada formação científico-tecnológica e sócio-histórica que articula as dimensões geral e específica, contribuindo, assim, para a flexibilidade por meio da qualificação. Para o outro grupo constituirá em preparação geral e aligeirada para assumir diferentes ocupações ao longo das trajetórias laborais. A educação básica aqui constitui como uma formação final “e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação” (Kuenzer, 2007, p. 1165) ao formar o trabalhador multitarefa para exercer trabalhos simplificados e fragmentados para os quais é suficiente um rápido treinamento de natureza psicofísica associado a algum domínio de formação geral proporcionado pela educação básica.

Quem for para o ensino superior traçará um caminho, quem for para o mercado logo em seguida a formação básica irá traçar outro caminho completamente diferente. Mas, a

educação básica continua oferecendo uma formação flexível, ou para concorrer no mercado de trabalho com formação qualificada marcada pela longa trajetória de escolarização, ou para ocupar diferentes cargos/ocupações no emprego precarizado com formação desqualificada marcada pela educação aligeirada. Evidencia-se mais uma vez que a dualidade educacional não se supera, mas se fortalece sob a lógica da formação geral.

Esses diferentes tipos de qualificações atribuídas a grupos distintos da classe trabalhadora convergem em uma combinação que oferece coletivos de trabalho dinâmicos para a extração de mais-valia, assegurando a realização da lógica mercantil e da reprodução do capital. Nesse contexto, a inclusão ou exclusão do trabalhador na cadeia produtiva não é determinada exatamente pelo tipo de qualificação que possui, mas pelas “demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria” (Kuenzer, 2007, p. 1168). Deste modo, a qualificação prévia é menos importante do que a adaptabilidade, que inclui competências cognitivas, práticas e comportamentais adquiridas somadas à capacidade de aprender a aprender e submeter-se ao novo para lidar com a dinamicidade, instabilidade e fluidez das cadeias produtivas. Aqui reside o caráter flexível da força de trabalho.

A afirmação, portanto, da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (Kuenzer, 2007, p. 1168).

Logo, o que se vê é o aprofundamento das desigualdades na distribuição do conhecimento e a intensificação da exploração dos trabalhadores por meio do consumo diferenciado da força de trabalho, no qual para alguns com extensa e qualificada trajetória de escolarização reserva-se o exercício do trabalho intelectual integrado às atividades práticas, e para outros com aligeirada e precarizada qualificação escolar reserva-se o exercício de atividades laborais de natureza mais simples e menos sofisticadas. Ambas são propiciadas inicialmente a partir de uma educação básica geral para todos, à qual se soma trajetórias flexíveis e individualizadas de continuidade do processo de qualificação. Assim, ao final desemboca em percursos diferenciados e desiguais de escolarização e alocação no mercado de trabalho.

Em continuidade a esta lógica de distribuição desigual da educação, Kuenzer (2016) acrescenta outra dimensão importante que atende às demandas diferenciadas de qualificação e expressa o projeto pedagógico da acumulação flexível: a aprendizagem flexível. Políticas públicas têm estimulado cada vez mais o uso de tecnologias da informação e comunicação na ampliação dos processos de aprendizagem em sintonia com as novas práticas sociais e laborais da sociedade informatizada. “O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (Kuenzer, 2016, p. 04).

Essa aprendizagem flexibilizada envolve o acesso à educação por meio de cursos à distância que não necessitam de espaço físico específico e nem da presença do aluno para ocorrerem. São cursos que ocorrem na modalidade de Ensino à Distância — EaD, por exemplo, os quais inicialmente se deram por meio da oferta de materiais enviados por correio para os alunos estudarem e reenviarem as tarefas de volta para avaliação, e por meio da transmissão via rádio e televisão através de programas educacionais, e mais recentemente com a ampliação do acesso à internet, são ofertados por meio de plataformas online e salas de aula virtuais permitindo maior interação através das ferramentas digitais.

Essa modalidade permite maior flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, conferindo ao aluno maior liberdade para definir seus horários e ritmo de estudo, bem como o ambiente para realizar suas atividades em conformidade com seu perfil, realidade e necessidade. Ao mesmo tempo, possibilita a redução de custos já que não demanda gastos com estrutura local e maiores contingente de trabalhadores. Trata-se de uma modalidade que tem sido amplamente difundida, especialmente pelos estabelecimentos de ensino superior, configurando-se como uma excelente estratégia de mercantilização deste nível de ensino (Kuenzer, 2016). A formação continuada, envolvendo cursos de pós-graduação *latu e stricto senso*, também tem sido amplamente realizada por meio dessa modalidade.

Outra forma de flexibilizar a aprendizagem, segundo a autora (Kuenzer, 2016), tem sido por meio de metodologias inovadoras de ensino envolvendo comunidades em rede que reúnem pessoas de várias partes do mundo a fim de trocarem experiências e colaborarem na solução de problemas, visando uma construção solidária do conhecimento.

Entrementes a esses processos, os estudantes são sujeitos de sua própria aprendizagem, gerenciam seu tempo e seu espaço, aprendem a aprender sozinhos ou em colaboração, o que requer deles autonomia, disciplina e comprometimento.

Na aprendizagem flexível, o conceito de comunidade de aprendizagem implica o deslocamento do professor e do conteúdo para o grupo, que participa, se envolve, pesquisa, interage, cria, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos (Kuenzer, 2016, p. 2).

Nesse âmbito, a aprendizagem flexível concebe o conhecimento como resultado dos discursos que ocorrem nas redes, nos fóruns de discussão e chats, desprezando muitas vezes a necessidade do domínio da teoria e sua relação com a prática no exercício da práxis. O mesmo ocorre nos cursos à distância em que se propõem leituras para serem interpretadas por meio de exercícios que não atingem os níveis mais complexos da atividade cognitiva e muitas vezes limitam-se à utilização de conhecimentos produzidos para reconhecer fatos, descrever, identificar, indicar e explicar fenômenos observados.

São pouco frequentes os exercícios que demandem operações mentais mais complexas, como avaliar, criticar, criar soluções para situações inéditas, solucionar casos complexos que ensejem múltiplas respostas, criticar resultados, fazer diagnósticos e assim por diante (Kuenzer, 2016, p. 8).

Desse modo, a aprendizagem flexível, ao oferecer acesso restrito à teoria e proporcionar o exercício de um trabalho intelectual pouco complexo, contribui para a simplificação, superficialismo e precarização do processo educacional. Kuenzer (2016) destaca três pressupostos da aprendizagem flexível:

- o pragmatismo<sup>33</sup> — que toma a prática, destituída de seu caráter teórico, como ponto de partida e de chegada do conhecimento, negando, assim, o caráter científico deste. O conhecimento é construído pelo confronto de discursos mediados pela diversidade cultural e não pela relação entre pensamento e materialidade concreta;
- o presentismo — que nega a historicidade, a experiência histórica e a possibilidade de transformação em detrimento do presente, do imediato, da experiência do momento;
- a relação aluno, professor e conhecimento — descentraliza a prática pedagógica do professor, reforça o protagonismo do aluno para aprender, sendo sujeito de

---

<sup>33</sup> Conceito referenciado na epistemologia da prática que tem como um de seus principais propositores Schon (2000). Ver SCHÖN. D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

sua própria aprendizagem<sup>34</sup>. Aprender sozinho ou em colaboração, mediados pelas tecnologias, com ênfase mais no método (que evidencia o aprender a aprender) do que no objeto do conhecimento.

Em síntese, a aprendizagem flexível se dá mediante baixa densidade teórica, centrada na reflexão da prática a partir da prática sem o auxílio sistemático e aprofundado da teoria, reforçando o aligeiramento e a fragmentação.

Kuenzer (2016) destaca, ainda, que o não estabelecimento de critérios bem definidos de avaliação pode atribuir certificação aos alunos a partir do que cada um consegue alcançar em sua individualidade, desse modo reforça o aligeiramento do processo educativo e seu caráter meramente certificatório. Já, se forem estabelecidos critérios bem definidos de avaliação, um número considerável de alunos pode não alcançar os objetivos propostos para conseguirem certificação, o que não interessa aos cursos de finalidade mercantil.

Em consequência a esses processos desdobra-se o risco da ausência de esforço, perda de interesse pela leitura, passividade cognitiva desenvolvidas mediante uma aprendizagem acelerada. A pedagogia mercantilizada, que pode ocorrer tanto na modalidade a distância quanto presencial, oferece opções de curso de curta duração, baixo custo e qualidade precária, na qual o baixo esforço intelectual é recompensado por um certificado vazio de significado que mal contribui para inclusão no mercado de trabalho.

Como se pode ver, os desdobramentos para a educação dos processos de flexibilização oriundos do regime de acumulação flexível são múltiplos e podem ser encontrados:

- na reorganização do currículo escolar;
- na perspectiva de formação geral e polivalente sedimentada na aquisição de competências e habilidades;
- no ideário do “aprender a aprender” ou aprender continuamente;
- nas demandas de qualificação do trabalhador e conseqüentemente na formação do aluno para atender as novas exigências do mercado flexível;
- na reorganização da gestão do trabalho escolar com dispersão de tarefas e acúmulo de atividades;

---

<sup>34</sup> Importante destacar que a ênfase dada à ação e ao protagonismo do aluno nesse processo deriva do pragmatismo decorrente do ceticismo epistemológico e não da práxis referenciada pelo materialismo histórico no qual o movimento do pensamento parte da prática para a teoria e desta retorna para a prática para ressignificá-la (Kuenzer, 2016).

- na perspectiva de qualidade educacional fundamentada nos princípios da qualidade total da empresa flexível;
- na reestruturação do trabalho docente;
- nas metodologias de ensino e nos processos de aprendizagem flexível.

Tais desdobramentos atingem toda a educação básica desde os anos iniciais, trazendo severas implicações que resultam na intensificação da desigualdade, da precarização, da simplificação, do superficialismo, da desqualificação, dentre outros que vão adentrando a educação escolar e subsumindo sua função aos interesses e lógica do capitalismo reestruturado. Aprender como esses processos têm se desenvolvido nas diferentes realidades educacionais do Brasil se faz necessário para compreender suas singularidades e contradições.

É com base nos desdobramentos e implicações apontados ao longo dessa discussão que os documentos orientadores do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Goiânia serão analisados a fim de apreender como os processos de flexibilização podem estar presentes: no *Documento Curricular para Goiás – Ampliado – Volume II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (Goiás, 2020) e nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico* (Goiânia, 2022), fundamentando a proposta educacional dos anos iniciais do ensino fundamental e suas possíveis implicações.

#### **4 O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – AMPLIADO E AS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Esta seção tem por objetivo apresentar e caracterizar os documentos que se configuram como objeto de análise da pesquisa, situando-os no contexto político, nacional e local, em que foram (re)formulados, a saber: o *Documento Curricular para Goiás – Ampliado* e as *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*, doravante denominado Concepções Orientadoras. A exposição organiza-se em três momentos: a contextualização política; o exame do processo de construção e a caracterização do DC-GO Ampliado; e a apresentação das Concepções Orientadoras.

##### **4.1 O contexto político nacional e local de (re)formulação dos documentos da RME**

A elaboração do *Documento Curricular para Goiás – Ampliado* (Goiás, 2020), doravante chamado de DC-GO Ampliado, e das *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia, 2022) remontam a um contexto político nacional marcado por uma série de reformas em diferentes esferas da sociedade, a qual, no campo educacional, culmina na aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), que fundamenta a (re)formulação dos documentos supracitados.

O contexto político que se desenvolve no Brasil depois de um longo processo de redemocratização do país, pós Ditadura Militar (1965-1985), é o de um “golpe de Estado”<sup>35</sup>, assim chamado devido ao conturbado processo em que se deu o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, levantando controvérsias sobre sua legalidade e legitimidade.

No ano de 2016 Dilma foi reeleita presidente, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), dando continuidade às duas gestões anteriores presididas por Luiz Inácio Lula da Silva, do mesmo partido, caracterizadas pela expansão da cidadania, aumento de salários e pela implementação de “políticas distributivas marginais sem antagonizar interesses muito poderosos”<sup>36</sup> (Saad Filho; Morais, 2019, p. 11).

---

<sup>35</sup> Para Saad Filho e Morais (2019, p. 13), “O conteúdo histórico do golpe de 2016 foi o ataque aos direitos dos trabalhadores; todo o resto – em particular a afamada luta contra a corrupção – foi acessório”.

<sup>36</sup> Apesar das políticas distributivas para os mais pobres e do aumento do salário das classes trabalhadoras, é importante destacar que durante os anos de governo do PT sob a presidência de Lula e Dilma “o PT jamais chegou a romper com o sistema de acumulação neoliberal herdado dos governos anteriores, tampouco tentou construir um novo sistema econômico nem apoiou o surgimento de uma estrutura social alternativa; antes, seus líderes alienaram

Sem se aprofundar na análise sobre o desenvolvimento desses governos que envolvem relações complexas, contraditórias e multideterminantes, é importante destacar que a destituição de uma presidente reeleita democraticamente e a assunção do então vice presidente Michel Temer ao cargo, ainda que interinamente, implicou uma série de rupturas e reformas no governo, de caráter neoliberal, das quais é significativamente relevante mencionar a Reforma Trabalhista implementada pela Lei nº 13.467 de 2017. Esta reforma traz como um de seus principais aspectos: a alteração da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; a abertura para novas modalidades de contrato; a desregulamentação de alguns direitos sociais, especialmente os de seguridade; dentre outros que implicaram em um intenso processo de flexibilização e precarização do trabalho.

No campo educacional as reformas desencadearam um desmonte da educação pública, a começar pela Reforma do Ensino Médio aprovada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, do Movimento Escola Sem Partido e da implementação da BNCC, consolidada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, as quais foram colocadas apressadamente na pauta do governo após o golpe.

Tais mudanças engendradas em âmbito nacional têm repercussões diretas nas particularidades locais dos estados e municípios, configurando o atendimento de demandas impostas de cima para baixo, do nível macro para o micro, como é o caso da BNCC que é uma legislação federal, a fim de concretizar as reformas propostas.

O contexto político em que o estado de Goiás estava imerso durante o cenário nacional exposto, envolve a gestão de Marconi Perillo do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, que permaneceu no governo de 2011 a 2018 após ser reeleito. Nesse período foram implementadas, especialmente a partir do Pacto pela Educação em 2011<sup>37</sup>, “mudanças de grande repercussão nas escolas por meio das diretrizes, metas e ações, organizadas em torno de uma concepção economicista” (Silva, 2018, p. 135) e gerencialista, que associa o funcionamento da escola ao de uma empresa. Neste processo, foram desenvolvidas políticas baseadas em resultados e sustentadas por um sistema de avaliação da aprendizagem<sup>38</sup>.

---

deliberadamente as forças sociais que poderiam ter apoiado um projeto transformador. A esquerda brasileira foi desmantelada nesse processo.” (Saad Filho; Morais, 2019, p. 13).

<sup>37</sup> Este pacto representou o esforço da Secretaria Estadual de Educação, sob direção do secretário Thiago Peixoto à época, em buscar consultoria internacional para realizar uma reforma na educação alcançando resultados a curto prazo. O presente Pacto pela Educação de Goiás se deu sob consultoria da empresa americana Bain & Company que utilizou o IDEB como eixo norteador para o estabelecimento de estratégias (Junqueira, 2022).

<sup>38</sup> Esta política baseada em resultados por meio de avaliações envolve o controle dos processos pedagógicos que passam a ser focados na preparação dos alunos para realização de provas como a Prova Brasil do Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Goiás criada pelo Sistema de Avaliação de Goiás implementada na gestão

O governo subsequente, sob gestão de Ronaldo Caiado do partido Democratas (DEM), que ganhou as eleições para o estado em 2018 sendo reeleito em 2022, não apresentou rupturas no plano educacional, permanecendo com uma política baseada em resultados com foco nas avaliações<sup>39</sup> e com um discurso neoeconomicista, gerencialista e meritocrático para a educação. A militarização das escolas públicas como modelo assertivo de gestão para a educação foi um alvo deste governo, bem como a elevação da nota no IDEB. Conforme destaca Junqueira (2022, p. 164), o cenário político do estado de Goiás na última década indica “um sistema educacional direcionado para uma visão neoliberal de educação”, o que implica em uma demasiada sujeição da escola a critérios de análise econômica em detrimento das questões pedagógicas.

É neste cenário local que a BNCC encontra terreno fértil para sua implementação, com um sistema educacional orientado a cumprir metas e atingir resultados, tendo como foco avaliações externas, o que parece ser um indicativo favorável ao cumprimento de uma prescrição curricular, a qual tende a ocupar papel preponderante nos sistemas avaliativos a partir de sua aprovação.

Em Goiás, a implementação da BNCC se deu com a elaboração do DC-GO Ampliado destinado para todo o estado, realizado em regime de colaboração entre estado e municípios, o qual foi iniciado e aprovado em 2018, atualizado e complementado em 2019, com sua versão final publicada com data do ano de 2020. Neste contexto, no ano de 2022, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação o documento das *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Goiânia*, a fim de indicar a perspectiva teórica que deve nortear a prática pedagógica e o currículo.

No âmbito municipal, em Goiânia a elaboração dos referidos documentos se deu durante a transição do governo de Íris Rezende (2016-2020) pelo partido do Movimento Democrático Brasileiro - MDB para o governo de Rogério Cruz (2020-2024), que eleito vice-prefeito nas eleições de 2020 pelo partido Republicanos, assumiu o cargo após o falecimento do prefeito Maguito Vilela, em janeiro de 2021.

No campo educacional, durante o governo do prefeito Íris Rezende, se destacou a ampliação de vagas realizada a curto prazo por meio, especialmente, da implantação de salas

---

do referido governo. Importante mencionar também, que a política de resultados envolvia a bonificação para a regência de professores que atingissem o critério de assiduidade e entrega quinzenal do plano de ensino.

<sup>39</sup> A este respeito, Silva (2018, p. 147) destaca que “o alinhamento das atividades pedagógicas escolares aos conteúdos das avaliações nacionais evidencia a atuação das redes de ensino e da escola como aparelho de hegemonia política e cultural das classes dirigentes, que buscam implementar projetos pedagógicos contrários às reais necessidades educativas das camadas pobres da população, uma vez que se encontram comprometidos aos interesses de grupos econômicos e com acordos internacionais.”

modulares em algumas unidades educacionais da Rede Municipal, uma opção mais barata e imediata para enfrentar o déficit de infraestrutura<sup>40</sup>. O não cumprimento do piso salarial dos professores, a insatisfação docente com a desvalorização profissional e a realização de greves, marcam as críticas levantadas ao governo no referido período<sup>41</sup>.

A gestão de Rogério Cruz foi iniciada em um complexo contexto afetado pela pandemia da Covid-19 que impactou severamente a educação com a suspensão das aulas devido ao *lockdown*, retomada das aulas com ensino remoto e posteriormente de forma presencial, mas com número reduzido de alunos<sup>42</sup> para cumprir medidas preventivas contra o vírus, das quais faziam parte o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização constante das mãos<sup>43</sup>.

O impacto da pandemia na escola ocasionou um intenso processo de flexibilização do trabalho pedagógico, afetando diretamente as relações de ensino e aprendizagem, as estratégias e os recursos didático-metodológicos, bem como o papel do professor e dos alunos. O ensino remoto como alternativa para o retorno das aulas diante do isolamento social solicitou dos professores e dos estudantes uma rápida adaptação ao uso de tecnologias e plataformas digitais. Professores tinham que gravar vídeo aula ou disponibilizar conteúdo de estudo em plataformas de ensino digitais<sup>44</sup>, elaborar atividades por meio de formulários ou outras ferramentas digitais, além de providenciar todos os recursos de dentro da sua própria casa: computador, notebook ou celular, acesso à internet, despesas com energia, dentre outros. Do mesmo modo, os alunos em suas casas tinham que providenciar esses recursos, pois não houve por parte do governo nenhuma ação orientada a garantia do acesso aos recursos necessários. Diante da exclusão digital que faz parte da realidade de muitas famílias carentes, as escolas municipais tiveram que desenvolver outras estratégias, da qual o caderno de atividades impressas foi uma saída

---

<sup>40</sup> A sala modular é uma estrutura construída com painéis isotérmicos, trata-se de uma unidade de construção pré-fabricada, projetada para ser facilmente montada e instalada em local desejado. São conhecidas por sua flexibilidade, rapidez de instalação e custo geralmente mais baixo do que as tradicionais construções de alvenaria. Mas, seu tamanho é relativamente menor do que as salas de aula de alvenaria padrão nas escolas do município de Goiânia. A expansão das vagas foram amplamente divulgadas nas mídias oficiais do governo. Disponível em: [https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/747-salas-modulares-inovam-a-oferta-de-vagas-na-educacao-municipal?utm\\_source=chatgpt.com](https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/747-salas-modulares-inovam-a-oferta-de-vagas-na-educacao-municipal?utm_source=chatgpt.com) Acesso em 29/07/2025.

<sup>41</sup> Disponível em: [https://sagresonline.com.br/professores-da-rede-municipal-de-ensino-de-goiania-entram-em-greve/?utm\\_source=chatgpt.com](https://sagresonline.com.br/professores-da-rede-municipal-de-ensino-de-goiania-entram-em-greve/?utm_source=chatgpt.com) Acesso em 29/07/2025.

<sup>42</sup> Foram adotadas escalas de revezamento para redução do número de alunos por aulas.

<sup>43</sup> Uma série de documentos envolvendo ofícios, protocolos e orientações em relação ao funcionamento das escolas no período da pandemia foram elaborados e enviados aos gestores das unidades educacionais para serem cumpridos nas instituições. Eles podem ser encontrados na página oficial da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>

<sup>44</sup> Foi criado no período da pandemia o portal Conexão Escola e o Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH) para o contexto do ensino remoto. Disponível em: [https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/sobre-o-portal/?utm\\_source=chatgpt.com](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/sobre-o-portal/?utm_source=chatgpt.com) e <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/1201-professores-da-rede-municipal-de-goiania-preparam-alunos-para-aulas-da-plataforma-avah>

encontrada para os alunos que não tinham em casa as ferramentas tecnológicas necessárias bem como o acesso à internet<sup>45</sup>. A dificuldade de manuseio das ferramentas digitais, compreendida como analfabetismo digital também foi um grande entrave desse processo.

As medidas descritas acima representam só um fragmento do complexo e multifacetado cenário que se desenvolveu nas escolas municipais de Goiânia no período da pandemia. Como resultado, um intenso processo de exclusão, precarização e marginalização dos estudantes foi alavancado, trazendo profundos prejuízos para a aprendizagem. Como forma de enfrentamento dos prejuízos, após o retorno regular das aulas o governo municipal adotou uma nova matriz curricular com reforço em Língua Portuguesa e Matemática e implementou o programa Aprender Sempre<sup>46</sup> com materiais estruturados e avaliações diagnósticas. O Aprender Sempre consistiu na entrega de um caderno de atividades para estudantes do 1º ao 9º ano com o objetivo de recuperar conteúdos que ficaram comprometidos com o ensino remoto.

Algumas iniciativas foram tomadas na área tecnológica, após o retorno das aulas presenciais, com a instalação de laboratórios *makers* e rede de robótica equipados com kits tecnológicos em seis escolas, bem como a distribuição de tablets e notebooks para 170 unidades educacionais<sup>47</sup>. Ao mesmo tempo que investimentos como esses foram realizados, foi proposto como estratégia imediata para abertura de vagas à pré-escola, a substituição de bibliotecas e laboratórios de informática por salas de aula<sup>48</sup>.

Seguindo a mesma tendência do estado, a ênfase nos resultados no campo da educação se mantém na realidade local do município de Goiânia, com foco nas avaliações diagnósticas e na elevação dos indicadores do IDEB<sup>49</sup>. Esta política de resultados, somada a investimentos

---

<sup>45</sup> O aparelho de celular era a ferramenta mais comum de acesso das famílias, mas muitos não suportavam a plataforma de ensino utilizada pela rede que era pesada e ficava travando. A maioria também só tinha internet pelos dados móveis que acabava não sendo suficiente. Outro fator complicador era o de que os pais levavam o aparelho de celular para o trabalho, de modo que os estudantes só podiam utilizá-lo quando estivessem em casa. Tudo isso limitava e precarizava o tempo dedicado aos estudos.

<sup>46</sup> Cobertura do lançamento do programa disponível em: [https://sme.goiania.go.gov.br/SITE/index.php/institucional/ultimas-noticias/1590-goiania-lanca-programa-aprender-sempre-e-anuncia-reforma-de-escolas?utm\\_source=chatgpt.com](https://sme.goiania.go.gov.br/SITE/index.php/institucional/ultimas-noticias/1590-goiania-lanca-programa-aprender-sempre-e-anuncia-reforma-de-escolas?utm_source=chatgpt.com) Acesso em 29/07/2025.

<sup>47</sup> Informações divulgadas no site da prefeitura. Disponível em: [https://sme.goiania.go.gov.br/SITE/index.php/institucional/ultimas-noticias/1728-gestao-rogerio-cruz-amplia-investimentos-em-educacao-reforma-todas-as-escolas-e-cria-rede-de-robotica?utm\\_source=chatgpt.com](https://sme.goiania.go.gov.br/SITE/index.php/institucional/ultimas-noticias/1728-gestao-rogerio-cruz-amplia-investimentos-em-educacao-reforma-todas-as-escolas-e-cria-rede-de-robotica?utm_source=chatgpt.com) Acesso em 29/07/2025.

<sup>48</sup> A proposta teve ampla repercussão e sofreu severas críticas. O caso foi para audiência pública na Câmara Municipal e levado ao Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás (TCM-GO), que em dezembro de 2022, proibiu o fechamento desses espaços escolares (bibliotecas e laboratórios de informática). Disponível em: [https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/agencia-camara-goiania/Agencia-Camara-Goiania\\_noticias/audiencia-publica-discute-fechamento-de-bibliotecas-da-rede-municipal-de-ensino?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/agencia-camara-goiania/Agencia-Camara-Goiania_noticias/audiencia-publica-discute-fechamento-de-bibliotecas-da-rede-municipal-de-ensino?utm_source=chatgpt.com) Acesso em 29/07/2025.

<sup>49</sup> A ascensão do município da 9ª posição para a 4ª nos indicadores do IDEB recebeu ampla divulgação nos canais oficiais da prefeitura. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/SITE/index.php/institucional/ultimas->

tecnológicos (ainda que parciais pois não contemplam todas as unidades educacionais da rede), modernização institucional e desempenho escolar indicam uma gestão de viés gerencial em busca de eficiência, e, ao que parece, no mesmo parâmetro das gestões que vinham se desenvolvendo em nível nacional e estadual, compreendendo a realidade de Goiás no referido período de 2016 a 2022.

Em suma, salvo especificidades, singularidades e contradições, o cenário político tanto em nível nacional como local, compreendendo a realidade do Brasil e do estado de Goiás e sua capital, na particularidade histórica da última década, evidenciam reformas e políticas educacionais orientadas por uma racionalidade gerencialista, instrumental e economicista (Silva, 2018; Junqueira, 2022). É neste contexto que os documentos que se constituem em objeto de análise desta pesquisa se desenvolvem.

#### **4.2 A construção do *Documento Curricular para Goiás Ampliado***

O DC-GO Ampliado cumpre uma prerrogativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que orienta a (re)elaboração do currículo por estados e municípios, em Regime de Colaboração, visando à “tradução da BNCC em um documento curricular local” (Goiás, 2020, p.40). Deste modo, o *Documento Curricular para Goiás Ampliado* tem como principal objetivo implementar a BNCC<sup>50</sup> em território goiano.

A elaboração do presente documento (Goiás, 2020) passou por várias etapas, começando pela versão “Zero”, passando pela primeira versão, até chegar em sua atual versão ampliada. Inicialmente, contou com o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) criado pelo Ministério da Educação (MEC). Este programa estabeleceu Equipes de Currículo para cada estado, a fim de que a BNCC pudesse ser contextualizada com a realidade local “observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais” (Goiás, 2020, p. 37). Importante frisar desde já que essa

---

[noticias/1728-gestao-rogerio-cruz-amplia-investimentos-em-educacao-reforma-todas-as-escolas-e-cria-rede-de-robotica?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.goi.gov.br/noticias/1728-gestao-rogerio-cruz-amplia-investimentos-em-educacao-reforma-todas-as-escolas-e-cria-rede-de-robotica?utm_source=chatgpt.com) Acesso em 29/07/2025.

<sup>50</sup> Cabe mencionar que, para além da finalidade de traduzir a BNCC em um documento local que atenda às necessidades e especificidades do estado de Goiás e seus municípios, o DC-GO ressalta a participação “de forma direta e incisiva” (Goiânia, 2020, p. 40) da Secretaria de Estado e Educação (Seduc) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás), no processo de elaboração da BNCC em suas várias versões redigidas desde o ano de 2015 até sua publicação em 2017. Ressalta-se ainda que Goiás foi o estado com maior número de cadastros no Portal da Base<sup>50</sup> e o segundo que mais enviou contribuições em todo país. Além da participação via Portal da Base, destaca-se a realização de seminários, produção de relatórios destes e comissão de análise dos relatórios. Desta maneira, a participação do estado no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular é realçada significativamente, legitimando sua referência.

contextualização já sugere uma busca de flexibilização do currículo visto que direciona a uma adaptação à realidade local, visando a atender aos interesses, necessidades e particularidades históricas, culturais, econômicas e sociais da região em que será implementado.

Em Goiás, as Equipes de Currículo foram estabelecidas sob Regime de Colaboração entre o Conselho Nacional de Secretários da Educação/Secretaria de Educação e Cultura de Goiás (Consed/Seduc-Go) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME – Go). Em 2018, a equipe de currículo formada para elaborar o documento esteve composta por 25 membros, incluindo um coordenador para cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais) e redatores responsáveis pela Educação Infantil e pelos diferentes componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, História, Geografia, Artes e Educação Física.

O principal objetivo da equipe de currículo de 2018 foi o de estudar a BNCC para implementar o currículo de Goiás em diálogo com os profissionais de educação de todo estado. A esse respeito, é ressaltado que

A comunidade educacional goiana, em cada um de seus 246 municípios, ampliou seus conhecimentos ao ser instigada a estudar as propostas da BNCC e contribuir com elas. Foi muito importante para os professores perceberem que se tratava de uma situação em que suas vozes seriam ouvidas e seu conhecimento considerado (Goiás, 2020, p. 42).

O trabalho colaborativo para a escrita do DC-GO, em suas primeiras versões, se desenvolveu de fevereiro a novembro de 2018. Neste período foram estabelecidos Grupos de Trabalho (GTs) com professores/pesquisadores dos componentes curriculares do Ensino Fundamental para contribuírem na escrita do DC-GO, “assegurando legitimidade e apropriação da proposta curricular por meio da ampliação das discussões com profissionais da Educação Básica e Superior, das redes públicas e de instituições particulares” (Goiás, 2020, p. 51).

Uma extensa lista é apresentada com o nome e entidade pertencente de cada membro que compôs os GTs por componentes curriculares: Língua Portuguesa (13 membros), Geografia (13 membros), Arte/Teatro (13 membros), Música (14 membros), Dança (5 membros), Artes Visuais (22 membros), História (9 membros), Ciências da Natureza (15 membros), Educação Física (18 membros), Língua Inglesa (11 membros) e Matemática (10 membros) (Goiás, 2020, p. 6-10).

Também foi instituída, pela Portaria nº. 2548/2018-GAB/Seduc, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC, composta por profissionais da educação de várias instituições do

estado, com atribuição consultiva a fim de acompanhar as ações da equipe de currículo e mobilizar a participação das escolas, objetivando, assim, debater as possibilidades e necessidades para implementar a BNCC.<sup>51</sup>

Levando em consideração a extensão territorial de Goiás e a quantidade de municípios goianos, foram constituídas 40 Comissões Regionais com o objetivo de garantir a implementação da BNCC envolvendo a participação “de todos os profissionais da educação de forma democrática e com representatividade das diversas instâncias educativas responsáveis por essa implementação” (Goiás, 2020, p.51). As comissões regionais foram estruturadas por municípios jurisdicionados com membros vinculados tanto à Seduc quanto às Secretarias Municipais de Educação. Essas comissões tinham a função de propagar as informações enviadas pela Equipe de Currículo e acompanhar a concretização das orientações em cada região do estado<sup>52</sup>.

Ao longo de dez meses de trabalho para implementação da BNCC no currículo de Goiás, foram realizados diversos encontros formativos de modo presencial e via webconferências coordenados pelo MEC, estudo da BNCC, do Currículo Referência da Rede Estadual, de Documentos Curriculares dos municípios goianos, de Documentos Curriculares de outros estados e das Diretrizes Curriculares Nacionais <sup>53</sup> (Goiás, 2020).

É apresentada uma linha do tempo das ações desenvolvidas para a construção do DC-GO em suas primeiras versões.

Imagem 1 – Linha do tempo das ações desenvolvidas na construção do DC-GO



Fonte: DC-GO Ampliado (Goiás, 2020, p. 60).

A versão “Zero” do DC-GO foi escrita por redatores do Ensino Fundamental com base na BNCC e teve como aporte outras propostas curriculares e referenciais teóricos que não foram mencionados. A presente versão foi submetida aos Grupos de Trabalho para buscar sugestões

<sup>51</sup> O nome de cada membro (31 membros) e sua entidade representativa está descrito no documento ao apresentar a Comissão Estadual (Goiás, 2020, p. 12).

<sup>52</sup> O documento também apresenta os membros e entidades vinculadas de cada comissão regional por município e suas jurisdições (Goiás, 2020, p. 12-35).

<sup>53</sup> Registre-se o tempo exíguo de dez meses em que foram realizadas todas as ações formativas e estudos de múltiplos documentos curriculares, o que pode ter comprometido um debate mais consistente e contextualizado.

de outros professores e profissionais. Em plenária realizada durante três dias no mês de junho foi apresentada aos articuladores do Conselho de Educação, à Comissão Estadual de Implementação da BNCC e aos diversos Conselheiros Estaduais de Educação.

Um quadro é apresentado expondo as horas de discussões dos Grupos de Trabalho de cada componente curricular para contribuir com a escrita da primeira versão do DC-GO.

Imagem 2 – Composição dos Grupos de Trabalho para elaboração do DC-GO.

EDUCAÇÃO INFANTIL/ COMPONENTES CURRICULARES	HORAS DE DISCUSSÕES	NÚMERO DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS
Arte	24	60	25
Ciências da Natureza	30	16	8
Educação Física	28	18	8
Educação Infantil	24	28	13
Geografia	28	13	10
História	40	8	7
Língua Inglesa	32	12	11
Língua Portuguesa	24	13	9
Matemática	40	11	9

Fonte: DC-GO Ampliado (Goiás, 2020, p. 60).

Interessante observar a discrepância quanto a quantidade de horas destinadas às discussões e ao número de integrantes dos Grupos de Trabalho (GTs). Enquanto o GT de Arte contou com 60 profissionais e dedicou 24 horas à discussão da versão “Zero” do DC-GO, o GT de História contou com apenas 8 profissionais e dedicou 40 horas para discussão do documento. Não são apresentados critérios definidos para a composição desses grupos, tampouco para a distribuição do tempo de discussão entre os componentes curriculares.

É importante considerar que as discussões realizadas e o tempo destinado para sua realização visam atender ao propósito do DC-GO que é de implementar a BNCC no estado de Goiás. Todavia, em uma análise crítica, além da discrepância no número de integrantes e do tempo destinado a discussão entre os componentes, suscita-se o questionamento se as horas dedicadas viabilizariam o estudo, conhecimento e análise da versão do DC-GO com qualidade e profundidade. Tal cenário pode indicar um processo marcado por aligeiramento, comprometendo a qualidade das contribuições críticas necessárias à construção do currículo.

Posteriormente à contribuição dos GTS e da plenária realizada em três dias com a participação do Conselho de Educação, da Comissão Estadual de Implementação da BNCC e dos Conselheiros Estaduais de Educação, a versão “Zero” foi revisitada contemplando as contribuições obtidas e dando origem à 1ª versão do DC-GO que foi apresentada a toda comunidade educacional de Goiás (Goiás, 2020).

As Comissões Regionais e todos os profissionais de educação do estado foram orientados a estudar a BNCC, as propostas curriculares em vigor e a legislação educacional

vigente para se prepararem para receber a primeira versão do DC-GO e contribuir com suas análises<sup>54</sup>.

Enfatiza-se no documento que “o objetivo era que o DC-GO fosse escrito de forma democrática por várias mãos. Para sua socialização, foram realizados: reunião formativa, webconferências, seminários regionais, consulta pública e Seminário Estadual” (Goiás, 2020, p. 61). A consulta pública ocorreu via portal do MEC e teve duração de 30 dias, as opções para contribuição no portal consistiam:

Ao analisar os itens disponíveis na Consulta Pública, o participante encontrava as seguintes possibilidades de inserção de suas contribuições: “É pertinente?” e “Está claro?”. Em cada uma dessas opções, apresentavam-se as alternativas: “Sim”; “Parcialmente” e “Não”. Ao concordar com as possibilidades de contribuição, passava para a análise seguinte. Se discordasse, assinalando parcialmente e/ou não, abria a janela para inserir as correções e/ou supressão, e, ainda, acrescentar itens não presentes nos textos (Goiás, 2020, p. 62).

É apresentado um quadro com dados quantitativos sobre as contribuições recebidas na consulta pública.

Imagem 3 – Dados das contribuições da consulta pública realizados entre setembro e outubro de 2018.

ITEM	QUANTIDADE
Total geral das contribuições (sim, não e parcial)	590.005
Contribuições com comentários	13.656
Profissionais inscritos na plataforma <sup>9</sup>	6.523
Profissionais da Educação Infantil de Goiás	841
Profissionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais de Goiás	2407
Profissionais do Ensino Fundamental Anos Finais de Goiás	1880
Profissionais do Ensino Médio de Goiás	972
Profissionais do Ensino Superior de Goiás	49
Profissionais de outros Estados	383

Fonte: Plataforma do MEC para Consulta Pública do Documento Curricular para Goiás, 2018 *apud* DC-GO Ampliado (Goiás, 2020, p. 62).

Um destaque é dado a uma contribuição atribuída ao componente de Geografia, em que o participante assinalou sentir falta no documento de referências à agricultura familiar, agricultura de subsistência, agronegócio e agrofloresta, as quais fazem parte da realidade de Goiás. Foram reconhecidas a pertinência das temáticas e inclusão no documento com

---

<sup>54</sup> A análise requerida em um curto período de tempo, envolvendo o estudo da BNCC, dos currículos em vigor e da legislação educacional, parece indicar mais um caráter afirmativo do que crítico em relação à contribuição para a elaboração do DC-GO.

habilidades a serem desenvolvidas nos nove anos do Ensino Fundamental. Outra contribuição destacada foi no componente de História, em que o participante sentiu falta de abordar as temáticas de trabalho infantil, movimento de mulheres por emancipação, feminicídio, protagonismo feminino em Goiás e diferença de gênero nas relações trabalhistas. Ambas contribuições destacadas atendem ao objetivo determinado de envolver a participação da comunidade escolar para contemplar as particularidades e diversidades regionais.

Além da consulta pública, ocorreram 40 seminários regionais e formação nas escolas para apresentar ao maior número possível de professores a primeira versão do DC-GO. Os seminários contaram com a participação de mais de 16.000 professores que também apresentaram suas contribuições para o documento. Após análise das contribuições, a primeira versão do documento foi atualizada e encaminhada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para avaliação e aprovação em outubro de 2018. O CEE disponibilizou o documento em sua página digital para apreciação da sociedade e também em duas audiências públicas. “A plenária para votação aconteceu em 06 de dezembro de 2018, sendo o *Documento Curricular para Goiás*, após incluídas as sugestões de mudanças obtidas neste período de análise no CEE, aprovado por unanimidade pelos conselheiros” (Goiás, 2020, p. 64).

Ademais, em 2019, em diálogo com “alguns municípios”, foi acrescentado ao DC-GO “a escrita de habilidades, por ano para os componentes curriculares de Arte e de Educação Física”, as quais são ordenadas “observando a progressão e a integração dos conhecimentos”; e “o elenco de conteúdos” que são denominados como “objetos de conhecimento” (Goiás, 2020, p. 37), culminando assim, no DC-GO Ampliado.

É interessante destacar a participação de representações políticas, professores, gestores, estudantes, e demais membros da comunidade escolar de todo estado, tanto da rede pública quanto da iniciativa privada, na implementação da BNCC por meio da construção de um currículo local. Nesse processo, é ressaltado que as vozes dos diferentes sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar foram ouvidas, seus conhecimentos considerados e que o currículo de Goiás, “escrito por várias mãos”, reflete um documento construído democraticamente (Goiás, 2020). Contudo, é importante observar que as “vozes ouvidas e os conhecimentos considerados” assim o foram em função de legitimar uma finalidade que já estava dada: implementar a Base Nacional Comum Curricular (2017) em Goiás, adequando-a à realidade do estado.

Nesse processo, cabe questionar em que medida a construção do DC-GO foi realmente democrática, considerando que o objetivo foi, claramente, o de implementar algo que já estava decidido, limitando a participação dos sujeitos a contribuir com sua efetivação. Nesse sentido,

suscita-se questionar, mais especificamente, se a participação não foi usada como mero instrumento para realização de determinado fim<sup>55</sup>.

O processo participativo, embora anunciado como democrático, é atravessado por lógicas de controle e racionalização, nas quais a escuta e a deliberação são substituídas por formas de consulta restrita e legitimação de decisões previamente tomadas. O envolvimento dos atores locais se torna funcional à implementação de reformas estruturadas de cima para baixo, esvaziando a noção de participação como expressão autêntica de autonomia e crítica<sup>56</sup>. A brevidade do tempo atribuído para estudo, conhecimento e análise de documentos curriculares, de legislações educacionais e em especial da BNCC, parece contribuir com esse processo que envolve a tomada de decisões rápidas, sem aprofundamento e sem crítica.

Logo se vê que desde sua elaboração, já se evidenciam traços de instrumentalização que atravessam o currículo, indicando uma condução orientada mais pela adequação técnica do que por um debate pedagógico consistente. O caráter acelerado do processo de construção do documento reflete uma baixa margem para uma reflexão crítica sobre os fundamentos epistemológicos e políticos do currículo.

#### 4.2.1 Caracterização do DC-GO ampliado

O documento é composto por três volumes, a saber: DC-GO Ampliado Vol. I – Educação Infantil (174 páginas); DC-GO Ampliado Vol. II – Ensino Fundamental: Anos Iniciais (433 páginas); e DC-GO Ampliado Vol. III – Ensino Fundamental: Anos Finais (434 páginas). Os três volumes apresentam a mesma redação — isto é, o mesmo texto — nas seções de apresentação, introdução, marcos legais que embasam o DC-GO, Goianidade e caminhos trilhados para a construção do documento.

O DC-GO Ampliado Vol. I se diferencia dos demais volumes ao tratar da Educação Infantil e suas especificidades. Ele apresenta uma organização curricular estruturada por Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de Experiência, diferentemente dos

---

<sup>55</sup> Processo semelhante ao que ocorre na produção flexibilizada com a instrumentalização da participação do trabalhador, o qual passa a ser explorado não só por sua força física, mas também intelectual.

<sup>56</sup> Vale lembrar, conforme discutido na seção anterior, a defesa realizada pela CEPAL sobre a importância da construção de um amplo consenso educacional entre diversos atores a fim de um entendimento comum do que deve ser feito, especialmente quando se trata de implementar uma reforma educacional. Esse processo não implica necessariamente em uma consulta para construção coletiva, mas sim uma forma de legitimar um consenso em andamento. Desse modo, ao se questionar sobre a implementação de reformas, poder-se-ia argumentar que especialistas e representantes da sociedade civil foram consultados.

outros dois volumes, que organizam o currículo do Ensino Fundamental a partir de habilidades, competências e áreas de conhecimento.

O DC-GO Ampliado Vol. II e III, correspondente à etapa do Ensino Fundamental, apresentam a mesma redação no que concerne ao conteúdo que compõem os seguintes itens: Introdução; Marcos legais que embasam o documento; Goianidade; A construção do DC-GO - caminhos trilhados; Ensino Fundamental; Integração de conhecimentos por meio de projetos investigativos; Educação Goiana – Temas contemporâneos; e Diversidade. Até mesmo as competências específicas de cada área e de cada componente curricular são as mesmas. Os volumes II e III diferem-se somente no conteúdo do quadro curricular que apresenta Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades para cada ano da etapa (1º ao 9º ano). O segundo volume, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do DC-GO Ampliado, é o que se constituiu em objeto de análise desta pesquisa.

As habilidades estruturantes do currículo constituem as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam adquirir para desenvolver competências (Goiás, 2020). É importante lembrar ainda que conforme definição presente na BNCC (Brasil, 2017), as competências são tratadas como a capacidade de mobilizar saberes, atitudes e valores para resolver demandas complexas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Os principais documentos oficiais citados que embasam a elaboração do DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 (Brasil, 1996); o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação – SEDUC (Goiás, 2011); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013); o Plano Nacional de Educação - PNE) Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014); e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).<sup>57</sup>

É importante destacar que os documentos mencionados como referenciais importantes para a construção do currículo legitimam questões centrais que fundamentam o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), tais como: a educação como direito de todos; a perspectiva de formação integral do sujeito; a garantia da diversidade cultural como prática social a ser reconhecida, respeitada e valorizada; e a fixação de conteúdos mínimos, complementada por uma parte diversificada, construída em regime de colaboração entre a União, os estados e o

---

<sup>57</sup> Importa retomar, conforme discutido na seção anterior, que muitos desses documentos mencionados expressam reformas educacionais empenhadas no Brasil que refletem o esforço em atender pautas dos organismos internacionais propostas aos países em desenvolvimento, as quais apresentam forte consonância com os interesses econômicos alicerçados nas novas demandas advindas do regime de acumulação flexível com ênfase nos processos de flexibilização.

município. A definição de conteúdos mínimos tem como finalidade assegurar uma formação básica comum, acrescida de uma parte diversificada, contextualizada segundo a realidade plural que caracteriza as diferentes regiões do país e os variados contextos escolares.

Ao cumprir a finalidade de implementar a BNCC (Brasil, 2017) no território goiano, o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) busca contextualizar as habilidades à realidade de Goiás e Goiânia, destacando as especificidades dessa região nos âmbitos social, cultural, geográfico, dentre outros. Constitui como um documento indispensável para reelaboração das propostas pedagógicas das redes de ensino, dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos planos de aula, os quais devem se conectar uns aos outros, conforme ilustra o organograma a seguir.

Imagem 4 – Organograma do DC-GO Ampliado.



Fonte: DC-GO Ampliado, (Goiás, 2020 pág. 44).

De modo geral, o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) segue a mesma estrutura da BNCC na organização dos conhecimentos que são fundamentados por habilidades e competências e estão estabelecidos por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, conforme organização apresentada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Áreas de conhecimento e Componentes curriculares do DC-GO Ampliado (Goiás, 2020).

Área de conhecimento	Componentes curriculares
<b>Linguagens</b>	1 Língua Portuguesa 2 Língua Inglesa 3 Arte 4 Educação Física
<b>Matemática</b>	1 Matemática
<b>Ciências da Natureza</b>	1 Ciências da Natureza

<b>Ciências Humanas</b>	1 História 2 Geografia
-------------------------	---------------------------

Fonte: Elaboração da autora.

Cada área de conhecimento e cada componente curricular possui competências específicas que estão alicerçadas nas competências gerais da BNCC (Brasil, 2017) que norteiam todo o documento, são elas:

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 a 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 também 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 socioambiental 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 (Goiás, 2020, p. 42-43).

As demais competências específicas, tanto das áreas de conhecimento quanto dos componentes curriculares do DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), também são as mesmas da

BNCC (Brasil, 2017) e são descritas de forma articulada e integrada à essas competências gerais. Ou seja, as competências específicas são elaboradas abordando as especificidades de cada área de conhecimento e componente curricular e sua relação e contribuição para o desenvolvimento das competências gerais.

Além das competências gerais do currículo e das específicas de cada área e componentes que são apresentadas em quadros, os componentes curriculares também possuem quadros que apresentam os objetos de conhecimentos (conteúdos) categorizados por unidade temática e subdivididos em habilidades. Assim, em uma coluna do quadro apresenta-se a unidade temática, na próxima coluna os objetos de conhecimento e na terceira coluna as habilidades. Estas são identificadas por um código alfanumérico com a seguinte diferenciação: quando esse código apresenta a mesma estrutura da BNCC, significa que a habilidade permanece original, mas quando é acrescida de alguma letra do alfabeto ao final do código, quer dizer que houve desmembramento, contextualização, acréscimo e/ou modificação nas habilidades da BNCC. Quando aparece a sigla “Go” no código alfanumérico, trata-se de uma nova habilidade que foi elaborada. O quadro a seguir ilustra a diferenciação descrita dos códigos para as habilidades.

Quadro 3 – Estruturação das habilidades em códigos alfanuméricos.

Descrição do código alfanumérico	Implicações na habilidade	Exemplo de habilidades* estruturadas pelos códigos
Apresenta a mesma estrutura da BNCC;	A habilidade é mantida original como está na BNCC.	<b>(EF02CI05)</b> Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
É acrescentada uma letra ao final do código ou uma sequência de letras do alfabeto;	Quando acrescida de uma letra, a habilidade extraída da BNCC pode ter sofrido desmembramento, contextualização, acréscimo ou modificação. Quando acrescida de uma sequência de letras pode ter sofrido um (re)agrupamento de habilidades.	<b>(EF02CI04-A)</b> Descrever características de plantas e animais, como tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem, que fazem parte do cotidiano, relacionando-as ao ambiente em que vivem. <b>(EF01CI02-A/B/C)</b> Localizar, nomear e representar, por meio de desenhos, partes do corpo humano (incluindo órgãos dos sentidos) e explicar oralmente suas funções.
É acrescentada a sigla “Go” no código.	Trata-se de uma nova habilidade que foi elaborada. Ou seja, que não foi extraída da BNCC.	<b>(GO-EF02CI10)</b> Conhecer e descrever as características de diferentes espécies de plantas e de animais do Cerrado, considerando aquelas em risco de extinção e discutindo estratégias para conserva-las.

\*Habilidades retiradas do componente de Ciências da Natureza (Goiás, 2020, p. 116)

Fonte: Elaboração da autora.

Essas alterações, ou melhor, adequações de habilidades e objetos de conhecimento sugerem uma flexibilização curricular empreendida para atender, especialmente, a uma complementação diversificada do currículo. Conforme mencionado anteriormente, além da fixação de conteúdos mínimos cuja finalidade é assegurar formação básica, o currículo deve ser complementado por uma parte diversificada a ser contextualizada com a realidade plural que caracteriza as diferentes regiões e localidades do Brasil e os diferentes estabelecimentos de ensino. No caso do DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), as adequações se dão a fim de contextualizar o currículo com a realidade goiana<sup>58</sup>, buscando atender e contemplar as necessidades e especificidades dessa região.

As considerações acerca dos núcleos de análise apreendidos no DC-GO Ampliado, que permitem uma relação com processos de flexibilização, serão desenvolvidas analiticamente em seção específica.

### ***4.3 As Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia***

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME apresentou um documento - *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* - com a finalidade de sintetizar algumas categorias que demarcam seu trabalho pedagógico, a saber: Sociedade; Cultura; Sujeito; Educação; Aprendizagem e Desenvolvimento; e Avaliação.

Anteriormente apresentadas na Proposta Político Pedagógica da RME, essas categorias foram sistematizadas de forma sucinta neste documento orientador, composto por 24 páginas, que, de forma integrada, passaria a subsidiar a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades educacionais, bem como orientar a ação educativa e pedagógica da Rede (Goiânia, 2022). Como a Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação não foi reformulada após implementação da BNCC no currículo local, até o presente período em que essa pesquisa foi realizada, esse documento das Concepções Orientadoras passa a ser considerado a referência no que concerne ao aporte teórico orientador do trabalho pedagógico da rede.

---

<sup>58</sup> Este aspecto será melhor desenvolvido no decorrer da análise do referido documento, mais especificamente ao tratar da dimensão da diversidade presente no currículo.

A construção das Concepções Orientadoras teve início em 2020 e contou com uma equipe de 20 membros inicialmente. Em 2022 passou por uma atualização que contou com quatro membros e foi aprovada no mesmo ano. As equipes foram compostas por professores que ocupavam o cargo de apoios técnicos<sup>59</sup> das Gerências<sup>60</sup> que integram a Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

A elaboração das Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022) partiu das seguintes referências: os documentos curriculares da RME<sup>61</sup> que atendem as orientações da BNCC (2017); os documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, o DCNEB (2010), o PNE (2014-2024) e a própria BNCC (2017).

Em consonância com essas referências, é ressaltada uma ênfase na articulação da teoria histórico-cultural, adotada como referencial teórico da RME, com os fundamentos pedagógicos da BNCC, que compreendem

as competências gerais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania (Goiânia, 2022, p. 04).

Outros fundamentos pedagógicos da BNCC mencionados no documento envolvem: a promoção de uma educação integral que considera o sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, social, ética, moral, simbólica, afetiva e física; e a “articulação das experiências vividas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Goiânia, 2022, p. 10). Ao citar a BNCC (Brasil, 2017, p. 54) afirma a

[...] progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Goiânia, 2022, p. 10).

---

<sup>59</sup> Esse cargo é composto por professores efetivos da rede que recebem o convite para compor o cargo de apoio técnico dos departamentos de gerência, cuja função é acompanhar o trabalho pedagógico realizado nas escolas oferecendo suporte e supervisão, especialmente em relação ao cumprimento do currículo, dos procedimentos avaliativos e outras orientações da Rede para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

<sup>60</sup> As gerências da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia são: 1 - Gerência de Educação Infantil; 2 - Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência; 3 - Gerência de Educação de Jovens e Adultos; 4 - Gerência de Formação dos Profissionais da SME; 5 - Gerência de Inovação, Captação e Projetos Especiais ; 6 - Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania; 7 - Gerência de Desporto Educacional (Goiânia, 2022).

<sup>61</sup> Importante retomar que os documentos curriculares são divididos em três volumes e compreendem a tradução, ou melhor, implementação da BNCC para o território de Goiás, considerando as etapas da educação básica. A saber: *Documento Curricular para Goiás – Ampliado Vol. I – Educação Infantil*; *Documento Curricular para Goiás – Ampliado Vol. II Anos Iniciais*; *Documento Curricular para Goiás – Ampliado Vol. III – Anos Finais*.

Esses fundamentos pedagógicos e orientações visariam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, afirmar valores e estimular ações para a construção de uma sociedade mais humana e socialmente justa (Goiânia, 2022).

A educação integral compreende a concepção de sujeito defendida pelo documento (Goiânia, 2022) a partir de Vigotsky (2004), “como ser biológico, histórico, social, cultural, que se desenvolve por meio das diferentes linguagens, nas interações e práticas sociais, em processo contínuo e dialético de humanização” (Goiânia, 2022, p. 9). O sujeito se relaciona com o outro nas condições concretas estabelecidas na realidade em que vive em um movimento social e histórico de interdependência, no qual modifica e é modificado por essa realidade nas interações estabelecidas. Nesse sentido, participa da sociedade, “apropriando-se da cultura, produzindo e reproduzindo práticas e saberes. Compreende e atribui sentidos e significados às suas experiências, construindo sua identidade em meio à complexa dinâmica da vida cotidiana” (Goiânia, 2022, p. 9).

Para complementar o conceito de sujeito, o documento (Goiânia, 2022, p. 10) cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (Brasil, p.37, 2013), que o compreendem como coparticipantes no processo de produção da cultura, da ciência, e das artes, “compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento”.

A concepção de sujeito pode ser articulada à de educação, a qual apresenta como objetivo “possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos na interação individual e coletiva com o meio natural e social” (Goiânia, 2022, p. 11-12). Nesse sentido, a educação integral compreende uma concepção de sujeito, ao mesmo tempo em que orienta uma proposta educacional comprometida com o desenvolvimento integral desse sujeito nas dimensões “afetiva, social, cultural, estética, ética, psicológica e cognitiva, superando a perspectiva pedagógica reducionista” (Goiânia, 2022, p. 12).

Vigotsky (2007) é mencionado para afirmar que a educação é fundamental para a construção de conceitos e a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. “A Unidade Educacional é o lugar do ensino sistematizado e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, considerando as práticas sociais e as diferentes linguagens, como resultado da ação e do pensamento humano no decorrer da história” (Goiânia, 2022, p. 12).

Ao citar a BNCC (Brasil, 2017, p. 14), o documento reforça ainda a defesa de uma educação que se constitui intencionalmente de processos “que promovam aprendizagens

sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. “Essa visão reafirma a educação como um processo político, social e cultural, a partir do qual o ser humano se desenvolve, integra, compreende e interage nos contextos sociais, tornando-se partícipe na construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva” (Goiânia, 2022, p. 12).

A participação do estudante no processo educacional é orientada por essa concepção de sujeito e de educação, dando ênfase às possibilidades de interação com o meio em que vive e as culturas do seu tempo para o seu desenvolvimento, sendo este o principal pressuposto pelo qual a SME organiza o seu trabalho e articula o seu currículo com a BNCC (Goiânia, 2022).

A participação dos estudantes é mencionada, inclusive, no estabelecimento do processo avaliativo formativo que envolve a auto reflexão do aluno em relação a sua aprendizagem. Também no processo avaliativo institucional a participação de toda comunidade escolar é mencionada como uma importante estratégia para “identificar desafios e avanços, fortalecendo a participação dos sujeitos no debate e na reflexão, visando uma educação de qualidade” (Goiânia, 2022, p. 18).

A dimensão da participação também pode ser identificada na compreensão do papel da educação mencionada na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 205) e destacada nas Concepções Orientadoras, como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tal compreensão evoca a participação tanto do Estado quanto da família, em colaboração com a sociedade, no acesso e na garantia da educação para todos.

Em relação a concepção de sociedade, Tonnies (1973) é mencionado para embasar o conceito de sociedade formada por comunidades distintas que interagem de forma dinâmica estabelecendo consensos e conflitos. A sociedade é marcada por uma diversidade de linguagens e cultura que originam identidades e caracterizam os grupos sociais, expressando suas especificidades e subjetividades (Goiânia, 2022).

Portanto, as sociedades são formadas por diversas coletividades – as comunidades - que se estabelecem por meio de associações de indivíduos que compartilham traços comuns, seja porque vivem no mesmo espaço (ex: comunidades de bairro), seja porque compartilham determinada visão de mundo e/ou hábitos (ex: tribos urbanas). A comunidade é o núcleo da vida social, o ambiente imediato por meio do qual o indivíduo interage com a coletividade. Nesse aspecto, a escola tem papel de destaque, uma vez que se coloca como importante instituição em torno da qual se estabelece a vida comunitária (Goiânia, 2022, p. 6).

Tonnies (1973) e Vigotsky (2010) são mencionados, ainda, para afirmar que sujeito e sociedade devem ser percebidos de forma integrada “uma vez que o indivíduo, como ser cultural e histórico, constitui-se a partir da realidade concreta posta pela sociedade em que vive” (Goiânia, 2022, p. 7). Consoante a esta constituição, os indivíduos organizados em comunidade, são reconhecidos como agentes transformadores da sociedade. A educação, neste contexto, é considerada um importante vetor para a construção de uma sociedade “concordante com os pilares da democracia, da justiça social e da equidade” (Goiânia, 2022, p. 8).

Ao mencionar a BNCC (Brasil, 2017), considera a sociedade em sua contemporaneidade, afirmando que

A contemporaneidade exige um olhar criativo, inovador e inclusivo, voltado à diversidade, sustentabilidade e equidade. Assim, é necessário que o processo educativo possibilite que o sujeito seja capaz de compreender, analisar, participar e utilizar o crescente fluxo de informações, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, mobilizar os conhecimentos científicos e desenvolver autonomia para tomar decisões, reconhecer e respeitar a diversidade (Goiânia, 2022, p. 7).

Sobre o conceito de cultura, Vigotsky (2007) é mencionado e a cultura é compreendida como toda produção humana material e simbólica desenvolvida nas relações e interações sociais estabelecidas historicamente. Materializa-se nas artes, ciências, tecnologia, saberes populares, hábitos, costumes, valores, normas e convenções sociais. Vigotsky (1995) é citado, ainda, para atribuir à cultura o eixo central de desenvolvimento do ser humano na constante interação entre sujeito e meio em um movimento que se dá de forma dinâmica. O documento (Goiânia, 2022, p. 8) acrescenta, ainda, que “essa dinamicidade é expressa nas constantes transformações do mundo contemporâneo. Assim, a ressignificação dos tempos e espaços é uma necessidade crescente ao fluxo de informações no contexto educacional”.

A cultura é tratada como o ponto de partida para a escola articular os conhecimentos sistematizados aos da experiência de vida dos estudantes.

Frente à pluralidade cultural e sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos, a abordagem das culturas no contexto educacional deve propiciar experiências e aprendizagens a partir do diálogo, da investigação e da produção individual e coletiva. É necessário, assim, considerar as singularidades histórico-culturais das crianças e estudantes, uma vez que a cultura é produzida, reproduzida e propagada pelos sujeitos ao longo de toda sua trajetória de vida. Assim, não há indivíduo que não possua cultura, sendo produto e produtor desta (Goiânia, 2022, p. 9).

A escola, nesse sentido, cumpre o papel de espaço democrático socializadora de cultura, onde os estudantes compreendem as manifestações culturais locais, regionais, nacionais e mundiais como patrimônio da humanidade. Desse modo, ampliam seu repertório cultural, desconstruindo e desnaturalizando preconceitos (Goiânia, 2022).

O reconhecimento e respeito à pluralidade e diversidade social e cultural está presente no documento (Goiânia, 2022) e é orientada por três princípios básicos estabelecidos nas DCNEB (Brasil, 2010), conforme Resolução nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE): os princípios ético, estético e político. Ao citar as DCNEB (2010, p. 87 e 88) o documento afirma que

O princípio ético está relacionado à “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades [...]”; o princípio estético refere-se à “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais [...]”; e o princípio político está relacionado aos “direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...]” (Goiânia, 2022, p. 12).

Reitera-se que esses princípios devem ser baseados na equidade, sustentabilidade e inclusão, reconhecendo a educação como direito de todos e considerando as singularidades e diversidades dos sujeitos em seus contextos no processo de aprendizagem. Ao mencionar a BNCC (Brasil, 2017), o documento reforça que deve ser assumida uma visão plural, singular e integral dos estudantes concebendo-os como sujeitos de aprendizagem, promovendo, assim, uma educação voltada ao acolhimento e desenvolvimento pleno.

O documento ora faz referência ao papel da educação na construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, ora faz referência a construção de uma sociedade livre, justa e equitativa, ou solidária, conforme citado a seguir. Conclui reafirmando a perspectiva de educação integral com ênfase na valorização da diversidade humana, equidade e pluralidade cultural.

A construção de uma sociedade livre, justa e solidária, requer políticas educacionais que compreendam as crianças/estudantes como sujeitos históricos, contemplando suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, considerando e valorizando a diversidade humana, a equidade e a pluralidade cultural (Goiânia, 2022, p. 20).

Em relação a avaliação, as Concepções orientadoras reiteram, a partir de Villas Boas (2005), a mesma concepção presente no DC-GO, a avaliação em sua dimensão qualitativa, processual, contínua, diagnóstica e formativa, que oferece subsídios para refletir e reformular a

prática pedagógica a fim de garantir os objetivos de ensino e aprendizagem. O autor afirma que a compreensão da avaliação em uma perspectiva diagnóstica, processual e cumulativa “compõem a avaliação formativa, cujas práticas têm o papel de assegurar ao estudante o direito à aprendizagem democrática, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e cidadania” (Goiânia, 2022, p. 16).

Com base nas DCNEB (2013), afirma-se ainda que a avaliação deve ser concebida de forma articulada ao currículo, por meio do qual os conhecimentos historicamente acumulados devem ser relacionados às vivências e aos saberes dos alunos, contribuindo com a construção da identidade dos estudantes.

Dessa forma, o processo de avaliação na RME busca estabelecer uma relação entre a formação e o desenvolvimento das crianças/estudantes, objetivando redimensionar as práticas pedagógicas e qualificar as aprendizagens, para um planejamento que considere as necessidades dos sujeitos (Goiânia, 2022, p. 17).

Nas Unidades Educacionais que compõem a Rede Municipal de Educação de Goiânia, os processos avaliativos ocorrem por meio de: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Institucional e Avaliação de Redes de Educação Básica. Apesar de possuírem objetivos e procedimentos diferentes, devem ser compreendidos de forma articulada, permitindo análises específicas, contextualizadas e mais amplas (Goiânia, 2022).

A avaliação da aprendizagem, ao possuir caráter diagnóstico, processual e cumulativo, permite o reconhecimento das potencialidades e dificuldades do estudante ao longo do percurso educacional. Desse modo, contribui para a análise e reflexão contínua da ação pedagógica do professor, auxiliando no planejamento que deve contemplar as necessidades dos alunos. Esta perspectiva de avaliação envolve a utilização de diferentes instrumentos para avaliar, bem como o redimensionamento dos processos de ensino e aprendizagem.

É concebida como estratégia qualitativa e contínua do progresso individual e não quantitativa ou classificatória. Com base na BNCC (2017), afirma também que a Avaliação da Aprendizagem “deve considerar as especificidades de cada etapa da Educação Básica e do desenvolvimento dos sujeitos, compreendendo que todos têm direito às aprendizagens essenciais para o exercício da cidadania, qualificação profissional e efetivação de seus projetos de vida” (Goiânia, 2022, p. 17).

A avaliação institucional deve ser compreendida em uma perspectiva formativa, sistemática e contínua de modo a possibilitar discussão e redefinição de ações. Ela oferece um diagnóstico do contexto específico das Unidades Educacionais, permitindo realizar uma

“análise crítica dos objetivos, metas propostas e práticas desenvolvidas junto à comunidade educacional, no sentido de subsidiar as decisões que orientam o trabalho pedagógico” (Goiânia, 2022, p. 18).

Com base em Luck (2012), afirma que a Avaliação Institucional deve envolver toda a comunidade educacional e ir além da coleta de dados, informações e apresentações de relatório, estes precisam ser interpretados, integrados e contextualizados no conjunto das ações educacionais. Com base em Freitas (2006), cita ainda que a Avaliação Institucional deve mobilizar todos para o enfrentamento e resolução dos problemas levantados pelas avaliações. Nesse processo cumpre um importante papel de ser articuladora entre os problemas, ações e compromissos locais. “Por meio desse movimento, é possível viabilizar o diálogo entre profissionais, crianças/estudantes e famílias para identificar desafios e avanços, fortalecendo a participação dos sujeitos no debate e na reflexão, visando uma educação de qualidade” (Goiânia, 2022, p. 18).

A Avaliação de Redes de Educação Básica refere-se às avaliações externas às Unidades Educacionais, as quais são de responsabilidade das instâncias federais, estaduais e municipais, as quais possuem autonomia para definir sua periodicidade e realização para avaliar o ensino e aprendizagem a partir de indicadores de qualidade estabelecidos pelas redes de ensino<sup>62</sup> e assim intervir na ação pedagógica. Ao citar a Resolução nº 4/2010, Art. 53 do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2010), as Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022, p. 19) reforça que “os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está”.

Atualmente essa avaliação é elaborada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que apresenta como objetivo, conforme citado no documento (Goiânia, 2022, p. 19), “diagnosticar [...] e contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 4).

A partir dos resultados apresentados por essas avaliações, as Unidades Educacionais e a RME se responsabilizam por estabelecer objetivos, propor ações e mudanças necessárias, visando a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Esses resultados devem ser compreendidos de forma detalhada e contextualizada em um trabalho articulado entre a SME e

---

<sup>62</sup> Não são mencionados quais são esses indicadores de qualidade.

suas Unidades Educacionais, possibilitando o entendimento dos dados e a produção de diagnóstico de aprendizagens em âmbito específico e geral<sup>63</sup>.

No que diz respeito ao professor, sua importância é mencionada mediante o papel de mediador que deve exercer na promoção das aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes por meio de ações educativas subsidiadas pelas concepções orientadoras do trabalho pedagógico da rede. É reforçado, ainda, que a mediação do professor deve se dar “com foco nas práticas que contribuam para a autonomia, interação, diálogo, pesquisa, investigação e produção do conhecimento” (Goiânia, 2022, p. 20).

O professor também é mencionado ao ser tratado no documento sobre os processos avaliativos que, assumindo um caráter diagnóstico, processual e cumulativo, oferece informações importantes para que a prática pedagógica seja repensada por ele a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Citando o documento (Goiânia, 2022, p. 17), destaca-se que “a Avaliação da Aprendizagem contribui, ainda, para a análise e reflexão contínua da ação pedagógica do professor, auxiliando no planejamento do trabalho educativo, contemplando as necessidades das crianças/estudantes”. As considerações postas em relação ao professor nas Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022) também podem ser identificadas no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020).

No que concerne à concepção de ensino e aprendizagem, esta é compreendida com base em Vigotsky (2010). Considera-se aprendizagem e desenvolvimento como processos interdependentes, resultado de uma relação dialética estabelecida de forma singular entre o sujeito e o meio em que vive. Vigotsky (2007, p. 103) é citado para ressaltar que a organização adequada do aprendizado resulta em desenvolvimento mental e movimenta outros processos de desenvolvimento. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Goiânia, 2022, p. 13).

---

<sup>63</sup> Pesquisa (Junqueira, 2022) realizada sobre a ressonância de orientações de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o *Documento Curricular para Goiás*, nas concepções de finalidades educativas para a escola, destaca que a visão de avaliação presente no DC-GO - a qual é reiterada neste documento das *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* – produz, na prática, uma preocupação das gestões escolares em propor ações que busquem atingir metas a partir dos resultados apontados pelas avaliações realizadas, especialmente as externas. Conforme apontado acima pelo próprio documento das *Concepções* (Goiânia, 2022, p. 19), as Avaliações de Redes de Educação Básica “sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está”. Deste modo, corrobora com a pesquisa de Junqueira (2022, p. 166), ao afirmar que “tanto as ações administrativas, quanto as orientações pedagógicas têm como norte os resultados dos processos avaliativos e as expectativas de desempenho dos alunos”. Assim, acarreta uma subordinação do trabalho pedagógico aos processos avaliativos, ao mesmo tempo em que se promove uma padronização de conteúdos que compromete a autonomia pedagógica e subsumi o currículo aos parâmetros avaliativos.

A apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, mediada pelas interações sociais estabelecidas e por instrumentos simbólicos e culturais como a linguagem, por exemplo, gera o desenvolvimento. Nesse processo o sujeito estabelece relações mentais, internaliza comportamentos, atitudes e valores do grupo social ao qual está inserido. A mediação é considerada de fundamental importância para a aprendizagem e o desenvolvimento (Goiânia, 2022, p. 14).

A aprendizagem se dá a partir dos conhecimentos e experiências consolidados, possibilitando, ao mesmo tempo, a apropriação de novos conhecimentos. Esta compreensão está vinculada à relação estabelecida entre dois níveis de desenvolvimento apresentadas por Vigotsky (2010) que é a Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Potencial. A primeira abrange o que o sujeito já consegue fazer de forma independente e a segunda o que o sujeito faz com ajuda. A distância entre esses dois níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal e é sobre ela que o trabalho pedagógico deve incidir para ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos.

O documento também se pauta na compreensão de Vigotsky (2010) sobre conceitos espontâneos e científicos, sendo o primeiro caracterizado por experiências concretas e reflexões imediatas e o segundo por conhecimentos obtidos de forma sistematizada, devido à abstração que possuem. A complexificação dos conceitos espontâneos permite a ampliação dos conhecimentos que os sujeitos já possuem direcionando-os a níveis de compreensão mais elaborados, “ou seja, é por meio dos conceitos espontâneos que os científicos são compreendidos” (Goiânia, 2022, p. 14).

Ademais, a questão da qualidade é mencionada 15 vezes ao longo do texto das Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022), mas sem referência à sua perspectiva. Estas menções referem-se: ao compromisso do documento em oferecer subsídios para o planejamento pedagógico, os PPPs das unidades educacionais e as políticas públicas, com foco em uma educação emancipadora, integral e de qualidade; a defesa de “uma educação pública, gratuita, com qualidade e equidade, bem como condições materiais adequadas às famílias, para que as crianças e estudantes permaneçam nas Unidades Educacionais e tenham sucesso no desenvolvimento das aprendizagens” (p. 7); a participação coletiva como princípio fundamental para alcançar qualidade educacional; os processos avaliativos essenciais ao aprimoramento das ações educativas, os quais oferecem indicadores de qualidade articulando-se a diagnósticos e metas de qualidade, contudo sem detalhamento dos critérios que definam quais são os indicadores e as metas.

Por ora, tendo sido descritas as categorias que o documento apresenta como concepções orientadoras do trabalho pedagógico, bem como a tentativa de articulação destas com a teoria histórico cultural e os fundamentos pedagógicos da BNCC, importa agora destacar as possíveis interseções entre as Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022) e o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), as quais envolvem:

- a concepção de uma educação integral que compreenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões: social, física/biológica, afetiva, psicológica, intelectual e cultural;
- a compreensão do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem;
- a ênfase na participação do sujeito em seu processo de ensino e aprendizagem;
- as legislações e recomendações de documentos oficiais nacionais como: Constituição Federal de 1988, LDB/1996, DCNEB (2010), PNE (2014-2024) E BNCC (2017);
- a formação fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências;
- o reconhecimento e atendimento das demandas da contemporaneidade;
- o reconhecimento e valorização da pluralidade e diversidade social e cultural e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva;
- a concepção de avaliação em sua dimensão qualitativa e não quantitativa, que supõe uma avaliação formativa com intenção diagnóstica, processual e contínua, que oferece subsídios para refletir e reformular a prática pedagógica a fim de garantir os objetivos de ensino e aprendizagem.

Mediante as possíveis intersecções, é importante destacar algumas nuances que se contrapõem entre elas. A concepção de educação e de sujeito integral e a compreensão do papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem, por exemplo, são afirmadas tanto no DC-GO Ampliado (2020) quanto nas Concepções Orientadoras (2022), contudo, apenas neste último documento elas são fundamentadas na teoria histórico cultural de Vigotsky e seus contemporâneos, ainda que de forma sucinta. O DC-GO Ampliado, apesar de defender uma educação integral para o desenvolvimento integral do sujeito, compreendendo-o em suas múltiplas dimensões, e de reconhecer e valorizar o papel do professor como importante mediador do processo de ensino-aprendizagem, não faz referência a nenhuma teoria ou autor para fundamentar essas concepções.

Apenas a Constituição Federal de 1988 é mencionada pelo DC-GO para reforçar a defesa de uma educação integral voltada ao desenvolvimento pleno do sujeito. Ao citar o artigo 205 da referida Constituição — que estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” —, o DC-GO Ampliado (2020) ressalta que

[...] intencionalidade e o valor desse preceito constitucional no que se refere ao desenvolvimento integral do sujeito. Em seu bojo, tal preceito apresenta a evidência de uma concepção do direito a educação integral, reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Goiás, 2020, p. 45).

Esta dissonância entre alguns elementos que estão fundamentados na teoria histórico cultural em um documento e em outro não, aparentemente, não é considerada como uma contraposição, especialmente pelo documento das Concepções Orientadoras que foi elaborado posteriormente ao DC-GO Ampliado.

O mesmo movimento pode ser percebido em relação a ênfase na participação do sujeito em seu processo de ensino aprendizagem. Esta ênfase está presente no DCGO-Ampliado e nas Concepções Orientadoras, contudo, no primeiro documento aparece fortemente associada ao protagonismo estudantil e sem referenciais teóricos que fundamentem a noção de participação, diferente das Concepções Orientadoras que buscam embasar na teoria histórico cultural a importância da participação do sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem.

Já as intersecções que dizem respeito à formação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, o atendimento às demandas da contemporaneidade, o reconhecimento e valorização da pluralidade e diversidade social e cultural para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva, bem como a defesa de uma avaliação formativa, diagnóstica, processual e contínua, aparecem no DC-GO e nas Concepções Orientadoras, apresentando plena consonância com o que está presente na BNCC (2017).

Esses aspectos provocam estranhamento e suscitam questionamentos acerca da coerência e da viabilidade da relação entre a teoria histórico cultural e documentos orientadores de políticas educacionais, fortemente marcados pelo viés neoliberal e pela referência à reestruturação produtiva do capital que caracterizam o contexto histórico, político e social em que documentos como a BNCC foram elaborados, conforme discutido em seção anterior.

A presença dos mesmos elementos no DC-GO e nas Concepções Orientadoras, como educação integral, professor mediador e participação do sujeito, contrapostas pela

fundamentação na teoria histórico cultural que um apresenta e o outro não, poderia comprometer as intersecções estabelecidas. Contudo, a finalidade declarada no próprio documento das Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022) em articular a perspectiva histórico cultural com os fundamentos pedagógicos da BNCC (2017), ignora a possibilidade desse comprometimento, tratando esses elementos no mesmo patamar.

A fim de buscar responder ao problema de investigação proposto, sobre a presença de processos de flexibilização nos documentos orientadores do trabalho pedagógico na rede, na seção a seguir alguns dos elementos destacados nas intersecções, especialmente a participação, a formação por habilidades e competências, a diversidade, e a articulação da teoria histórico cultural com os fundamentos pedagógicos da BNCC, serão retomados na análise desta pesquisa, a qual caminha rumo a identificação de um intenso processo de instrumentalização como mecanismo para a flexibilização<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Importa destacar, no curso da análise que se segue, que o DC-GO Ampliado é recorrentemente citado por oferecer mais elementos para o desenvolvimento da análise, tendo em vista sua finalidade, concepção e extensão (433 páginas) em comparação com as mesmas características do documento Concepções Orientadoras (24 páginas).

## **5 PROCESSOS DE FLEXIBILIZAÇÃO NO DC-GO AMPLIADO E NAS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Conforme estudo realizado em seção anterior, os desdobramentos que resultam em processos de flexibilização na educação são múltiplos e podem ser encontrados, dentre outros, nas demandas de qualificação do trabalhador e conseqüentemente na formação do aluno para atender as novas exigências do mercado flexível; na perspectiva de formação geral e polivalente sedimentada na aquisição de competências e habilidades; na reorganização do currículo escolar; no ideário do “aprender a aprender” ou aprender continuamente; na perspectiva de qualidade educacional fundamentada nos princípios da qualidade total da empresa flexível; nas metodologias de ensino e nos processos de aprendizagem flexível. Esses desdobramentos dos processos de flexibilização oriundos do regime de acumulação flexível para o campo da educação subsidiaram a análise dos documentos DC-GO Ampliado (2020) e *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* (2022), cuja finalidade era apreender de que modo os processos de flexibilização na educação podiam se fazer presentes nesses documentos.

A análise permitiu apreender, de forma implícita ou explícita, parte significativa desses desdobramentos nos documentos orientadores do trabalho pedagógico desde a formação orientada para os anos iniciais do ensino fundamental. As referências à flexibilização, encontradas nos referidos documentos foram reunidas nos seguintes núcleos de análise: participação e protagonismo; paradigma do conhecimento; e diversidade, sintetizados no quadro apresentado a seguir.

Quadro 4. Processos de flexibilização apreendidos no DC-GO Ampliado e nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*.

<b>Núcleos de análise</b>	<b>Descrição</b>
Participação e protagonismo	Os processos de flexibilização podem ser apreendidos na dimensão instrumental e operacional que marca a participação e o protagonismo dos sujeitos, apresentados e considerados como elementos estruturantes na formação dos estudantes. Seus principais desdobramentos implicam um alinhamento à lógica da participação instrumentalizada e do protagonismo que configura o novo perfil de trabalhador demandado pelo regime de acumulação flexível a partir da reestruturação produtiva.
Paradigma do conhecimento	Os processos de flexibilização podem ser apreendidos: na instrumentalização da perspectiva de integração dos conhecimentos em oposição a fragmentação e ao isolamento; na operacionalidade do aprender a aprender e do desenvolvimento

	de habilidades e competências; e na instrumentalização da teoria. Tais processos também implicam uma formação alinhada às demandas da acumulação flexível para a configuração do novo perfil de trabalhador que o mercado requer, bem como no enfraquecimento do conhecimento teórico em detrimento de sua utilidade prática.
Diversidade	Os processos de flexibilização são apreendidos na instrumentalização da diversidade operada nos componentes curriculares e suas respectivas competências, bem como na proposta de projetos investigativos, no atendimento às necessidades dos educandos e na contextualização do currículo à realidade local. Também apresentam implicações para a formação dos estudantes preparando estratos diferenciados e desiguais de mão de obra conforme as necessidades do mercado flexível.

Fonte: elaboração própria (2025).

Tais processos de flexibilização são discutidos ao longo desta seção, refletindo especialmente sobre seus possíveis desdobramentos e implicações, em especial no que dizem respeito ao atendimento de demandas do regime de acumulação flexível e o consequente alinhamento da educação aos interesses do capital, contribuindo para sua reprodução.

### **5.1 Processos de flexibilização na instrumentalização da participação e do protagonismo**

O desenvolvimento da participação e do protagonismo dos estudantes são tratados como objetivos importantes para a formação dos estudantes nos documentos analisados. Embora as Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022) mencionem somente a participação, o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) aborda a participação associada ao protagonismo como elementos indissociáveis que se retroalimentam. Ainda que participação e protagonismo possam ser tomados como conceitos aproximados, a literatura distingue *participação*, compreendida como uma condição de engajamento, da presença ativa e responsável nas atividades escolares e nos processos decisórios, de *protagonismo*, compreendido como o desdobramento qualitativo da participação, que envolve liderança, autonomia, criticidade e ação transformadora. Ou seja, protagonismo requer uma participação significativa, consciente e crítica como ponto de partida para seu desenvolvimento (Silva; Barros; Oliveira, 2020).

Para o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020, p. 68), o desenvolvimento da participação e do protagonismo dos estudantes fazem parte das ações intencionais necessárias para “assegurar as aprendizagens essenciais defendidas em cada etapa do Ensino Fundamental”. A finalidade da escola enquanto *lócus* educativo apregoada pelo documento é promover aprendizagem e

desenvolvimento integral, ampliando as vivências e experiências dos alunos por meio de diferentes linguagens e da interação com outros sujeitos, espaços/tempos, brincadeiras e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. “E neste contexto, as crianças vão criando e recriando suas formas de perceber e intervir no mundo, como protagonistas, sujeitos ativos, pensantes, falantes” (Goiás, 2020, p. 69).

A ênfase na participação e no protagonismo está presente em diversas competências e é destacada em diferentes áreas e componentes curriculares. Na área de Ciências Humanas, por exemplo, a participação e o protagonismo são apontados, respectivamente, na terceira e na sexta competência: a participação efetiva nas dinâmicas da vida social, especialmente no que concerne à “intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural”; o exercício do protagonismo voltado “para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, utilizando os conhecimentos das Ciências Humanas para construir argumentos, “negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental”.

No quadro curricular de Geografia, ganha destaque a possibilidade de o estudante desenvolver seu protagonismo, sendo ator de suas ações (Goiás, 2020).

Portanto, o componente Geografia, nesse Documento Curricular, em sintonia com a perspectiva da educação integral e da formação de cidadãos críticos, objetiva que os estudantes possam se perceber enquanto sujeitos atuantes no mundo, observadores espaciais capazes de provocar transformações socioespaciais (Goiás, 2020, p. 79).

No componente de Ciências da natureza é ressaltado que até o término do ensino fundamental sejam garantidos aos estudantes condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem o autocuidado e respeito com o outro, especificamente quanto ao cuidado integral a saúde física, mental, sexual e reprodutiva (Goiás, 2020).

A área de linguagens destaca como um de seus objetivos oportunizar aos estudantes “a participação em diversas práticas ampliando suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas e, também, seus conhecimentos sobre essas linguagens [...] e, assim, mobiliza-las com competência e autonomia em suas práticas sociais” (Goiás, 2020, p. 123). A participação nas diversas práticas sociais de linguagem deve se dar considerando a multiplicidade de práticas verbais (leitura, escrita e fala), não verbais (gestual, visual, musical) e multimodais que se caracterizam nos momentos de interação. A segunda competência da área de linguagens reitera

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Goiás, 2020, p. 124).

No componente de Educação Física, o protagonismo é destacado na décima competência que aponta “Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Goiás, 2020, p. 170), sabendo atuar em equipe com iniciativa, criatividade e proatividade. Ademais, o componente apresenta o “protagonismo comunitário” como uma das oito dimensões do conhecimento da Educação Física, o qual “refere-se as ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas as práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis a convivência social” (Goiás, 2020, p.174).

O componente de Língua Inglesa destaca a importância do inglês para o desenvolvimento do protagonismo social desde os anos iniciais. Reforça-se que “o estudo da língua inglesa permite outras formas de engajamento e participação na sociedade contemporânea, por meio do acesso a novos conhecimentos” (Goiás, 2020, p. 186) e inserção em uma cultura global, cumprindo assim um importante papel na formação dos estudantes.

No componente de Língua Portuguesa, o domínio desta língua é considerado “uma das condições de possibilidade para plena participação do indivíduo em meio social” (Goiás, 2020, p.227). Ademais, reforça-se que o componente de Língua Portuguesa deve “proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, sejam elas constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Goiás, 2020, p. 228). A segunda competência reforça a importância da “apropriação da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social” e de participação na cultura letrada, utilizando-a para construir conhecimentos e se envolver com autonomia e protagonismo na vida social (Goiás, 2020, p. 232).

Neste componente, o DC-GO Ampliado reforça, ainda, a ideia de protagonismo do estudante trazida pela BNCC, para que este “seja autor do seu processo de conhecimento e empreenda, ele próprio, a realização das suas potencialidades pessoais e sociais” (Goiás, 2020, p. 233). Como usuário da língua em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o estudante deve ser capaz de mobilizar o seu conhecimento para atuar em suas práticas sociais.

Em um dos campos de atuação do componente de Língua Portuguesa, o campo jornalístico midiático, o protagonismo juvenil é ressaltado ao se afirmar que o campo possibilita vivências significativas que articulam as áreas do currículo aos interesses e escolhas pessoais “dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada” (Goiás, 2020, p. 238).

Já a área e componente de Matemática, enfatiza importância da participação e do protagonismo dos alunos por meio da Investigação Matemática, que é considerada um processo de ensino e aprendizagem em que se formulam questões de interesse individual ou coletivo que não possuem respostas prontas e para as quais é preciso investigar e realizar descobertas, formulando problemas, explorando hipóteses, testando conjecturas, generalizando e construindo argumentos e demonstrações. Nesse processo, os estudantes são tidos como protagonistas da aprendizagem e sua participação e engajamento em projetos investigativos aplicáveis ao mundo real “potencializam a mobilização e a consolidação dos conhecimentos matemáticos em habilidades mais complexas” (Goiás, 2020, p. 373). Deste modo, contribui para que o estudante assuma um posicionamento dinâmico e transformador do seu meio social.

As competências específicas do componente visam contribuir com “a formação integral dos estudantes para que eles sejam cidadãos críticos, éticos, criativos, proativos e conscientes de suas responsabilidades no mundo contemporâneo” (Goiás, 2020, p. 373). Dentre elas destaca-se a oitava competência que propõe mobilizar conhecimentos para “interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas” (Goiás, 2020, p. 374).

De forma mais explícita, a flexibilização é apontada no componente de Matemática ao tratar das habilidades como aprendizagens essenciais para desenvolver competências nos estudantes, as quais devem estar relacionadas aos seus contextos sociais, culturais e locais como a família, a escola, a comunidade, provocando “a efetiva participação dos mesmos com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (Goiás, 2020, p. 376). A flexibilidade somada à autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação caracterizam e qualificam a participação dos sujeitos que deve se dar no meio em que vivem a fim de intervir e propor ações para resolver problemas da sua localidade ou bairro. Consolida, assim, uma importante competência a ser desenvolvida pelo sujeito.

Além das competências de cada área e componente curricular, o protagonismo é destacado em relação ao papel do professor como mediador de situações que possibilitem o protagonismo dos estudantes. Em sua prática pedagógica deve promover atividades provocativas para que os estudantes comuniquem suas ideias, respostas, acertos e erros comparando com as de seus colegas, argumentem suas decisões, sintetizem conclusões, proponham e expressem soluções adequadamente, “utilizando diferentes registros e linguagens, tais como: gráficos, tabelas, diagramas, texto escrito na língua materna e em outras linguagens, para elaborar algoritmos por meio de fluxogramas e uso de esquemas” (Goiás, 2020, p. 371). Desse modo o estudante vai aprendendo a mobilizar “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Goiás, 2020, p. 380). Nesse processo, ao ser protagonista, o estudante regula sua autoaprendizagem, autoconsciência e busca superar limitações na aprendizagem.

A participação e o protagonismo também ganham ênfase na perspectiva de avaliação formativa<sup>65</sup> defendida pelo documento. Ressalta-se

que a avaliação formativa aponta que a intervenção pedagógica intencional, planejada pelo professor, pode criar um ambiente de aprendizagens que possibilita a participação dos estudantes na promoção de aprendizagens significativas e reais, em que professores e estudantes são protagonistas desse processo (Goiás, 2020, p. 73-74).

Nesse sentido, a avaliação formativa é marcada pelo diálogo, participação, mediação, inclusão, autonomia, sendo de responsabilidade de todo coletivo da escola que é composto de sujeitos capazes de aprender (Goiás, 2020). Importante observar que o aluno não deve assumir um papel de mero receptor e reproduzidor no processo de ensino e aprendizagem, mas sim um papel de protagonista, sujeito da sua própria aprendizagem, para tanto é importante que participe dos processos avaliativos, algo que outrora era de responsabilidade somente do professor.

Em síntese, é possível apreender até aqui que o protagonismo e a participação são alvos da formação dos estudantes nos anos iniciais e aparecem recorrentemente associadas à sua importância e necessidade para atuação na vida social. Conforme descrito anteriormente, diferentes componentes e áreas destacam o desenvolvimento da participação e do protagonismo para que os estudantes sejam capazes de: intervir no mundo como sujeitos ativos, pensantes,

---

<sup>65</sup> É atribuída à avaliação um caráter formativo, o qual deve incitar mudanças na prática escolar, na organização do currículo, na relação com o saber, nas metodologias de ensino, nas relações profissionais, a fim de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem na escola.

falantes; participar efetivamente das dinâmicas da vida social; engajar-se nas interações sociais, comunicando-se por meio de diversas linguagens; participar da cultura letrada se envolvendo com autonomia e acessar conhecimentos de culturas diversas com respeito; ser autor do seu processo de aprendizagem e conhecimento para empreender a realização de suas potencialidades pessoais e sociais; mobilizar conhecimentos para atuar nas práticas sociais; engajar-se em projetos investigativos aplicáveis ao mundo real; assumir posicionamento dinâmico e transformador do meio social; atuar como cidadãos críticos, criativos, proativos e conscientes de suas responsabilidades no mundo contemporâneo; interagir de forma cooperativa, trabalhando coletivamente; mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, dentre outras.

A defesa da participação e do protagonismo dos estudantes na relação com o conhecimento e com o processo de ensino e aprendizagem visam possibilitar ao sujeito assumir um papel mais ativo e autoral na construção do saber, concebendo-o de forma mais significativa, especialmente quando o conhecimento é contextualizado e articulado à realidade do educando, considerando seus saberes prévios, suas vivências e contextos sócio culturais.

Em perspectiva, as ideias de participação e protagonismo poderiam orientar-se, ainda, em uma dimensão formativa crítica, para uma atuação mais autônoma, crítica e combativas dos estudantes frente aos desafios que lhe são impostos pela sociedade. Chama atenção, entretanto, nos documentos que a participação e o protagonismo são frequentemente orientados para uma finalidade prática, como se sua relevância se resumisse à capacidade de mobilizar os conhecimentos e experiências adquiridos por seu intermédio — ou seja, por meio da própria participação e protagonismo — para aplicação direta na prática social. Ser participativo e protagonista torna-se condição para aprender e se desenvolver, mas o objetivo final parece ser, sobretudo, aplicar na prática tudo aquilo que foi aprendido. A construção do saber acaba parecendo subsumida à sua utilidade funcional.

É importante observar também que a ênfase na participação e no protagonismo transfere ao estudante a responsabilidade tanto pelo processo de construção do conhecimento quanto pela realização de suas potencialidades pessoais e sociais. Deste modo, o sucesso ou o fracasso da trajetória escolar e da aprendizagem podem ser atribuídos ao empenho do estudante e às escolhas que faz na relação com o ensino. Essa responsabilização, ainda que apresentada sob a perspectiva da autonomia, pode funcionar como mecanismo de pressão e responsabilização individual, desconsiderando as condições de classe social que são desiguais e determinantes da

trajetória do estudante, bem como fatores estruturais e institucionais que influenciam a aprendizagem. Neste contexto, as condições de acesso a recursos, apoio pedagógico e oportunidades de desenvolvimento permanecem desiguais, tornando a promessa de protagonismo muitas vezes um instrumento de disciplina e adaptação às exigências externas, em vez de efetiva emancipação.

A participação e o protagonismo são assim orientados à aplicabilidade prática e à responsabilização individual, em uma perspectiva instrumentalizada em detrimento de uma dimensão crítica e formativa.

Ademais, a dinâmica da participação e do protagonismo empreendida no currículo não pode deixar de ser analisada e compreendida à luz de determinações sociais situadas econômica, política e historicamente, as quais desvelam significados e implicações que vão além das aparências. Nesse movimento, ao analisar no DC-GO Ampliado a ênfase na participação e no protagonismo voltados especialmente para a atuação na vida social e no mundo do trabalho, é preciso considerar que suas características acabam sendo fortemente determinadas pelo lugar que os estudantes ocupam nas relações de classe social.

Nesse contexto, a formação de sujeitos participativos e protagonistas que poderia contribuir para uma atuação social mais ativa, crítica e transformadora da realidade em prol de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (utilizando uma expressão do próprio documento), possibilitando aos sujeitos o exercício pleno da cidadania, acaba sendo reduzida a instrumento para a configuração do novo perfil de trabalhador requisitado pelas demandas do regime de acumulação flexível<sup>66</sup>.

Como discutido anteriormente, mediante inovações tecnológicas altamente avançadas, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, que reconfiguram a organização da produção e do trabalho, o capitalismo depende cada vez mais, para além da força física, a mobilização da força de trabalho intelectual para mais acumulação (Harvey, 2008). Nesse processo, o trabalhador deve investir sua força física e intelectual para participar das discussões

---

<sup>66</sup> Conforme discutido nas seções anteriores, a reestruturação produtiva propõe uma reorganização do trabalho que flexibiliza as atividades do trabalhador, levando-o a assumir responsabilidades mais amplas e multifuncionais, de modo a apreender a totalidade do processo de produção e possibilitar sua participação na resolução de problemas de diversas ordens e na melhoria da qualidade e eficiência do que se produz. A implantação de Círculos de Controle de Qualidade, do trabalho em equipe e das células produtivas na perspectiva da Qualidade Total, oriundas do regime de acumulação flexível, geram uma movimentação mais participacionista dos trabalhadores no atendimento aos interesses da empresa, em especial na busca pela qualidade do que é produzido, pois acredita-se que um operário participativo pode ser muito mais produtivo do que do que um mecanizado executor de tarefas rígidas e fragmentadas aos moldes do taylorismo-fordismo (Gentili, 1994; Saviani, 2013).

sobre o trabalho realizado e seu desempenho, propor ações de melhoria, inovar, resolver problemas e contribuir com a produtividade da empresa e sua competição no mercado.

Nesse movimento, vale retomar o alerta dado por estudiosos (Antunes; Pinto, 2018; Kuenzer, 2007), sobre um processo de intensificação da exploração da força de trabalho, a partir de estratégias de participação, em que se espera a iniciativa dos trabalhadores para expressarem suas experiências, habilidades, conhecimentos gerais e específicos, adquiridos em qualificação formal, em conjunto com qualificação comportamental, a qual envolve comprometimento com os ideais da empresa, autonomia e autodisciplina individuais.

A ausência de uma reflexão crítica e política sobre o metabolismo social do capital e de suas determinações para o mundo do trabalho e para a escola pode contribuir com a instrumentalização da participação e do protagonismo na formação dos estudantes a fim de preparar estratos sociais para atender as demandas do perfil de trabalhador configurado pelo regime de acumulação flexível. O DC-GO Ampliado não contempla essa reflexão crítica e política sobre as determinações do capital. Nesse sentido, é preciso considerar que a ausência de reflexões críticas sobre questões estruturantes da sociedade capitalista em que vivemos pode dizer muito a respeito do projeto educativo almejado no currículo, especialmente no que concerne às condições e possibilidades de transformação e reprodução da sociedade.

Condizente a esta dinâmica, a instrumentalização da participação e do protagonismo no processo formativo dos estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental pode ser coerente com os objetivos e competências estabelecidas no currículo quando pretende, por exemplo, “mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Goiás, 2020, p. 380), ou ainda, “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” (Goiás, 2020, p. 42).

O documento *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia, 2022) reitera a importância da participação como característica estruturante da concepção de sujeito e de educação, conforme descrito na seção anterior, mas também não considera as condições e possibilidades de desenvolvimento da participação dos sujeitos requerida pelo atual sistema produtivo do capital.

Para além da participação dos estudantes no processo educativo, a ampliação da participação para outras dimensões, apontadas nos documentos analisados também requer atenção. A inclusão da participação da família e da sociedade na garantia de educação para

todos, defendida pela Constituição de 1988, por exemplo, é retomada em um contexto de políticas neoliberais, em que o papel do Estado é minimizado em relação a oferta da educação pública, transferindo parte dessa responsabilidade para a iniciativa privada. Esta questão, discutida em seção anterior, está presente no DC-GO Ampliado e é reafirmada nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*.

Retomando a análise de Cury (1998), o autor já havia chamado atenção para o eixo da flexibilidade presente na descentralização de competências. De acordo com ele, a descentralização “para baixo” abre espaço para deslocar para os indivíduos e as comunidades, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação e sua superação. Nesse processo, “o deslocamento de responsabilidades “para baixo” e o descompromisso de dever do Estado provocam o risco de manutenção da dualidade<sup>67</sup> e de seu aprofundamento” (1998, p. 75), intensificando a precarização da educação quando considerada realidades em que há ausência de condições objetivas adequadas para um salto de qualidade. Nesta lógica, chamar a família e a comunidade para participar da garantia de educação para todos é uma maneira de descentralizar responsabilidades e competências do Estado, flexibilizando sua atribuição que passa a ser dirigida para todos.

Já a abertura da participação de toda comunidade escolar no processo de avaliação institucional, permite levantar algumas problematizações que são abordadas por Oliveira (2004) em seu artigo que trata sobre a reestruturação do trabalho docente, o qual foi discutido de modo mais consistente em seção anterior. Nesta discussão, a participação de toda comunidade escolar em decisões que a escola precisa tomar, por vezes, podem oferecer aos estudantes e às famílias o poder de decidir sobre questões pedagógicas que, legitimamente, seriam de competência do professor. Nesse processo, os profissionais sofrem o que a autora chama de “desprofissionalização”. De acordo com Oliveira (2004, p. 1135), a ênfase na participação de todos, ao mesmo tempo que democratiza a escola, trazendo ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação, “também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos”.

Nesta dinâmica, a participação parece ser usada como um instrumento para descentralizar e flexibilizar competências e responsabilidades. Deste modo, as práticas

---

<sup>67</sup> Dualidade esta que é compreendida, por exemplo, como escolas de primeiro mundo e escolas de terceiro mundo, estas últimas “situadas em áreas e zonas onde a pobreza se cruza com a inorganização”, são ausentes de condições objetivas que lhe permitam dar um salto de qualidade e “compõem-se de pauperizados, excluídos e marginalizados” (1998, 75).

pedagógicas incorrem no risco de deixarem de ser atribuição específica de um profissional qualificado para poder ser exercício de todos.

Seja na participação como instrumento de descentralização e flexibilização de responsabilidades e competências, seja na participação associada ao protagonismo como elemento estruturante da formação dos estudantes, é possível reconhecer, a partir das discussões apresentadas em seção anterior, com destaque para os estudos realizados por Gentili (1994), uma série de estratégias de tipo participativo que expressam a “filosofia da qualidade empresarial” e são apresentadas como possibilidade de transformação e melhoria da qualidade educacional. Como afirma Gentili (1994, p. 145): “Tudo se resume na boa vontade dos “atores” (estudantes, professores e diretores)”, e aqui podemos incluir também as famílias e a sociedade em geral, “para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas”.

Remete, assim, a uma transposição de princípios e da lógica de organização e funcionamento do regime de acumulação flexível para o campo educacional, ao mesmo tempo em que indica possibilidades de um alinhamento da educação aos interesses do capital, especialmente no que se refere à formação do perfil de trabalhador que o mercado de trabalho flexível requer. Deste modo, responde a processos de flexibilização na educação, discutidos em seção anterior, os quais envolvem a aproximação da noção de participação e protagonismo aos princípios da “Qualidade total” da empresa flexível e o atendimento de demandas de qualificação do trabalhador para atender as novas exigências do mercado flexível. Esta base formativa se apresenta aos estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental e não se encerra neste aspecto.

## **5.2 Processos de flexibilização na instrumentalização do paradigma do conhecimento**

Os processos de flexibilização referentes ao paradigma do conhecimento adotado pelo DC-GO Ampliado podem ser apreendidos a partir de duas de suas principais características: a perspectiva de integração dos conhecimentos em oposição à fragmentação e ao isolamento; e a lógica do aprender a aprender articulada ao desenvolvimento de habilidades e competências. Soma-se a elas um processo de instrumentalização da teoria, apreendido especialmente no documento das *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. A análise a seguir irá se debruçar sobre cada um desses elementos

traçando em que medida se relacionam com o atendimento de interesses e necessidades demandadas pelo regime de acumulação flexível e seus principais desdobramentos.

### 5.2.1 A perspectiva de integração dos conhecimentos

A organização e sistematização do conhecimento estabelecida no DC-GO Ampliado apresenta mudanças significativas que vão além e são mais profundas do que a mera modificação de nomenclaturas empreendidas no currículo, como por exemplo, o que antes era denominado disciplina passa a ser chamado de componente curricular, e o que era denominado conteúdo passa a ser chamado de objeto do conhecimento<sup>68</sup>.

A ruptura com a ideia de disciplina (“estruturas que isolam os componentes curriculares”) decorre da defesa de uma perspectiva de integração dos conhecimentos, que pode ser favorecida por uma organização sistematizada em áreas de conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares e objetos de conhecimento. É afirmado no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020, p. 414) que vislumbrando

a ruptura das estruturas curriculares que isolam os componentes curriculares, a integração de conhecimentos é uma proposta articulada e dinâmica que engloba diversas áreas, compreendendo que não há ciência ou conhecimento que se desenvolva de forma isolada e independente. Essa integração possibilita uma prática pedagógica que aperfeiçoa o processo de ensino e de aprendizagem sobre um determinado objeto de conhecimento ou tema de pesquisa.

Nesta perspectiva o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) deixa claro que os conhecimentos são “vistos como meios, e não fins” e devem ser abordados pelos professores de modo dinâmico e reflexivo, gerando uma rede de interlocução entre temas, assuntos ou habilidades de diferentes componentes, promovendo experiências de aprendizagens amplas e complexas entre saberes que se integram.

A integração de conhecimentos é apresentada no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) como uma prática didático pedagógica importante para uma aprendizagem significativa e para a formação integral dos estudantes. É destacado que “O Documento Curricular para Goiás traz uma proposta metodológica de integração de conhecimentos, visando a formação do sujeito

---

<sup>68</sup> Importante retomar que essa mudança de nomenclatura é justificada pela BNCC (2017, p.12) para se referir às finalidades da educação que estão traçadas na Base. “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los”.

integral” (Goiás, 2020, p. 74). Nesse sentido, as áreas de conhecimento devem ser trabalhadas de forma integrada e devem se integrar também aos conhecimentos trazidos pelos estudantes. Cabe à escola perceber que a integração do conhecimento científico presente em todas as áreas com o conhecimento trazido do cotidiano vivido e experienciado “permite ampliar, (re)significar e promover uma melhor compreensão da realidade de forma crítica e participativa” (Goiás, 2020, p. 68). Destaca-se ainda,

que a integração de conhecimentos aponta para uma atitude investigativa, planejada intencionalmente e materializada nas salas de aula, por meio da problematização, da investigação, do levantamento de dados, da elaboração de hipóteses, da confirmação e refutação dessas, das leituras e estudos realizados, coletiva e individualmente, das diferentes formas de registro, sendo imprescindível a mediação do professor e o protagonismo do estudante no processo de formação (Goiás, 2020, p. 68).

É destacado ainda que a integração entre os saberes e a contextualização com os conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo, além de permitir o diálogo entre diferentes campos do saber, provoca o envolvimento do estudante, desperta seu interesse “e desenvolve habilidades que ampliam a forma de compreender as relações entre esses campos” (Goiás, 2020, p. 414).

Além da integração entre os conhecimentos das diferentes áreas (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e seus componentes e da integração destes com os saberes trazidos pelos alunos a partir de sua realidade e de suas vivências e experiências, reforça-se a ênfase na articulação entre os diversos conhecimentos e habilidades com as competências gerais do currículo. A garantia das aprendizagens essenciais perpassa por esses processos de contextualização e integração<sup>69</sup>.

A integração de conhecimentos é reiterada ao longo de todo o documento ao abordar cada área de conhecimento e componente curricular, sendo ainda enfatizada em um capítulo específico, destinado a tratar da integração de conhecimentos a partir de projetos investigativos. Ela aparece, inclusive, na articulação das competências específicas de cada área e componentes curriculares com as competências gerais do currículo, que são as mesmas da BNCC, ressaltando sua importância na abordagem do conhecimento.

A área de Ciências da Natureza é abordada com ênfase na importância de sua articulação com diversas áreas e campos de saberes: “Ciências Humanas, Linguagem e Matemática na perspectiva da interdisciplinaridade” (Goiás, 2020, p. 113), bem como a “Geografia, Biologia,

---

<sup>69</sup> Interessante observar que se no taylorismo fordismo o conhecimento era concebido tendencialmente de forma fragmentada e isolada, no Toyotismo o conhecimento passa a ser concebido de forma mais integrada. Essa relação será melhor desenvolvida no decorrer da análise.

Física e Química, favorecendo o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história” (Goiás, 2020, p. 110).

Ao se tratar do componente curricular de Geografia como uma ciência que analisa aspectos naturais envolvendo a relação do homem com o meio, também há um destaque para que este componente se dê de forma articulada ao componente das Ciências da Natureza. Ressalta-se também a articulação do componente de Geografia com todos os componentes da área de Linguagens.

O componente de Língua Portuguesa dá ênfase ao diálogo entre as competências gerais com as competências específicas tanto da área de Linguagens quanto do componente curricular de Língua Portuguesa, evidenciando a coerência e relação entre elas a fim de atender a expectativa de que “os estudantes sejam usuários da língua, entendedores das várias linguagens e que obtenham, a partir da instituição escolar e das vivências, as habilidades necessárias para transitar por todas as linguagens com autonomia e segurança” (Goiás, 2020, p. 233). Além da articulação com as competências gerais da BNCC, ressalta-se o diálogo com as demais áreas do conhecimento e componentes curriculares, de forma “interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar” (Goiás, 2020, p. 124).

No componente curricular de Língua Inglesa também é dado importante destaque à perspectiva de integração. Primeiramente ela é realçada como um encontro com a realidade dos estudantes, seus contextos de vida, vivência e relação com o mundo que os cerca, posteriormente ressalta-se a importância da integração entre os componentes do currículo para a produção de uma aprendizagem significativa. São citadas algumas possibilidades de integração da Língua Inglesa com os conhecimentos de Ciências da Natureza ao abordar, por exemplo,

hábitos alimentares, foods and drinks, eating habits, healthy and unhealthy food, meio ambiente, environment e corpo humano, parts of the body. Em Geografia, existe uma inter-relação entre meio ambiente, vida urbana e vida rural, environment, citylife and countrylife. No componente curricular História, há integração com a diversidade social e cultural, comunidades e seus registros, cultures, communities, knowing yourself. Na Matemática, verifica-se conexão com os números cardinais e ordinais e frações, cardinal and ordinal numbers, dates, preposition of time (Goiás, 2020, p. 194).

No componente de Matemática destaca-se que a integração entre os saberes “merece destaque nas atividades diárias dos professores em sala de aula” (Goiás, 2020, p. 374). São mencionados exemplos de como essa integração pode ocorrer a partir de algumas habilidades, por exemplo, habilidades relacionadas a noções espaciais podem ser integradas com as

habilidades do componente de Geografia e podem ser exploradas por meio de estratégias como a realização de brincadeiras tradicionais em que se explora diferentes noções espaciais.

Ademais, a alfabetização tratada na perspectiva integradora deixa de ser atribuição exclusiva da Língua Portuguesa para perpassar as diferentes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. A cada componente é apresentada a organização curricular para a alfabetização nos primeiros anos, e afirma-se que “é função da escola promover e ampliar o encontro da criança com diversas práticas leitoras de uso e reflexão” ampliando o conceito de alfabetização (Goiás, 2020, p. 71). Cita-se

[...] alfabetização matemática, alfabetização histórica, alfabetização geográfica, alfabetização artística, alfabetização corporal, alfabetização científica. A língua materna perpassa todos os componentes curriculares por meio da interação verbal que é materializada nas práticas de linguagem e se organiza por meio da oralidade, dos textos, da leitura por compreensão e da produção de texto (Goiás, 2020, p. 71).

Para que se realize a integração entre os conhecimentos científicos das diferentes áreas e entre estes e os conhecimentos trazidos pelos alunos de suas experiências cotidianas, é atribuído ao professor um importante papel de mediador desse processo. A área de Ciências Humanas, por exemplo, é composta pelos componentes curriculares de Geografia e História, mas cabe ao professor não se restringir a elas e buscar articulá-las com outros conhecimentos historicamente construídos na área “como: a Antropologia, a Ciência Política, o Ensino Religioso, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e outras, para então promover o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal de forma integral em suas práticas pedagógicas” (Goiás, 2020, p. 74). Fica então, sob a responsabilidade do professor ir além do que está posto no currículo (mesmo que isso fuja da sua formação de origem) para integrar conhecimentos e promover uma formação integral dos estudantes.

“Todo este trabalho integrado deve ser apresentado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e nos planos de trabalho dos professores, possibilitando a autonomia e protagonismo do professor em sala de aula” (Goiás, 2020, p. 78). Percebe-se que a autonomia e o protagonismo do professor consistem na sua responsabilidade de criar estratégias em busca da articulação e integração dos conhecimentos. Ao deixar livre a construção e utilização de estratégias diversas para integrar os conhecimentos, atribui-se uma dimensão flexível à prática pedagógica do professor.

No componente curricular de História, o quadro de habilidades apresenta ao docente várias possibilidades de integração com componentes de outras áreas, além da integração com o componente de Geografia cujos conteúdos dialogam proximamente, “criando caminhos,

formas e oportunidades de mobilizar conhecimentos, de forma integrada” (Goiás, 2020, p. 95). O mesmo ocorre com o componente curricular de Ciências da Natureza, “sendo que o professor, com sua experiência e autonomia, poderá encontrar no quadro de habilidades, várias outras possibilidades de integração com os componentes das outras áreas” (Goiás, 2020, p. 114). Essa mesma citação aparece no componente de Educação Física e no componente de Língua Inglesa da área de Linguagens.

Ao professor cabe levantar os conhecimentos prévios dos alunos, conhecer suas características para planejar o trabalho pedagógico e em conjunto com outros professores deve organizar projetos de forma integrada, acompanhar e avaliar as dinâmicas de aprendizagem dos estudantes. O professor é orientado a aplicar um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, implementando “estratégias didático-pedagógicas diversificadas que valorizem a integração de diferentes conhecimentos”, considerem o contexto social, cultural e local, contribuindo “com o desenvolvimento integral dos estudantes, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Goiás, 2020, p. 111).

Como se pode ver, a integração de conhecimentos, tratada no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) como proposta metodológica de ensino e aprendizagem é proposta como uma característica fundamental no modo como os conhecimentos devem ser abordados. Ensinar e aprender em uma perspectiva integradora permite atribuir um caráter flexível à abordagem dos conhecimentos, visto que eles não são tratados de forma isolada, rígida e fechada em si mesmo, sendo necessário flexibilidade para transitar e relacionar conhecimentos de diferentes áreas e campos do saber. Esse caráter flexível se estende ao papel do professor, visto que a ele é atribuída a responsabilidade de integrar os conhecimentos por meio de estratégias didático pedagógicas diversas e a partir de sua experiência e “autonomia”. Essa integração entre os conhecimentos, especialmente sob a responsabilidade do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, mostra-se desafiadora para o docente, cuja base formativa não foi tendencialmente consolidada por uma perspectiva integradora, mas sim especialista.

Não se pode negar a relevância da integração entre os conhecimentos, tendo em vista que estes não são concebidos de maneira isolada, mas de fato se integram na realidade que é multideterminada. A apreensão de um objeto de forma parcial e fragmentada, decorrente de uma abordagem disciplinar isolada, pode impedir a compreensão de determinada realidade como resultado dos múltiplos determinantes que configuram a totalidade. Uma perspectiva integradora poderia permitir, assim, uma formação menos fragmentada dos estudantes,

realizando articulações importantes e necessárias para a compreensão da realidade de forma mais crítica e significativa.

Entretanto, quando compreendida à luz das demandas do regime de acumulação flexível, a integração de conhecimentos como possibilidade de compreensão da realidade e suas múltiplas determinações de forma crítica e significativa é reduzida a um meio para atingir fins específicos. Conforme discutido em seção anterior, a produção flexível preza pela redução relativa das instalações, equipamentos e trabalhadores, de modo a favorecer uma organização em que todos os pontos da produção e do estoque fiquem facilmente visíveis, viabilizando uma “gestão pelos olhos” e levando a uma percepção mais integrada do processo produtivo.

Diferente da operação especializada do taylorismo-fordismo em que o trabalhador é treinado para executar uma única e específica tarefa, na empresa flexível é típico o deslocamento ou a promoção dos trabalhadores em diferentes plantas e cargos na mesma empresa. Nesta dinâmica, rompe-se com o caráter parcelar da produção, e a partir de uma visão mais integrada, o trabalhador precisa ser capacitado a operar várias máquinas simultaneamente, bem como exercer tarefas diversificadas, responsabilizando-se por ciclos completos da produção (Antunes; Pinto, 2018).

Desses procedimentos emerge o conceito de “polivalência” em oposição à especialização taylorista-fordista, pautada na “diversificação de atividades já previamente racionalizadas” pela gerência (Antunes; Pinto, 2018, p. 45). Nesse movimento, os trabalhadores devem receber formação mais flexível e multifuncional. Conforme destacado pelos autores (Antunes; Pinto, 2018, p. 63),

Sob a vigência do taylorismo-fordismo, as instituições de ensino, sobretudo as de ensino técnico ou profissionalizante, pautavam-se por currículos que primavam pela especialização; sob a vigência do toyotismo e sua organização flexível, o ensino deve ser baseado na desespecialização “multifuncional”.

Nesse sentido, a organização curricular pautada pela integração dos conhecimentos, analisada à luz das demandas do regime de acumulação flexível, pode ser orientada para esse processo de “desespecialização ‘multifuncional’”. Assim sendo, se converte em um mecanismo de instrumentalização para atender as demandas da flexibilização.

Vale retomar, ainda, que a força de trabalho deixa de ser uma capacidade homogênea que opera equipamentos e executa tarefas e passa a compreender um conjunto de saberes-fazeres, habilidades e destrezas, conhecimentos que devem ser adquiridos pelos trabalhadores para serem aplicados e consumidos produtivamente por quem compra sua força de trabalho.

Essa aquisição passa a ser condição fundamental que o trabalhador precisa buscar para garantir a sua empregabilidade (Antunes; Pinto, 2018; Kuenzer, 2016).

Importa retomar, ainda, a afirmação de Kuenzer (2007, p. 1159) sobre a formação flexível:

torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

À guisa desse processo, a organização do currículo escolar determinada pela perspectiva da integração pode se reduzir a oferecer ao estudante uma formação que lhe permita adquirir habilidades e competências que o capacitem a integrar conhecimentos e atender a demandas de desespecialização, as quais são favoráveis ao desenvolvimento da produção flexível. Deste modo, é instrumentalizada a fim de contribuir com a formação do trabalhador para atuar na empresa flexível.

### 5.2.2 A lógica do “aprender a aprender” e o desenvolvimento de habilidades e competências

Consoante à formação mais geral a ser adquirida pela educação básica - de caráter abrangente e marcado pela perspectiva da integração em detrimento da especialização – destaca-se o ideário do “aprender a aprender”, aprender continuamente, ou, ainda, aprender ao longo da vida. Este ideário emerge a partir das demandas do regime de acumulação flexível e ganha centralidade nas políticas de reforma educacional, conforme discutido em seção anterior, manifestando-se também no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020). Nesse documento, ele fundamenta o paradigma do conhecimento presente no currículo, articulando-se ao desenvolvimento de habilidades e competências, fortemente marcadas por processos de instrumentalização e operacionalização do conhecimento, conforme discussão a seguir.

No DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), com base na Lei nº 11.274/2006, que estabelece o ensino fundamental de 9 anos, obrigatório e gratuito nas redes públicas de ensino, iniciado aos seis anos de idade, são mencionados os seguintes objetivos para a formação básica do cidadão, dos quais chama a atenção dois itens que destacam a “capacidade de aprender”:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade<sup>70</sup>;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Goiás, 2020, p. 66).

Chama a atenção a ênfase no desenvolvimento da capacidade de aprender já no primeiro item dos objetivos, e o domínio da leitura, da escrita e do cálculo em função do desenvolvimento desta capacidade, já que para que ela se desenvolva, é necessário dominar a leitura, a escrita e o cálculo, sem os quais não é possível aprender mais. A capacidade de aprender reaparece no terceiro item dos objetivos atrelada à aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, mais uma vez, a aquisição destes aparece em função do desenvolvimento da capacidade de aprender.

Após elucidar os objetivos para formação básica do cidadão, o desenvolvimento da capacidade de aprender é mais uma vez reiterado ao ser afirmada a necessidade de organizar um currículo em que o domínio dos conhecimentos escolares, a aquisição de valores, atitudes e habilidades “assegure a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento pleno de todos os estudantes ao longo desta etapa da educação básica” (Goiás, 2020, p. 66).

A perspectiva de aprender continuamente é elucidada, também, na primeira das dez competências gerais que afirma: “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” (Goiás, 2020, p. 42). É retomada, ainda, nas competências específicas de algumas áreas e componentes curriculares, tais como: Ciências da Natureza que propõe compreender conceitos e estruturas explicativas, dominar processos, práticas, procedimentos da investigação científica e continuar aprendendo (p. 110); Línguas que afirma: “conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo” (p. 124); Língua Portuguesa ao afirmar “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias”, com compreensão, autonomia e criticidade, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Goiás, 2020, p. 232).

---

<sup>70</sup> Interessante considerar que a perspectiva de uma formação crítica não aparece nos itens dos objetivos. Compreender, por exemplo, criticamente os valores em que se fundamenta a sociedade não está em causa.

O lugar do conhecimento parece estar dado ao desenvolvimento da capacidade de aprender. Ou seja, as aprendizagens essenciais determinadas pelo currículo confluem no desenvolvimento da capacidade de aprender. A centralidade do que se aprende está em aprender a aprender.

Conforme abordado em seção anterior, segundo Saviani (2013) o aprender a aprender está ligado à constante necessidade de atualização requerida para ampliar a empregabilidade. Visto que o que se aprende hoje pode tornar-se obsoleto no futuro, nada mais coerente do que aprender a aprender continuamente para se adaptar às constantes mudanças e concorrer a empregabilidade.

Reitera-se que a capacidade de “aprender a aprender” ganha significativa relevância, uma vez que o aperfeiçoamento da tecnologia é cada vez mais acelerado, podendo implicar alterações na organização da produção, requerendo do sujeito maior capacidade e flexibilidade para aprender continuamente. Do mesmo modo, a recorrente mudança de tarefas e objetivos na produção, os quais são cada vez mais contínuos para atender as demandas diversificadas do mercado e manter-se integrado à competitividade internacional, exigem a mesma capacidade e flexibilidade por parte do trabalhador.

Ao sair de uma base rígida para uma base flexível, substituindo a estabilidade e a rigidez pela dinamicidade e movimento, a proposta formativa deve desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, continuamente. Conforme destacado por Kuenzer (2007), não há mais necessidade de formação profissional especializada, se nas condições do trabalho flexível o trabalhador encontra-se suscetível a passar por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional ao longo da vida. Nesse processo, a qualificação prévia é menos importante do que a adaptabilidade, que inclui competências cognitivas, práticas e comportamentais adquiridas somadas à capacidade de aprender a aprender e submeter-se ao novo para lidar com a dinamicidade, instabilidade e fluidez das cadeias produtivas.

Somada à “pedagogia do aprender a aprender” está a pedagogia das competências que, conforme destaca Saviani (2013, p. 437)

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

Nesta perspectiva, a qualificação passa a ser orientada pela ideia de competência e o ensino deixa de ser centrado nas disciplinas de conhecimento para centrar-se no “ensino por competências referidas a situações determinadas” a fim de tornar os sujeitos mais produtivos para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade (Saviani, 2013).

Neste contexto é importante retomar também, as considerações de Kuenzer (2016) discutidas em seção anterior, a qual destaca que a base teórica do “aprender a aprender” é a epistemologia da prática, nesse sentido o pensar deve se debruçar sobre as práticas não sistematizadas e construir respostas criativas para resolver problemas do cotidiano do trabalho ou da vida social em geral a fim de compreendê-las e sistematizá-las a partir delas mesmas.

Ou seja, à medida em que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo — o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. As aprendizagens colaborativas, mediadas pelas tecnologias, serão resultantes desse processo de troca de experiências práticas sem, necessariamente, reflexão sustentada teoricamente (Kuenzer, 2016, p. 12–13).

Importante retomar ainda que para a autora (Kuenzer, 2007), quando se coloca o resgate da unidade entre teoria e prática, proposto na concretização do trabalho no regime de acumulação flexível, este deixa de se constituir em modos de fazer — típicos do conhecimento tácito exigido pelo regime taylorista-fordista — para significar modos de enfrentamento de eventos imprevisíveis e inesperados que atrapalham a regularidade da produção e não conseguem ser resolvidos pelas próprias máquinas auto-controláveis. É o trabalho de enfrentar eventos que justifica o desenvolvimento de competências que capacitem a pessoa a solucionar problemas. Para tanto, exige-se conhecimentos teóricos mais gerais e habilidades cognitivas mais complexas articuladas às percepções empíricas e ao conhecimento tácito. É nesta dimensão que o conhecimento teórico de caráter mais geral é recuperado (Kuenzer, 2007).

Esta ênfase na capacidade de enfrentar eventos imprevisíveis, solucionar problemas e resolver conflitos cotidianos, do trabalho ou da vida social, atribui ao conhecimento um caráter instrumental e operacional. A este respeito, é importante retomar as considerações de Miranda (1997), também apresentadas na seção anterior, a qual afirma que a definição do conhecimento, por sua operacionalidade, incorpora também o ideário do “aprender a aprender”, visando atender as demandas sociais e econômicas da contemporaneidade. Por conseguinte, “mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções” (Miranda, 1997, p. 43).

Imprime-se, deste modo, uma concepção pragmática, funcional e imediatista do conhecimento que valoriza o aprender fazendo, praticando, em serviço. A presença da informática e das telecomunicações no cotidiano das pessoas tem sedimentado as bases para o desenvolvimento dessa racionalidade e contribuído para a adesão dessa nova compreensão do conhecimento.

A retórica parece bastante convincente ao defender uma noção de conhecimento ativa, interativa e pragmática em contraposição à noção de conhecimento tida como tradicional, contemplativa e imobilista. Contudo, ressalta Miranda (1997, p. 45), o que cabe questionar é se esse novo paradigma do conhecimento “viria responder a uma exigência da racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos produtivos, comprometendo as possibilidades de universalização do conhecimento”, os quais envolvem aspectos da cultura universal fundamentais para a formação do cidadão. A concepção de conhecimento como informação, instrumentalização da ação, saber útil e imediato leva ao empobrecimento da noção de conhecimento e ao ser apresentado como eixo das reformas, revela muito sobre os seus princípios orientadores.

Este caráter instrumental, operacional e imediato do conhecimento pode ser verificado em diversos pontos no DC-GO Ampliado. No capítulo que trata da proposta de trabalho pedagógico a partir de projetos investigativos, por exemplo, sua estrutura deve compreender: a apresentação e justificativa do tema emergente da percepção de um problema do cotidiano, suscitando uma oportunidade de buscar resolvê-lo; problematização; levantamento e análise de dados; e proposta de intervenção. Há uma ênfase neste último aspecto, afirmando-se que “desde o início do trabalho, os estudantes deverão estar imbuídos do objetivo de construir conhecimentos que possibilitem esta ação”, a de desenvolver propostas de intervenção para resolução de problemas (Goiás, 2020, p. 417).

Acredita-se que essa proposta de projetos investigativos possibilita, ainda, o desenvolvimento do protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, o que é de fundamental importância para ele continuar aprendendo ao longo da vida. Por meio de atividades investigativas, aprende-se a problematizar, levantar dados, analisar, intervir e divulgar os dados relativos a temas diversos estudados, o que possibilita a apropriação de conhecimentos científicos para atuar na sociedade (Goiás, 2020).

A atribuição do caráter instrumental e operacional ao conhecimento é dada, inclusive, como tarefa ao papel do professor. Sua importância é mencionada na realização de projetos investigativos como mediador, especialmente no que concerne a elaboração de propostas de intervenção para resolução de problemas levantados durante a investigação de determinado

objeto de estudo. “Caberá ao professor, no papel de mediador ao provocar a reflexão, direcionar a discussão com novos questionamentos que levem a elaboração de propostas coletivas voltadas para a superação ou resolução das situações-problema delimitadas pela turma” (Goiás, 2020, p. 417).

Diversas competências e habilidades das diferentes áreas e seus componentes curriculares também evidenciam o caráter instrumental, operacional e pragmático do conhecimento, especialmente no que concerne à sua mobilização para propor ações e resolver problemas diversos. Na área de Ciências Humanas, por exemplo, estes aspectos podem ser identificados na ênfase dada ao uso da tecnologia e do mundo digital para enfrentar problemas da contemporaneidade, e na participação do sujeito para intervir, resolver problemas e propor ações a partir da mobilização de conhecimentos. Destaca-se a segunda e a terceira competência em que afirma-se

[...] 2 - Analisar o mundo social, cultural, digital e o meio técnico-científico-informacional, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. [...] 3 - Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (Goiás, 2020, p. 75)

No componente curricular de Geografia da área de Ciências humanas, destacam-se as competências: 1- utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação da sociedade com a natureza e desenvolver o interesse pela investigação e resolução de problemas; 5 – avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos da Geografia; 7 - agir, pessoal e coletivamente, com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais a partir dos conhecimentos da Geografia. Essa mesma competência é retomada pelo Componente de Ciências da Natureza com ênfase na sua importância para tomada de decisões frente a questões científico-tecnológicas e a respeito da saúde individual e coletiva, a partir dos conhecimentos das Ciências da Natureza (Goiás, 2020). Seu caráter reiterativo reforça a importância do desenvolvimento de ações de autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação na formação dos estudantes e na sua relação com o conhecimento.

A utilidade do conhecimento para resolver problemas é reiterada na área de Ciências da Natureza, com ênfase na retomada de uma das competências gerais da BNCC que se refere “a mobilização de saberes para resolverem demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Goiás, 2020, p. 113). Competências específicas desta área e componente evidenciam a operacionalidade, ainda, ao defender, entre mais 4 - avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo os do mundo do trabalho; 6 - utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza.

Importante destacar, que ao apresentar o quadro curricular das Ciências da Natureza, é esclarecido que “as habilidades estão associadas à capacidade de saber fazer, que deve ser desenvolvida pela ação dos verbos e seus modificadores” (Goiás, 2020, p. 114), indicando, assim, um forte caráter de instrumentalização e operacionalidade do conhecimento. Apesar deste destaque ser dado pela área e componente de Ciências da Natureza, esta característica está presente nos quadros curriculares de todos os componentes.

A centralidade das habilidades nos quadros curriculares confirma essa perspectiva. Há uma gama de conteúdos que são denominados como objetos de conhecimento e o que se pretende com eles é desenvolver aprendizagens essenciais que são apontadas pelas habilidades. As aprendizagens apontam sempre um saber fazer indicado pela ação dos verbos, ainda que seja indicado como um saber fazer intelectual, como refletir, interpretar, compreender, conhecer, entre outras que são importantes, inclusive, para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Essa operacionalidade pode ser confirmada, ainda, nas competências que expressam a capacidade de mobilizar os conhecimentos aprendidos, em outras palavras, as habilidades desenvolvidas, para operar no mundo.

Na área de Linguagens, duas competências específicas destacam a operacionalidade ao enfatizar o uso de práticas linguísticas variadas para resolver conflitos e problemas diversos, bem como desenvolver projetos: 3 - utilizar diferentes linguagens, verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação; 6 - compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes

linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos<sup>71</sup> (Goiás, 2020).

Ao analisar as competências específicas do componente de Língua Inglesa da área de Linguagens, é possível perceber o ensino do idioma inglês voltado para a valorização dessa língua como prática social. Por meio dela o estudante conhece, compreende, aplica, analisa, avalia e cria práticas sociais e culturais diversas em língua inglesa. Nessa perspectiva, o estudante reconhece e valoriza diferentes grupos culturais para, “mais do que interagir, engajar-se com a comunidade global” (Goiás, 2020, p. 188). Dentre as competências destacam-se: 1 - identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo sobre como a língua inglesa contribui para inserção dos sujeitos em um mundo globalizado, inclusive o mundo do trabalho; 2 - comunicar-se em língua inglesa por meio de diversas linguagens em mídia impressa e digital, usando-as para acessar conhecimentos, ampliar perspectivas e possibilidades de compreensão de valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

No componente de Língua Portuguesa, o caráter operacional pode ser verificado na abordagem da língua como prática social e na ênfase dada às práticas sociais em diferentes campos de atuação. As práticas de linguagens estão organizadas em quatro grandes eixos: Oralidade, Leitura/Escrita, Produção escrita e multissemiótica, Análise Linguística/Semiótica. Os eixos estão vinculados aos campos de atuação que compreendem os espaços onde essas práticas linguísticas se realizam. São eles: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; e Campo da vida pública que engloba também o Campo jornalístico-midiático que é apresentado separadamente nos anos finais do ensino fundamental (Goiás, 2020, p. 235).

Em suma, no componente Língua Portuguesa, a divisão por campos de atuação possui a função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam tanto na prática escolar quanto na vida social, contribuindo para a organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens. Além disso, configuram uma importante categoria organizadora, mobilizando avanços nas esferas do letramento e, ainda, materializam os gêneros textuais, contemplando o uso da linguagem na instituição escolar e fora dela (Goiás, 2020, p. 239).

Dentre as competências que sinalizam seu caráter operacional, destacam-se: 2 “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes

---

<sup>71</sup> Recorrentemente a tecnologia é mencionada como ferramenta/recurso que amplia as possibilidades metodológicas do processo de ensino e aprendizagem e que precisam ser dominadas e utilizadas também para criar e resolver problemas e desenvolver projetos, característica também presente nas demandas da acumulação flexível.

campos de atuação da vida social” e de participação na cultura letrada, utilizando-a para construir conhecimentos e se envolver com autonomia e protagonismo na vida social; 3 “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias”, com compreensão, autonomia e criticidade, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. A funcionalidade e utilidade da língua como prática e para a prática nos diferentes campos de atuação da vida social é central nas competências deste componente.

O DC-GO (Goiás, 2020) realça “uma grande novidade do componente de Língua Portuguesa” que se refere às práticas de linguagem contemporâneas que apresentam novos gêneros textuais como os multissemióticos e multimidiáticos e maneiras diversificadas de “produzir, organizar, replicar, disponibilizar e interagir” (Goiás, 2020, p. 227). Os gêneros em várias mídias e suas condições de produção e circulação passam a ser um parâmetro do componente de Língua Portuguesa.

O desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e produção de texto são colocadas com a finalidade de preparar os estudantes para enfrentar os desafios deste século, atendendo as demandas sociais da contemporaneidade. Para tanto defende-se que é “emergente que as instituições escolares promovam atividades de ampliações acerca dos letramentos atuais já vivenciados pelos estudantes” (Goiás, 2020, p. 234), as quais incluem a exploração e o uso crítico e ético das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. Essas novas práticas de linguagem são consideradas importantes, especialmente pelo fato de que muitos estudantes futuramente ocuparão funções/profissões que ainda não existem e podem se deparar com problemas que lhes exigirão habilidades, experiência, prática e o domínio de ferramentas diversas que lhe permitam mobilizar diferentes linguagens.

Interessante notar a relevância dada a ampliação das práticas de linguagem por meio das Tecnologias Digitais em função das demandas futuras do mundo do trabalho. Elas já são uma necessidade da realidade contemporânea, mas ganham maior centralidade por serem uma dimensão fundamental e estruturante do mundo do trabalho.

Já a área de conhecimento e componente de Matemática destaca-se a aprendizagem de forma contextualizada localmente, pois desse modo é possível formar uma consciência cidadã para o engajamento na comunidade local por meio de práticas “que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, da sustentabilidade e de outros temas de interesse da comunidade, como o empreendedorismo e a educação financeira”

(Goiás, 2020, p. 368). Conforme proposto na BNCC (Brasil, 2017), o DC-GO (Goiás, 2020, p. 371) reforça que o componente de Matemática

Tem como centralidade as aprendizagens ativas dos saberes matemáticos, cotidianos ou não, isto é, das aquisições de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, do que devem saber e da mobilização desses saberes, do que devem saber fazer para que o estudante seja protagonista do processo ensino e aprendizagem, viabilizando seu projeto de vida na sociedade.

A linguagem matemática que permeia as habilidades é tratada como instrumento imprescindível para a formação do estudante na contemporaneidade, contribuindo para uma atuação efetiva no mundo. “Ela habilita o estudante a compreender, analisar e avaliar melhor os problemas existentes, a fim de que este seja capaz de elaborar propostas de intervenção criativas e inovadoras, no contexto da grande diversidade de informações que a era digital proporciona” (Goiás, 2020, p. 371). Por meio da representação de números, palavras, desenhos, símbolos, as experiências são interpretadas, decodificadas e transmitidas, desenvolvendo, assim, a capacidade de apreender, compreender e tomar decisões. A perseverança na busca de soluções é tida como finalidade central da linguagem matemática.

Há grande ênfase atribuída à aplicação prática do conhecimento matemático, ela está presente no tratamento da matemática enquanto linguagem, conforme descrito acima, e também como letramento, compreendido como a capacidade de aplicar habilidades de leitura, escrita e outras habilidades específicas da matemática para resolver problemas das práticas sociais. “Nesta concepção, o estudante compreende, elabora e transcende a linguagem matemática, de forma crítica e reflexiva, para o mundo sociopolítico em que está inserido, propondo intervenções em situações específicas de sua própria realidade”. Destaca-se, ainda, que não basta aprender conceitos e desenvolver habilidades “é preciso usar esses processos em problemas da vida real, com pensamento crítico, intervindo em seu meio social, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Goiás, 2020, p. 372). O estudante deve aprender a justificar, explicar, mostrar o raciocínio para os colegas interagindo com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de estratégias.

Dentre as competências em que a operacionalidade é destacada estão: 1 – Reconhecer que a Matemática contribui para solucionar problemas científicos, tecnológicos, alicerçar descobertas e construções, com impacto no mundo do trabalho; 5 – “Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver

problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (Goiás, 2020, p. 374).

Nesse processo, devem ser propostas atividades pedagógicas que discutam ação na realidade vivida, englobando “desde a difusão de conhecimento às ações de controle ambiental, inclusive com intervenções significativas no bairro ou localidade, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes” e os adquiridos por meio de interação com outras pessoas, de forma que se sintam detentores de um saber significativo (Goiás, 2020, p. 376).

Em suma, conforme posto na BNCC (Brasil, 2017), as finalidades gerais ou básicas do ensino no currículo convergem para “a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos, as habilidades, práticas, cognitivas e socioemocionais, e as atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania, bem como do mundo do trabalho” (Goiás, 2020, p. 76).

É possível perceber, até aqui, o caráter evidente da instrumentalização e da operacionalidade do conhecimento explícito nas competências a serem desenvolvidas em cada área e componente curricular, no trabalho com projetos investigativos, nos objetivos de formação e no modo como abordar os conhecimentos, os quais devem ter implicações práticas, especialmente na resolução de problemas do cotidiano e da realidade em que se vive. Esta operacionalidade, conforme já destacado anteriormente, traz uma visão instrumental e pragmática, podendo empobrecer o acesso ao conhecimento como possibilidade de universalização em detrimento de uma racionalidade funcional, utilitarista e adaptativa que acaba por contribuir com o atendimento de interesses e demandas de um processo produtivo em desenvolvimento – o regime de acumulação flexível do capital.

Em conjunto, a pedagogia das habilidades e competências, do aprender a aprender e a perspectiva integradora dos saberes respondem a processos de flexibilização na educação, discutidos em seção anterior, apresentando um forte caráter operacional, instrumentalizado e adaptativo aos interesses da produção flexível, constituindo, assim, as bases do paradigma do conhecimento posto no *Documento Curricular para Goiás Ampliado*.

Este paradigma, apresenta implicações significativas para a formação dos sujeitos, atendendo a demandas que contribuem para a formação de profissionais flexíveis, aptos a aprender continuamente, munidos de competências e habilidades que os preparem para acompanhar as contínuas mudanças tecnológicas advindas dos avanços e desenvolvimentos da produção científica e tecnológica, resolver demandas complexas do mundo do trabalho, mobilizar conhecimentos para resolver problemas e propor soluções, adaptar-se às novas

formas de gestão e organização do trabalho de caráter mais flexível, participar e garantir a qualidade do processo produtivo com eficiência e produtividade, dentre outros.

### 5.2.3 A teoria como instrumento para implementação de uma reforma

Conforme descrito em seção anterior, o documento das *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* busca sintetizar algumas categorias que subsidiam a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades educacionais, bem como orientam a ação educativa e pedagógica da Rede (Goiânia, 2022).

A sociedade como uma dessas categorias é concebida, especialmente com base em Tonnies (1973), como o conjunto de comunidades distintas que interagem de forma dinâmica estabelecendo consensos e conflitos, marcada por uma diversidade de linguagens e cultura que originam identidades e caracterizam os grupos sociais, expressando suas especificidades e subjetividades (Goiânia, 2022).

Já a concepção de cultura, fundamentalmente com base em Vigotsky (2007), é compreendida, de forma geral, como toda produção humana — material e simbólica — construída nas relações sociais ao longo da história. Ela se manifesta em diversas formas, como artes, ciências, saberes populares e normas sociais, sendo dinâmica e central para o desenvolvimento humano. A escola, nesse contexto, é vista como espaço democrático de socialização da cultura, promovendo a articulação entre os conhecimentos sistematizados e as vivências dos estudantes, contribuindo para o reconhecimento da diversidade cultural e a superação de preconceitos (Goiânia, 2022).

A concepção de educação, por sua vez, compreende a formação do sujeito por meio de sua interação com o meio natural e social, visando ao seu desenvolvimento integral — nas dimensões afetiva, social, cultural, estética, ética, psicológica e cognitiva — em contraposição a abordagens pedagógicas reducionistas. Fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotsky, valoriza a escola como espaço de ensino sistematizado e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Sociedade e cultura são, portanto, descritas no documento como conceitos genéricos, abstratos, que se referem a uma sociedade e a uma cultura genéricas, sem considerar as particularidades políticas e históricas que são determinantes de sua estrutura e significado.

Da mesma forma, a concepção de educação também é abstratamente formulada, não considerando, por exemplo, as particularidades históricas que condicionam a questão da educação em uma sociedade de classes. Não são consideradas as contradições existentes entre o papel atribuído à educação dentro da abordagem vigotskiana e sua articulação com os fundamentos pedagógicos da BNCC, que incluem, por exemplo, o desenvolvimento de competências e habilidades, as quais estão inseridas em uma outra racionalidade que não cabe na teoria histórico-cultural.

Assim, aparentemente não haveria nenhuma contradição, por exemplo, em articular a educação e seu papel na construção de conceitos científicos e na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade com o desenvolvimento de competências que envolvem: “conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania” (Goiânia, 2022, p. 4). Em ambas o desenvolvimento integral do sujeito é estabelecido como objetivo da educação. Contudo, a concepção de educação concernente à teoria histórico-cultural de Vigotsky é diferente da suposta no desenvolvimento de competências e habilidades, a qual revela uma outra racionalidade que compreende o papel da educação alinhado aos interesses do capital no contexto da acumulação flexível, conforme discutido em seção anterior.

Inclusive, ao tratar as competências, o documento (Goiânia, 2022) reitera sua definição apresentada na BNCC (Brasil, 2017) que corresponde à mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para enfrentar os desafios da contemporaneidade com autonomia e criticidade. A mobilização de conhecimentos para o enfrentamento de desafios da contemporaneidade já carrega em si um forte caráter instrumental, utilitarista, operacional e pragmatista.

Desse modo, é importante destacar que as articulações estabelecidas entre a teoria histórico cultural e os fundamentos pedagógicos da BNCC (Brasil, 2017), presentes no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), ocorrem de forma abstrata e superficial, descoladas do contexto político, econômico e social situados historicamente e ausentes de reflexões epistemológicas. Fragmentos da BNCC são extraídos de sua totalidade e articulados a trechos da teoria histórico cultural referenciada em Vigotsky e outros autores, deslocados de sua base epistemológica. Este reducionismo implica no esvaziamento da teoria, no comprometimento do sentido de cada uma das abordagens e, por conseguinte, no ocultamento de suas contradições. Embora não seja o

foco deste trabalho se debruçar sobre essa questão, sua pertinência não poderia deixar de ser apontada como característica importante do presente documento em análise.

Como os fundamentos pedagógicos da BNCC são pautados pela noção de competência, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos de aprendizagem, sem o suporte de referenciais teóricos que os fundamentem, essa definição fica a cargo das unidades educacionais. O DC-GO Ampliado, que se constitui na tradução do currículo nacional (BNCC) para o local, também não se posiciona em relação a esses referenciais. Desse modo, se faz necessário a elaboração de outro documento que se preste a esta finalidade e as *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* situam-se neste contexto.

Nesta dinâmica, é preciso ponderar o risco que se incorre em instrumentalizar a teoria utilizando-a como meio de legitimação mediante um processo de reforma educacional, concernente a implementação da BNCC. De forma mais ampliada, cabe questionar se, ao ser instrumentalizada, a teoria não estaria sendo submetida a um processo de flexibilização, deixando de ser concebida em sua complexidade teórica. Pois, ao articular o não articulável – teoria histórico cultural e fundamentos pedagógicos da BNCC – a teoria é esvaziada de seu conteúdo, de sua base epistemológica e de sua complexidade para ser utilizada a fim de legitimar a reformulação de um documento que atende a uma reforma educacional na rede.

Esse processo de instrumentalização para implementação de uma reforma educacional também foi observado em um estudo realizado sobre a Rede Municipal de Educação de Goiânia, que toma como referência a reformulação de documentos que orientam o trabalho na rede (Ximenes; Melo, 2022). A tendência que se verifica é de que toda a documentação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia seja reformulada para se adequar à BNCC.

Com o objetivo de investigar os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente”, a pesquisa de Ximenes e Melo (2022, p. 742) constatou um movimento de reformulação dos documentos que orientam a formação de professores na Rede Municipal de Educação Goiânia para se adequar aos desígnios da BNCC, que se fundamentam “sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, bem como o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado”.

Para Ximenes e Melo (2022, p. 748) ao conceber a formação com base na noção de competências, “a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de

formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico”. O caráter prescritivo desses documentos é considerado um ataque à autonomia das universidades e das escolas em relação às suas propostas curriculares e formativas.

Foi observado que, a partir de 2017, as formações continuadas na Rede Municipal de Educação de Goiânia - que antes eram determinadas por demandas individuais e coletivas levantadas pelos próprios professores a partir da sua prática pedagógica - passam a ser direcionadas para a implementação da BNCC e também para documentação pedagógica na rede. Os dados construídos ao longo da pesquisa alertam para o risco de uma “visão instrumental e tecnicista, que serve não só para padronização do currículo, mas também para o controle do trabalho e da formação docente” (Ximenes; Melo, 2022, p. 756).

O caráter prescritivo da BNC Formação e do próprio DC-GO reduz, assim, a atividade do professor à dimensão do fazer (alienado). Nas palavras das autoras

A reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-Formação, elege como conteúdo principal das ações de formação os conteúdos “pedagógicos”, que objetivam um “saber fazer” desprovido de teoria (conteúdo) e de intencionalidade (Ximenes; Melo, 2022, p. 759).

Esta supervalorização do saber instrumental – com ênfase excessiva em ensinar o estudante a aplicar conhecimentos de forma prática e utilitária - em detrimento do conhecimento teórico – entendido como a compreensão profunda, crítica e conceitual dos saberes - apresenta pleno acordo com as prerrogativas da teoria do capital humano e da pedagogia do “aprender a aprender”, ambas vigentes nas recomendações dos organismos internacionais para a educação, conforme discussão realizada em seção anterior. Tais prerrogativas estão sendo plenamente incorporadas nas reformas educacionais do Brasil.

Esse movimento indica, no todo, um esvaziamento da teoria em favor do saber fazer na reformulação dos documentos que orientam o trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a partir de sua adequação à BNCC. Neste contexto, quando se busca fundamentar-se em uma abordagem teórica, isso se dá de forma abstrata, superficial, aligeirada e flexibilizada,<sup>72</sup> a fim de justificar tecnicamente a supremacia de uma política educacional, como é o caso verificado nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*.

---

<sup>72</sup> A teoria deixa de ser teoria para ser instrumento.

Esse movimento de instrumentalização é reconhecido também na pesquisa realizada por Junqueira (2022) que constata nas concepções das finalidades educativas da escola, presente nos documentos oficiais, a predominância de um currículo instrumental, utilitário e aligeirado. “Tanto a BNCC e o DC-GO estão eivados de orientações neoliberais que chegam às escolas, sendo assumidas nos currículos, nos PPP e pelos professores” (Junqueira, 2022, p. 220). Remetem, portanto, à lógica do capital e à preparação para as demandas do mercado de trabalho, fragilizando o trabalho pedagógico, desvalorizando-o e esvaziando os processos formativos na escola. A autora ressalta que

Cabe ao aluno apropriar-se de competências e habilidades na ilusão neoliberal de que, assim agindo, será bem sucedido no mundo do trabalho e na conquista dos bens materiais e simbólicos dessa sedutora sociedade capitalista neoliberal. Forma-se, assim, uma mão de obra resiliente, flexível, ao mesmo tempo, acrítica e apolítica, ignorante quanto às relações de poder que norteiam a hierarquização e a escolha das competências e habilidades a ele exigidas (Junqueira, 2022, p. 168).

É possível perceber que as pesquisas mencionadas convergem com a análise desenvolvida nesta tese, no que diz respeito à identificação de um processo de instrumentalização dos documentos que orientam o trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação de Goiânia, visando à adequação à BNCC. Por conseguinte, contemplam a formação de sujeitos com base no desenvolvimento de habilidades, competências e da capacidade de aprender que prezam pelo saber prático, utilitário e operacional em detrimento da complexidade teórica. Desse modo, fragiliza a construção do conhecimento como possibilidade de universalização e emancipação do sujeito e a torna ferramenta útil para resolução de demandas complexas da vida social, e em especial, do mundo do trabalho, no qual destacam-se as múltiplas demandas do regime de acumulação flexível. Nesse movimento põe em causa processos de flexibilização na educação orientados para a preparação de mão de obra para o mercado flexível.

### **5.3 Processos de flexibilização na instrumentalização da diversidade**

A diversidade é uma questão central do DC-GO Ampliado. É reiterada nas competências gerais da BNCC, que também norteiam o *Documento Curricular para Goiás*, especialmente no que se refere às competências 6 e 9, as quais podem ser sintetizadas como a

necessidade da discussão sobre a diversidade cultural através da valorização da diversidade de saberes e vivências; exercício de cidadania; exercício da

empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e compreensão da diversidade humana, diversidade de indivíduos e grupos sociais por meio de seus saberes, identidades e culturas (Brasil, 2017 *apud* Goiás, 2020, p. 422).

No DC-GO Ampliado a diversidade é tratada em um sentido mais amplo, indo além do reconhecimento, respeito e valorização de diferentes grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero e religião. Envolve a pluralidade de saberes, as vivências dos sujeitos, as múltiplas possibilidades de resolução de conflitos, as diversas culturas e identidades individuais, dentre outras dimensões que podem refletir processos de flexibilização na educação, especialmente no que concerne à formação do sujeito, ao modo de ver e compreender o mundo que o cerca de maneira plural e, portanto, flexível.

A análise a seguir abordará os processos de flexibilização que se manifestam no reconhecimento, na valorização e na prática da diversidade, não restrita ao aspecto cultural, mas fazendo-se presente também no plano dos conteúdos, dos procedimentos didáticos e metodológicos de ensino-aprendizagem, das estratégias de avaliação e da adequação curricular para atender as necessidades dos estudantes e da realidade em que estão inseridos.

Para tanto, a discussão foi organizada em dois subtópicos: o primeiro trata da centralidade conferida à diversidade nas áreas de conhecimento, nos componentes curriculares e em suas respectivas competências, bem como na proposta de projetos investigativos; o segundo aborda a ênfase atribuída à diversidade no atendimento às necessidades dos educandos e na contextualização do currículo em relação à realidade local.

### 5.3.1 A diversidade nas áreas de conhecimento, componentes curriculares, suas respectivas competências e na proposta de projetos investigativos

A diversidade será tratada neste subtópico a partir do apontamento deste termo presente nas diferentes áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, bem como em suas respectivas competências e na proposta de projetos investigativos.

No que se refere as áreas de conhecimento, a de Ciências Humanas, por exemplo, que compreende o conjunto de ciências que estudam o ser humano nas suas relações com o espaço, tempo, cultura e sociedade, considera a pluralidade em que essas relações são estabelecidas e indicam sua relevância na formação de um cidadão integral com foco no

desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, contextualizando sempre a relação sujeito, espaço e tempo, com ênfase na necessidade de compreensão das relações sociais em sua maior complexidade, contendo as dimensões intelectuais e afetivas, baseadas no

respeito, acolhimento, singularidade e diversidades espaciais e temporais, enquanto partes integrantes da formação básica do cidadão (Goiás, 2020, p. 74).

Importante retomar que o conceito de contextualização é tratado no documento em seu sentido ampliado, compreendendo a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural. Neste sentido, contextualizar a relação do sujeito no espaço e no tempo é considerar a diversidade das relações na diversidade dos espaços e do tempo em que são estabelecidas. Nesse processo, a diversidade aparece associada a uma perspectiva de educação inclusiva, que valoriza as diferenças na busca por uma “igualdade social”, no sentido de que o negro tenha igual valor e respeito que o branco, a mulher tenha igual valor e respeito do que o homem na sociedade, visando, assim, ações contra qualquer forma de preconceito e discriminação.

Duas competências específicas da área de Ciências Humanas destacam a dimensão da diversidade ao focar em “compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito a diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos”, bem como promover “[...] o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Goiás, 2020, p. 75). Tais competências são reiteradas pelas áreas de Ciências da Natureza e Linguagens e seus respectivos componentes.

A relação do sujeito na diversidade de espaços é ressaltada especialmente no componente curricular de Geografia que objetiva possibilitar a compreensão do espaço geográfico, da ação humana nos espaços, envolvendo tanto as áreas urbanas como as rurais, os espaços de vivências, entre outros mais amplos e complexos, com foco sempre na relação do sujeito com os espaços diversos, ressaltando as especificidades de Goiás e sua relação com o mundo (Goiás, 2020).

É afirmado no componente de Geografia que as competências em diálogo com as habilidades e os conteúdos/objetos do conhecimento organizados por unidades temáticas

ajudam os estudantes a pensar as relações socioambientais no espaço em que ele ocupa e no mundo; reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes, compreendendo a diversidade sociocultural de forma a exercitar o respeito a diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos; compreender as diferentes linguagens e tecnologias permitindo agir com autonomia e responsabilidade mediante as situações por eles vivenciadas, com base em argumentações voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Goiás, 2020, p. 77).

Já no componente curricular de História, a diversidade é enfatizada no estudo da ação do homem no tempo e no espaço, em que é possível compreender as relações entre anterioridade e posteridade, sucessão e simultaneidade, rupturas e permanências, continuidade e descontinuidade, levando o estudante a perceber as diversas temporalidades no curso da humanidade, partindo da sua existência e história local, regional e nacional, “visando compreender as diversas formas de organizações políticas, econômicas e socioculturais bem como o seu lugar no mundo” (Goiás, 2020, p. 90).

No componente de História, a diversidade ganha destaque também na organização, no desmembramento e desdobramento das habilidades originais da BNCC (2017) para o DC-GO Ampliado visando contextualiza-las “para atender às especificidades goianas, regionais, às diversidades culturais, às múltiplas configurações identitárias, étnico-identitária, raciais, culturais, religiosas, sexuais e ainda contemplar os temas atuais na contemporaneidade” (Goiás, 2020, p. 92). A contextualização com as especificidades goianas preocupou-se em abordar os povos indígenas, ciganos, descendentes africanos e imigrantes radicados em Goiás, “intencionou-se trazer à tona as suas contribuições políticas, culturais, científicas e sociais na formação da sociedade brasileira, bem como na construção da goianidade” (Goiás, 2020, p. 93).

Nesse sentido, é possível perceber que o processo de desmembramento, desdobramento, contextualização e modificação das habilidades sugere uma flexibilização na organização e distribuição das habilidades de acordo com os interesses, necessidades e realidade de cada localidade em que serão desenvolvidas.

Além da dimensão local, as habilidades vão se ampliando para atender também as especificidades e diversidades dos aspectos regionais, nacionais e mundiais. Os conhecimentos organizados também por unidades temáticas se alargam para pensar a diversidade de povos e culturas e suas formas de organização, noção de cidadania, direitos e deveres, visando uma educação que estimule o convívio e respeito entre os povos (Goiás, 2020).

Chama a atenção que as habilidades presentes no componente de Geografia e História, de modo geral, fortalecem bastante a identificação, o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade em diferentes dimensões: de grupos sociais, étnicos, raciais, religiosos e de gênero, de organização política, econômica, cultural e territorial em diferentes tempos e espaços. Remete, assim, a um educar para a diversidade, levando o estudante a olhar, perceber e valorizar o diverso, o plural e variável (características do que é também flexível) em contraposição ao que é uniforme, padronizado e rígido.

Na área de Linguagens, ressalta-se a diversidade em um dos objetivos que visa oportunizar ao estudante a participação em diversas manifestações artísticas, corporais e linguísticas de modo a ampliar sua capacidade de expressão e conhecimento mobilizando-as com competência e autonomia em suas práticas sociais (Goiás, 2020). A diversidade de linguagens imbricadas nos componentes viria permitir inúmeras possibilidades de interação entre os sujeitos: por meio da linguagem verbal, visual, visual motora, corporal, sonora e contemporaneamente a digital também está incluída. Cabe à escola

possibilitar a participação dos estudantes nessas diversas práticas de linguagem, de forma que a compreendam no sistema semiótico, ou seja, na multiplicidade de práticas verbais (escrita e fala), não verbais (expressão corporal e gestual, linguagem visual ou musical, por exemplo) e multimodais que se caracterizam nos momentos de ação e interação (Goiás, 2020, p. 123).

Uma das competências específicas da área de Linguagens ressalta a dimensão da diversidade ao visar desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Goiás, 2020, p. 124). Competência esta que reitera aspectos já compreendidos pelas competências gerais e que é retomada no componente curricular de Artes.

Uma das competências específicas do componente de Arte compreende “explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços”, dialogando com as diversidades (Goiás, 2020, p. 128). As habilidades de Artes, de modo geral, são fortemente marcadas pelo reconhecimento, respeito, valorização e exploração da diversidade de manifestações artísticas e culturais, em diferentes tempos e espaços, na apreciação e produção das distintas matrizes estéticas da arte, dos diversos recursos, materiais e procedimentos criativos na produção artística sejam eles tradicionais ou contemporâneos, conservadores e não conservadores, clássicos ou alternativos, educando assim, o saber e o saber fazer do estudante para o diverso, múltiplo e plural.

No componente curricular de Educação Física vinculado à área de Linguagens, os objetivos de ensino voltam-se “para a formação de cidadãos conscientes, aptos a usufruírem das mais variadas práticas corporais e seus benefícios” (Goiás, 2020, p. 169), especialmente sua importância para a saúde. Visa “a democratização do acesso das diversidades e manifestações da cultura corporal”, valorizando os diversos conhecimentos construídos historicamente (Goiás, 2020, p. 170). O papel da Educação Física no currículo tematiza as práticas corporais

compreendidas como “possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Goiás, 2020, p. 175).

As Tecnologias da Informação e Comunicação são destacadas como importantes para experienciar os conhecimentos da cultura corporal ampliando o acesso à diversidade cultural, valorizando diversos saberes e realidades. As possibilidades propostas no componente reconhecem e consideram o respeito às diversas realidades naturais, sociais e culturais goianas e as especificidades da Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Urbana, Educação Profissional, EJA e a Educação Especial na perspectiva da Inclusão (Goiás, 2020).

No componente curricular de Língua Inglesa da área de Linguagens o ensino é pautado em discursos multiculturais. O estudo desta língua deve permitir formas de engajamento e participação na sociedade contemporânea, possibilitando o acesso a novos conhecimentos e expressões interculturais com reconhecimento da diversidade racial, cultural, socioeconômica, política e religiosa. Os temas trabalhados em sala devem ser relacionados à realidade dos alunos e ao contexto mais amplo, de modo a ampliar o entendimento da interculturalidade, “são problematizados para que os estudantes possam desenvolver uma maior consciência e valorização da própria cultura e da cultura do outro” (Goiás, 2020, p. 186).

As competências específicas do componente dão ênfase à importância do reconhecimento, valorização, compreensão e uso da língua inglesa, mediadas inclusive por diferentes tecnologias, especialmente para compreender e atuar no mundo globalizado. Dentre as competências destaca-se: 1 - Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo sobre como a língua inglesa contribui para inserção dos sujeitos em um mundo globalizado, inclusive o mundo do trabalho (Goiás, 2020).

Sem eximir autores da literatura brasileira e estrangeira, o componente de Língua Portuguesa tem como orientação proporcionar aos estudantes conhecer a literatura goiana e a produção em diversos gêneros, como os causos dessa cultura literária, possibilitando ao estudante o conhecimento histórico das relações humanas, feitos e folclore de Goiás. Este componente deve ainda, “proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, sejam elas constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Goiás, 2020, p. 228).

Os multiletramentos têm como proposição ampliar a interação com a diversidade cultural “possibilitando ao estudante a apropriação e a ressignificação do já reconhecido como cânone, do marginal, do culto, do popular, da cultura de massa, da cultura digital, das culturas

infantis e juvenis” (Goiás, 2020, p. 228). Também apresenta como relevante conhecer e valorizar as particularidades linguísticas indígenas, crioulas, afro-brasileiras, de sinais e de migração, além do português brasileiro e suas variedades. É ressaltado no documento a expectativa de que “os estudantes sejam usuários da língua, entendedores das várias linguagens e que obtenham, a partir da instituição escolar e das vivências, as habilidades necessárias para transitar por todas as linguagens com autonomia e segurança” (Goiás, 2020, p. 233) e em diversos ambientes, dentro e fora da instituição escolar.

Destaca-se a diversidade nas seguintes competências específicas de Língua Portuguesa: 1 “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, construtora de identidades; 2 “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Goiás, 2020, p. 232).

Há uma grande ênfase no uso da tecnologia no componente de Língua Portuguesa e a dimensão da diversidade também aparece presente ao ser ressaltado este aspecto. Para que as habilidades e competências de leitura e produção de texto exigidas sejam alcançadas, a fim de que os estudantes estejam prontos para enfrentar os desafios deste século, é “emergente que as instituições escolares promovam atividades de ampliações acerca dos letramentos atuais já vivenciados pelos estudantes” (Goiás, 2020, p. 234), as quais incluem a exploração e o uso crítico e ético das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC para atender as demandas sociais da contemporaneidade, contudo sem abandonar as práticas consagradas do impresso.

Ao professor é atribuído o papel de ampliar as possibilidades de ensino com novas práticas de linguagem, para além daquilo que está mantido no componente de Língua Portuguesa. “Para isso, as TDIC, os multiletramentos, a multissemiótica e o texto multimodal mostram-se promissores na formação de sujeitos de direito para uma sociedade que vive a era da comunicação e informação” (Goiás, 2020, p. 233). Além das práticas de linguagem e gêneros variados envolvendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, outros gêneros pertencentes a diferentes contextos, localidades e necessidades dos estudantes devem ser incorporados aos currículos locais, visto que são infinitos e se modificam a cada dia.

A inserção das tecnologias e suas múltiplas possibilidades de produzir e veicular textos amplia e diversifica não só as ferramentas, mas também os gêneros textuais, suas finalidades e funções sociais, bem como os ambientes de circulação gerando novas práticas de linguagens. Essa diversidade de possibilidades requer do sujeito flexibilidade para compreender

e utilizar as diferentes ferramentas, produzir textos diversos e dominar as finalidades e funções sociais exercidas que também são diversas, transitando assim pelas diferentes práticas de linguagens viabilizadas pelas tecnologias digitais<sup>73</sup>.

Essas novas práticas de linguagem são consideradas importantes, especialmente pelo fato de que muitos estudantes futuramente ocuparão funções/profissões que ainda não existem e podem se deparar com problemas que lhes exigirão habilidades, experiência, prática e o domínio de ferramentas diversas que lhe permita mobilizar diferentes linguagens (Goiás, 2020). Nesse sentido, é possível reconhecer que a mobilização de diferentes linguagens por meio de ferramentas diversas viabiliza continuar aprendendo ao longo da vida, na perspectiva do aprender a aprender discutida anteriormente.

A linguagem matemática que permeia as habilidades da área e componente de Matemática soma-se às múltiplas práticas de linguagem e é tratada como instrumento imprescindível para a formação do estudante na contemporaneidade, contribuindo para uma atuação efetiva no mundo. “Ela habilita o estudante a compreender, analisar e avaliar melhor os problemas existentes, a fim de que este seja capaz de elaborar propostas de intervenção criativas e inovadoras, no contexto da grande diversidade de informações que a era digital proporciona” (Goiás, 2020, p. 371).

Na resolução de problemas, fortemente presente nas habilidades do componente, é realçado que “aprender Matemática exige resolver e elaborar problemas diversos” (Goiás, 2020, p. 372), seja do dia a dia ou de situações da própria matemática, e o estudante deve ser capaz de elaborar planos e estratégias para solucionar problemas “desenvolvendo várias formas de raciocínio, tais como: estimativa, analogia, indução, busca de padrão ou regularidade, pequenas inferências lógicas, executando esses planos e estratégias com procedimentos adequados” (p. 372). Para além da identificação da operação, é importante que o estudante aprenda a elaborar e resolver problemas que combinem operações, apresentem variações no enunciado, clareza, coerência, coesão, sequência de ideias, objetividade e desafios verdadeiros a serem vencidos.

Ademais, a sétima competência específica do componente de Matemática destaca o desenvolvimento e discussão de “projetos que abordem questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos” (Goiás, 2020, p. 374).

---

<sup>73</sup> Trata-se de uma questão fundamental para o regime de acumulação flexível em que o trabalhador precisa saber operar diversas máquinas ao mesmo tempo, compreendendo a função de cada uma que é diversa e articulando-as ao todo, em uma visão mais geral da produção.

A centralidade da diversidade destacada no componente de Matemática, parece tangenciar, uma vez mais, processos de flexibilização necessários no modo de ver e compreender que permitam ao estudante transitar e manipular a diversidade de informações existentes na era digital, processos de flexibilização necessários para compreender e resolver problemas diversos que requerem formas variadas de raciocínio, combinação de operações e variação de enunciados, além de processos de flexibilização para reconhecer e valorizar a diversidade de opiniões dos indivíduos.

Como se pode ver, a diversidade é abordada por todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes no plano dos conteúdos e das competências em diferentes aspectos que vão desde as relações socioculturais, históricas e territoriais até as linguagens envolvendo os multiletramentos, as expressões artísticas, as práticas corporais, as tecnologias digitais, os modos diversos de pensar e resolver problemas, dentre outros. A ênfase na pluralidade de conteúdos sugere uma educação orientada para a diversidade, implicando uma formação que busca primar-se pela compreensão, reconhecimento, valorização e atuação sobre a diversidade nas suas mais variadas dimensões. Essa perspectiva exige do sujeito flexibilidade no modo de ver, compreender e se posicionar diante dos conhecimentos, bem como para se inserir em contextos diversos. Trata-se de uma formação que educa o saber e o saber fazer do estudante para o convívio com o diverso, múltiplo, plural.

A questão da diversidade também ganha centralidade na proposta de desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio de projetos investigativos. Trata-se de uma proposta que visa uma formação integral contribuindo com “o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas na atualidade e acrescidas daquelas necessárias para os tempos futuros” (Goiás, 2020, p. 414). Nesta perspectiva, um objeto de conhecimento deve ser estudado a partir de atividades investigativas, por meio da interação, comunicação, elaboração de saberes e diversas estratégias metodológicas, compreendendo as vivências e os conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas do conhecimento de forma integrada.

Conforme sugerido pela BNCC (Brasil, 2017), o DC-GO (Goiás, 2020) retoma que o trabalho com projetos investigativos permite explorar questões de urgência social de forma ética, democrática, sustentável e solidária, valorizando a diversidade de opiniões. Para além da sala de aula e dos livros didáticos, as atividades investigativas tomam o cotidiano como ponto de partida, buscando outras fontes de conhecimento como jornais, documentos oficiais, consulta a especialistas e ao saber popular. O desenvolvimento do projeto investigativo permite a implementação de ações para resolver situações problemas englobando processos cognitivos

variados como “observar; analisar; planejar; organizar; propor e implementar” (Goiás, 2020, p. 415).

Como exemplo e sugestão de projeto investigativo, o documento apresenta uma proposta com a temática da Diversidade Cultural e salienta que este tema geral deve gerar outros subtemas relacionados a outras diversidades que compreendem a diversidade artística, a diversidade científica, a diversidade religiosa, a diversidade filosófica, a diversidade culinária, a diversidade linguística, a diversidade sexual, a diversidade política, dentre tantas outras, com o mesmo objetivo de formar sujeitos para conhecer, respeitar e valorizar as múltiplas diversidades que fazem parte da realidade em que vivemos.

Interessante observar que no trabalho com projetos investigativos a compreensão de um objeto de estudo envolve toda forma de conhecimento e suas mais variadas fontes são válidas, desde o saber científico ao saber popular, desde as vivências dos sujeitos e suas diversas opiniões, desde o que está posto nos livros didáticos quanto ao que está nas mídias, na internet e nos jornais. Nesse processo é possível perceber, mais uma vez, um movimento que requer do estudante flexibilidade para transitar por diferentes saberes e por diferentes fontes.

Ademais, reitera-se sobre a diversidade que

Um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental é o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural do país, bem como aspectos culturais de outros povos e nações, devendo estudantes e professores posicionarem-se contra quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Goiás, 2020, p. 418).

Consoante aos objetivos mencionados está a defesa da mobilização de conhecimentos para a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” é frequentemente reiterada nas competências gerais (Goiás, 2020, p. 42), nas específicas das áreas de Ciências Humanas (p. 75), de Geografia (p. 77), de Ciências da Natureza (p. 110), de Linguagens (p. 124) e também de Matemática (p. 372).

Chama a atenção aqui o uso da expressão “inclusiva” no lugar, por exemplo, da expressão “igualitária” na construção da sociedade. Garantir igualdade social ou combater as desigualdades estruturais da sociedade não são mencionadas, mas sim a aceitação das diferenças e da diversidade entre os sujeitos, seja ela racial, étnica, religiosa, de gênero ou classe, combatendo assim, qualquer forma de preconceito e discriminação.

Ainda que não seja o foco central deste trabalho — e reconhecendo que se trata de uma questão complexa que exige aprofundamentos específicos —, é importante considerar o risco

que a pauta da diversidade, quando absorvida de forma acrítica, pode trazer em relação à reprodução das desigualdades estruturais da sociedade de classes constitutiva do sistema capitalista. Se, por um lado, é legítimo e necessário que as pessoas sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas por sua raça, etnia, gênero, ou religião, por outro lado, corre-se o risco de que a desigualdade econômica — fundamentada na concentração de riqueza nas mãos de poucos — deixe de ser pauta de luta e transformação, tornando-se apenas mais um aspecto a ser aceito dentro do discurso da diversidade. Nesse sentido, a desigualdade social passa a ser tratada no mesmo bojo das outras diferenças, indistintamente reconhecidas, sem, no entanto, equacionar o quão determinantes elas são sobre a realidade, sem apreender o seu papel na manutenção das injustiças sociais. Como afirmado por Marx em *Trabalho Assalariado e Capital*, “[...] o negro é um negro. Somente em determinadas condições ele se torna um escravo.”

Com isso, é importante esclarecer, que não se trata de fazer uma crítica ou uma oposição à pauta da diversidade no currículo escolar. Reconhecimento, respeito, valorização e inclusão social de grupos historicamente marginalizados e excluídos pelas mais diversas formas de preconceito, racismo e discriminação são uma conquista essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a pauta da diversidade associada à inclusão como prática social é uma necessidade fundamentalmente importante para combater práticas discriminatórias, racistas e preconceituosas dirigidas à raça, gênero, etnia, religião, entre outras.

Contudo, é preciso estar atento à possibilidade de instrumentalização da diversidade, quando esta é utilizada, por exemplo, para justificar e reproduzir desigualdades estruturais, colocando a classe social no mesmo patamar das demais diferenças que compõe a diversidade, conforme já destacado. A mera inclusão dos grupos socialmente menos favorecidos não enfrenta a desigualdade de classe inerente à sociedade capitalista, limita-se em produzir medidas paliativas diante da exclusão e da discriminação. Para além das aparências, é fundamental considerar como determinados princípios, em meio a relações de poder e disputas de interesses contraditórios, podem ser apropriados para atender a finalidades divergentes. Nesse processo, a inclusão da classe social marginalizada, excluída e discriminada, quando desprovida de uma perspectiva transformadora, não combate a desigualdade de classe e nem visa a sua superação, mas tende a contribuir para a sua reprodução, servindo aos interesses de manutenção e reprodução do capital e seu metabolismo social<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Trata-se de uma questão complexa que requer maiores estudos e aprofundamentos para compreensão e apreensão de seus desdobramentos.

Ainda tratando os conteúdos e competências escolares marcados pela dimensão da diversidade, se faz importante retomar as considerações de Frigotto (2010) acerca da educação geral e sua demarcação pela polivalência ou pela “policognição”, abordada na seção anterior. O autor traz uma distinção entre esses dois conceitos, a partir de Rezende (1992), esclarecendo que a polivalência, de cunho mais operacional, preserva boa formação geral e capacidade de perceber um fenômeno em processo, contudo sem necessariamente dominar os fundamentos teóricos científico-intelectuais relacionados às diferentes técnicas produtivas. Já a “policognição” preserva o domínio dos fundamentos teórico científico-intelectuais vinculados às diferentes técnicas produtivas, a compreensão de um fenômeno em processo no que se refere a lógica funcional das máquinas inteligentes e também à organização produtiva em sua totalidade.

Essa distinção implica diferentes tipos de atividades polivalentes, na qual algumas não exigem necessariamente maior qualificação e acabam resultando apenas em intensificação do trabalho. Frigotto (2010, p. 167) destaca que a polivalência evidencia “a tensão real sobre a qual se dá a formação e qualificação humana para estar a *serviço da produtividade da empresa* quando esta se vê impelida, para manter-se competitiva, a entrar num processo de reconversão tecnológica”. A polivalência articula-se à formação integral do técnico, sendo compreendida como uma abordagem teórico-prática que possibilita a assimilação dos processos de trabalho e amplia as condições de acesso ao emprego.<sup>75</sup> Nesse sentido, ao citar Boclin (1992, p. 21), Frigotto (2010, p. 168) destaca que “a polivalência da escola deve aproximar-se da polivalência do trabalho”.

Para Antunes (1999), a polivalência é uma resposta ao modelo toyotista, pois sob este regime, espera-se que o trabalhador seja polivalente, capaz de operar diversas máquinas ou realizar diferentes tarefas. Essa polivalência surge como estratégia de flexibilização do processo produtivo, exigindo agilidade e multifuncionalidade por parte do trabalhador. Porém, não há necessariamente um enriquecimento do trabalho, ele se intensifica.

Retomando a análise de Antunes e Pinto (2018), os autores destacam como essa concepção induz à ideia de uma “desespecialização” e de um suposto enriquecimento das atividades do trabalhador, no sentido de lhe devolver o papel histórico de elaborar e acumular saberes-fazer no processo produtivo. No entanto, como alertam os autores (p. 45), “a desespecialização trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente

---

<sup>75</sup> Afinal, como bem destaca Kuenzer (2007), nas condições do trabalho flexível o trabalhador encontra-se suscetível a passar por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional ao longo da vida e uma formação geral e polivalente parece contribuir significativamente para este processo.

racionalizadas, com o intuito de atacar novamente o controle que os/as trabalhadores/as mais qualificados/as ainda detinham”, o que resultou no aumento da intensidade do trabalho.

Somam-se à polivalência o conhecimento de expressões culturais, históricas e artísticas em suas diversas modalidades — as quais podem contribuir para ampliar a sensibilidade do trabalhador na gestão de seu trabalho —, bem como o desenvolvimento de competências como flexibilidade, versatilidade, agilidade, responsabilidade, lealdade, liderança, princípios éticos, capacidade de comunicação, discernimento, atenção, criatividade, equilíbrio físico e emocional, entre outras (Frigotto, 2010). Com destaque para a flexibilidade, tais características podem ser identificadas no DC-GO Ampliado, a partir da ênfase dada à diversidade pelas áreas do conhecimento, pelos componentes curriculares e suas respectivas competências conforme descrito ao longo desta análise. Esta ênfase parece indicar a necessidade da formação de sujeitos flexíveis no modo de ver e compreender a realidade diversa que os cerca, no acesso e na aprendizagem dos mais variados conhecimentos e suas fontes, e especialmente, na mobilização desses conhecimentos para resolver “demandas complexas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Goiás, 2020, p. 384).

### 5.3.2 A diversidade no atendimento das necessidades dos educandos e na contextualização do currículo à realidade local

No DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) são ressaltadas diversas estratégias didáticas que podem ser adotadas pelo professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visando, especialmente, o atendimento das necessidades e particularidades individuais dos educandos para a aprendizagem. Esses procedimentos didáticos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem são deixados a cargo das instituições de ensino e do professor, de acordo com sua experiência, formação e perspectiva pedagógica. A relevância do papel docente, do seu protagonismo e autonomia é destacada na atividade de planejar e na diversidade de estratégias didáticas adotadas quando se tem clareza do que ensinar.

No processo de avaliação, o papel fundamental do professor também é mencionado e um dos aspectos importantes da sua ação refere-se à organização de atividades com níveis de abordagens diferenciados, considerando as particularidades e diversidade de ritmos de aprendizagem dos estudantes. Essa mesma afirmação destacada no componente de Língua Portuguesa é retomada no componente de Matemática (Goiás, 2020, p. 383),

No DC-GO, a Matemática propõe que a avaliação da aprendizagem seja numa perspectiva inclusiva, plural e democrática, isto é, deve respeitar e valorizar a diversidade e a diferença de cada estudante com suas especificidades. Assim, o professor deve perceber os modos de ser, de pensar e de aprender, bem como a diversidade de ritmos de cada um, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais e apostando nas suas possibilidades de crescimento. Para isso, ele deve organizar atividades cujo nível de abordagem seja diferenciado. Isso significa criar situações, apresentar problemas ou perguntas e propor atividades que demandem diferentes níveis de raciocínio e de realização de forma colaborativa, inclusive.

O professor deve articular e relacionar “saberes e sentires dos estudantes”, bem como o conhecimento prévio e os conhecimentos básicos. Primando pela aprendizagem, deve-se considerar a diversidade de tarefas, o planejamento de recuperação, conexão de uma aprendizagem a outra, reflexão sobre o conhecimento, tarefas cooperativas, entre outras.

Sob a perspectiva da inclusão, pluralidade, democracia, respeito e valorização da diversidade, justifica-se a necessidade e a importância de se propor atividades diversificadas e avaliar também de forma diversificada conforme particularidades e especificidades dos estudantes, indicando, assim, uma flexibilização da ação pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que concerne à avaliação<sup>76</sup>. A cada um conforme a sua necessidade/particularidade/especificidade – atividades diferentes para demandas diferentes.

Ademais, a diversidade também aparece como uma questão central ao se tratar das particularidades e especificidades da educação goiana. Nesse sentido, ao abordar a “Educação Goiana: temas contemporâneos e diversidades”, o DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) propõe uma prática inclusiva para garantir o direito da educação com qualidade para todos. Desse modo, busca oferecer uma educação que atenda às necessidades da realidade goiana que é plural e compreende:

- Educação de Tempo Integral;

---

<sup>76</sup> Contudo, é importante considerar que a possibilidade de diversificar as atividades e as avaliações, conforme as necessidades dos educandos, parece aplicar-se estritamente às avaliações internas à sala de aula, não contemplando, por exemplo, as avaliações externas, que tendem a ser mais padronizadas e determinantes para aquilo que se cobra internamente nas unidades escolares. Conforme destacado no documento das Concepções Orientadoras (Goiânia, 2022), por exemplo, as Avaliações de Rede, que são externas às unidades educacionais, de responsabilidade das instâncias federais, estaduais e municipais, avaliam o ensino e aprendizagem a partir de indicadores de qualidade e “sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está” (Goiânia, 2022, p. 19). Com base nos resultados obtidos nessas avaliações, as unidades educacionais e a RME assumem a responsabilidade de definir objetivos, propor ações e implementar as mudanças necessárias, visando à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Nota-se, assim, que as avaliações externas exercem papel determinante na definição e no direcionamento das ações escolares. Essa constatação revela contradições e suscita problematizações que carecem de maiores estudos e aprofundamentos para compreensão de seus desdobramentos.

- Educação Quilombola Rural e Urbana;
- Educação Inclusiva;
- Educação Escolar Indígena;
- Educação de Crianças e Adolescentes com Distorção Idade/Ano;
- Educação de Adultos e Idosos;
- Educação do Campo;
- Educação Ambiental;
- Educação no Trânsito;
- Educação Fiscal e Financeira;
- Educação Política e Eleitoral;
- Educação para Grupos Juvenis – Tribos Urbanas;
- Educação Alimentar e Nutricional;
- Educação em Comunidades de Migrantes Internacionais;
- Sexualidade e cuidado com o corpo;
- Educação Prisional;
- Educação Hospitalar;
- Educação para Refugiados;

Para atender a públicos diversos que apresentam demandas e necessidades diversas, a educação precisa ser flexibilizada. Essa flexibilização supõe: uma organização do tempo diferenciada que pode compreender jornada ampliada (como é o caso das escolas de tempo integral), horários diferenciados de aulas como no contra turno ou no noturno e aos finais de semana, bem como períodos semestrais e não anuais (para atender estudantes com distorção de idade e ano/série e adultos e idosos que não concluíram ou não tiveram acesso à educação no tempo recomendado); supõe a construção de estratégias pedagógicas e metodológicas diversas que cada escola precisa buscar para resolver a distorção idade e ano/série.

Supõe, ainda, adaptação curricular, compreendendo o remodelamento das habilidades para atender às necessidades de grupos específicos e promover a inclusão envolvendo não só o público que possui Necessidades Educativas Especiais (intelectuais, sensoriais, psicológicas (emocionais), físicas e de acessibilidades), mas também ao público indígena, quilombola, de imigrantes e refugiados cuja língua materna bem como seus hábitos, costumes e cultura precisam estar contemplados no currículo; supõe a proposição de práticas pedagógicas diversificadas conforme necessidade de cada grupo ou estudante individualmente; supõe o

estabelecimento de avaliações específicas que considere as necessidades e especificidades do público para o qual se dirige; supõe organização escolar diferenciada como a Educação Prisional que possui uma organização específica, a Educação Hospitalar que busca garantir aprendizagem em classe hospitalar para estudantes que estejam impossibilitados de frequentar a escola regular por motivo de tratamento médico, internação ou convalescença, e a Educação Rural cujas escolas devem considerar os períodos de lavoura, colheita, pecuária, clima, relações sócio ambientais, dentre outras.

Muitos desses processos de flexibilização se fazem realmente necessários para atender as necessidades e especificidades de grupos diversos de pessoas a fim de garantir educação escolar para todos e promover a inclusão daqueles que outrora estiveram excluídos do processo de escolarização regular. Contudo, para além desta intencionalidade declarada no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), os processos de flexibilização imbricados pela diversidade, revelam contradições e implicam desdobramentos que parecem responder às demandas emergentes do regime de acumulação flexível que caracteriza o estágio de desenvolvimento do capitalismo deste século, e se faz de fundamental importância apreender.

Uma característica relevante do regime de acumulação flexível, conforme abordado nas seções anteriores, é a flexibilização da produção que passa a ser determinada pela demanda e os produtos passam a ser personalizados ao gosto, interesse e necessidade do cliente, de modo que quanto mais diversas forem as demandas, mais a produção é favorecida, especialmente no que concerne a produtividade e rentabilidade. Esta dinâmica parece se desdobrar para o campo educacional mediante a flexibilização do trabalho pedagógico que deve passar a atender as mais diversas demandas dos estudantes, as quais envolvem necessidades e interesses individuais bem como as particularidades da realidade em que se vive (a qual é plural), conforme destacado anteriormente.

Não se trata de uma transposição de papéis em que a escola produz produtos para os estudantes que assumem o papel do cliente, antes o que pode ser colocado em causa é um processo de instrumentalização da educação por meio de processos de flexibilização que se orientam para as demandas emergentes do mercado de trabalho flexível. Nesse sentido se faz importante retomar algumas discussões realizadas em sessão anterior, em que Saviani (2013) chama a atenção para o fato de que o verdadeiro cliente da escola é a empresa e os alunos são convertidos em produtos que as instituições de ensino oferecem ao cliente.

Nesse movimento, não só a escola, mas também os alunos são convertidos em produtos de qualidade variável, visando atender a demanda determinada pelo interesse e necessidade do

verdadeiro cliente que é o mercado empresarial (Saviani, 2013). Essas demandas não são padronizadas, mas diversificadas, suscitando, assim, uma escola de caráter flexível que produz de modo flexível o que será disponibilizado para o mercado. Esse movimento articula-se a uma adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento da escola, pondo em pauta uma “pedagogia corporativa”.

A esse respeito importa recuperar também os estudos de Gentili (1994) sobre o conceito de qualidade na educação que assume a fisionomia do campo empresarial conforme a lógica produtivista e mercantil propositiva da qualidade total, a qual tem como uma de suas principais características, a concepção da escola como um ambiente de satisfação das necessidades de seus membros. Importante frisar, ainda, que em um contexto de mercado diversificado que necessita de estratégias também diversificadas para competir, o “mercado diferenciado supõe sempre qualidade diferencial” (Gentili, 1994, p. 173), resultando assim em um padrão de qualidade que não é o mesmo para todos.

Nesse movimento, há um processo de qualificação que se realiza de modo diferente e desigual para distintos grupos de trabalhadores. Conforme destacado por Kuenzer (2007), há uma qualificação para um perfil de trabalhador encontrado em uma camada da classe trabalhadora que constitui o núcleo central e mais estável mantido pelas empresas. Esse grupo de trabalhadores percorre uma escolarização de caráter mais propedêutico, passando pela educação básica que é complementada pelo ensino superior com avançada formação científico-tecnológica e sócio-histórica que articula as dimensões geral e específica, contribuindo, assim, para a “flexibilidade por meio da qualificação” (Kuenzer, 2007, p. 1164).

E há outra qualificação que se encontra em grupos periféricos de trabalhadores temporários e subcontratados que apresentam baixa qualificação, caracterizada por uma preparação geral e aligeirada, na qual a educação básica tende a configurar-se como etapa final da trajetória formativa, especialmente quando considerada a ausência de continuidade nos estudos, como o ingresso no ensino superior. Trata-se de trabalhadores multitarefas preparados para exercerem trabalhos simplificados e fragmentados para os quais é suficiente um rápido treinamento de natureza psicofísica associado a algum domínio de formação geral proporcionado pela educação básica. A baixa qualificação é marcada pela aquisição de conhecimentos genéricos que permitem o exercício de múltiplas tarefas e pela inclusão e exclusão de ocupações precarizadas e intensificadas conforme as necessidades do mercado. A flexibilidade aqui “resulta da permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada, ocupada em tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida

predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária” (Kuenzer, 2007, p. 1164). Neste caso, conclui a autora, para o grupo de trabalhadores periféricos a flexibilização resulta em desqualificação.

Percebe-se, nesse processo, que a educação é ofertada para atender a grupos diversos que traçarão caminhos também diversos conforme as demandas da realidade em que vivem, a qual é constituída por condições objetivas de vida determinadas por relações de classe que são constitutivas do metabolismo social do capital.

O currículo da educação básica é preconizado por uma formação geral e complementado por uma parte diversificada a ser contextualizada e adequada a realidades distintas, visando atender aos interesses e necessidades de grupos sociais diversos. Desse modo, oferece para todos uma formação flexível, seja para concorrer no mercado de trabalho com formação qualificada marcada pela longa trajetória de escolarização que se inicia na educação básica, mas não se encerra nela, seja para ocupar diferentes cargos/ocupações no emprego precarizado com formação desqualificada marcada pela educação aligeirada.

Neste movimento, coletivos de trabalho dinâmicos são preparados para a extração de mais-valia, assegurando a realização da lógica mercantil e da reprodução do capital. Para uns reserva-se o exercício do trabalho intelectual integrado às atividades práticas, e para outros com aligeirada e precarizada qualificação escolar reserva-se o exercício de atividades laborais de natureza mais simples e menos sofisticadas.

A inclusão ou exclusão do trabalhador na cadeia produtiva se dá menos pelo tipo de qualificação que se possui e mais pelas “demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho<sup>77</sup>, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria” (Kuenzer, 2007, p. 1168). Deste modo, a qualificação prévia é menos importante do que a adaptabilidade, que inclui competências cognitivas, práticas e comportamentais adquiridas somadas à capacidade de aprender a aprender e submeter-se ao novo para lidar com a dinamicidade, instabilidade e fluidez das cadeias produtivas.

Ademais, a defesa da escola como espaço voltado à satisfação das necessidades de seus membros — que implica a flexibilização do trabalho pedagógico com vistas a atender às

---

<sup>77</sup> Esta combinação de diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho inclui, inclusive, a permanência de qualificações especializadas nos moldes do taylorismo-fordismo, que não desapareceu e ainda se mantém em muitas empresas, combinando-se, por vezes, com práticas oriundas do Toyotismo. Tal combinação pode ser observada nas experiências de flexibilização desenvolvidas na realidade brasileira, conforme discutido na primeira seção desta tese. Tais experiências suscitaram um movimento que é chamado por alguns estudiosos de neotaylorismo ou infotaylorismo (Antunes e Braga, 2009), caracterizadas justamente pela articulação entre práticas laborais tayloristas, em determinados aspectos como o controle e a padronização de tarefas, e práticas flexíveis, nos moldes do toyotismo, em outros, especialmente no que diz respeito à polivalência e à gestão por resultados.

múltiplas demandas dos estudantes, envolvendo interesses e necessidades individuais, bem como as particularidades das realidades em que vivem — evidencia o compromisso assumido junto a organismos internacionais, como a UNESCO, por meio da assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Tal documento preconiza a garantia de uma “educação básica de qualidade”<sup>78</sup> para toda a população, contemplando as “necessidades básicas de aprendizagem” de crianças, jovens e adultos.

A este respeito é importante retomar Miranda (1997) que chama a atenção para o fato de que as necessidades básicas de aprendizagem aparecerem na Declaração Mundial de Educação para Todos como necessidades individuais ao propor o desenvolvimento pleno das capacidades de cada pessoa, não estando em causa, portanto, o atendimento das necessidades do sistema social, o que pode sugerir uma educação diferenciada, e, portanto, diversificada, conforme as necessidades de cada um.

Ao refletir sobre a questão, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam que o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem deve considerar que diferentes grupos sociais possuem necessidades distintas, que podem variar conforme fatores como país, cultura, raça, gênero, idade, religião, entre outros aspectos. Logo, se as necessidades são diversas, os conteúdos, os meios e as modalidades de ensino-aprendizagem também devem ser adaptados a essas especificidades.

Em outras palavras, é possível afirmar que o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem deve ser flexível, capaz de contemplar tanto as demandas de grupos sociais diversos quanto as particularidades de cada indivíduo. A flexibilização curricular empreendida no DC-GO Ampliado parece compreender esse processo ao buscar contextualizar o currículo à realidade local e às necessidades dos educandos.

Em síntese, a questão da diversidade é reconhecida e valorizada tanto no plano dos conteúdos estruturados pelas áreas de conhecimento, componentes curriculares e respectivas competências, quanto na proposta de trabalho com projetos investigativos — viabilizados pela definição de temas não incluídos no DC-GO —, no papel do professor na escolha de estratégias didáticas, procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem e processos avaliativos, bem como na contextualização e adequação do currículo às distintas realidades e necessidades dos estudantes.

Essa orientação para a diversidade sugere a presença de processos de flexibilização no currículo, na prática pedagógica do professor e na aprendizagem dos estudantes, o que implica

---

<sup>78</sup> Qualidade esta que pode ser variável, conforme discussão anterior.

possíveis relações com uma educação de caráter geral e polivalente e ao mesmo tempo desigual do ponto de vista das classes sociais, tendo em vista que atende demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho.

Diante do exposto, é importante considerar que a diversidade, articulada à flexibilização, pode ser colocada, equivocadamente, em contraponto à igualdade. Miranda e Resende (2016), destacam que a igualdade é um preceito da sociedade que “carrega consigo uma contradição insanável: é uma promessa cuja manutenção é necessária à funcionalidade do sistema social e é, contudo, impossível de ser realizada” na particularidade histórica do modo de produção capitalista.

Sendo a desigualdade um fator estruturante de uma sociedade de classes, quando se coloca em pauta a educação como um direito a ser garantido por lei igualmente para todos, a garantia dessa igualdade é colocada em xeque, pois evidencia-se a contradição entre a universalidade formal desse direito e as condições materiais desiguais que limitam sua efetivação. Nesse sentido, a universalização da educação tem se constituído um desafio histórico que se mantém irrealizável. Para Miranda e Resende (2016), a universalização da educação como garantia de uma educação igual para todos não pode, pelas contradições inerentes a esse modo de produção, ser efetivada de maneira universal e igual para todas as classes, gêneros, raças e nações. Ainda que fossem garantidas acesso à educação para todas as crianças em idade escolar no mundo, a diferença da qualidade educacional ofertada obstaculizaria a possibilidade de universalização.

Em um momento em que as desigualdades são exacerbadas no mundo contemporâneo, estratégias para seu enfrentamento parecem emergir no campo educacional, sem, contudo, resolver as contradições constitutivas da sociedade capitalista. Diante disso, chama a atenção o enaltecimento de palavras e ações em defesa da diferença, da diversidade, bem como a extensão de direitos com foco nessas duas dimensões, que vêm ganhando proeminência.

Neste cenário, busca-se, tendencialmente, “postular que a ideia de igualdade tenha sido historicamente superada e substituída por uma noção superior porque capaz de acolher as diferenças” (Miranda; Resende, 2016, p. 37). As justificativas para a superação da noção de igualdade poderiam ser várias, dentre as quais, “o suposto da igualdade entre os homens, ao defender o que seria referente a todos, não contemplaria aquilo que também é próprio dos homens: as suas particularidades, as suas diferenças” (Miranda; Resende, 2016, p. 38). Entretanto, as autoras ponderam para o fato de que “essa postulação obscurece a questão fundamental, pois não é de diferenças que se trata. O fundamento da sociedade é a desigualdade

que não se resolve nem na questão da discussão do poder e tampouco em oportunidades iguais para todos” (p. 38). A desigualdade é o contraponto da igualdade e não a diferença.

Nesse movimento, o enaltecimento das diferenças pode ser transmutado “no politicamente correto, na trivialização do agir, no conformismo, na adaptação, na concordância e até na legitimação da barbárie” (p. 38). Deste modo, pode contribuir para a manutenção das desigualdades inerentes ao sistema capitalista, pois “quando se postula o pleno exercício da igualdade pela extensão dos direitos focalizados nas diferenças se encobre o caráter estrutural da desigualdade” (Miranda; Resende, 2016, p.38-39). “Converter desigualdades em diferenças atualiza e fortalece a autoridade do capital” (p. 40).

É nesta mesma perspectiva que a diversidade vem ganhando espaço. Como as diferenças constituem elementos importantes que compõem a diversidade, as reflexões voltadas ao enaltecimento de uma podem também ser dirigidas à outra. Do mesmo modo das diferenças, a diversidade também pode encobrir o caráter estrutural da desigualdade, especialmente quando esta é tratada como uma das diferenças que compõe a diversidade.

Como não é possível garantir oportunidades educacionais iguais para todos, uma alternativa é oferecer uma diversidade de oportunidades, ajustadas à realidade e às necessidades de cada indivíduo, as quais estão condicionadas à sua posição na classe social, profundamente determinada por relações desiguais. Nesse processo, a desigualdade educacional passa a ser tratada como diversidade educacional e a estrutura do ensino e sua organização precisam ser flexibilizadas para atender às demandas diversas.

Em suma, assim como as diferenças, a diversidade esconde a desigualdade e parafraseando as autoras (Miranda; Resende, 2016), converter desigualdades em diversidades atualiza e fortalece a autoridade do capital. A análise crítica dessa relação entre diversidade e desigualdade é necessária e requer maiores aprofundamentos para sua compreensão e seus desdobramentos, sendo de fundamental importância para a apreensão do modo como determinados princípios, caros à sociedade, podem ser apropriados, ou até mesmo sequestrados, tendo seus sentidos e significados flexibilizados para atender aos interesses de dominação e reprodução do capital.

Outro apontamento importante a ser destacado sobre a diversidade, que também requer maiores aprofundamentos, mas não pode deixar de ser mencionado devido ao seu forte potencial de atualização e fortalecimento da autoridade do capital na manutenção e reprodução das desigualdades sociais, diz respeito às pautas identitárias que a compõem e ao risco de fragmentação e enfraquecimento da luta de classe que podem impor. É nesse sentido que Haider

(2018) aborda o que denomina de “armadilha da identidade”. O autor alerta para o fato de que o foco em identidades fixas como raça, gênero, etnia, dentre outras, tomadas como eixo principal da ação política, pode neutralizar movimentos de base contra a opressão estrutural, a qual se fundamenta na desigualdade de classes no modo de produção capitalista. Pois, em vez de articular a luta coletiva contra a estrutura social opressiva (como a união entre classe e raça unidos, por exemplo), a política de identidade tende a reduzir o sujeito à sua identidade “individual/identificada”, deslocando o foco da solidariedade, da organização e da transformação estrutural.

Para o autor (Haider, 2018), o caminho para uma efetiva luta contra a opressão estrutural deveria ocorrer por meio da reconstrução de uma aliança de classe que una todos os grupos identitários para transformar o modo como o capital estrutura a opressão, em vez de se fixar exclusivamente no reconhecimento identitário e na ampliação de direitos específicos. Nesse sentido, a classe não pode ser secundarizada em favor da identidade, pois a fixação identitária tende a favorecer a reprodução da base material da opressão. A política da identidade, ao se tornar uma fixação, converte-se em uma armadilha, na medida em que fragmenta a luta coletiva de classes, substituindo projetos políticos universais de emancipação por reivindicações de reconhecimento individual e simbólico de grupos específicos, reivindicações essas que podem ser cooptadas pelo neoliberalismo para preservar o próprio sistema que produz as desigualdades do capital.

Não se trata de negar a diversidade nem a importância do reconhecimento das pautas identitárias que ela envolve, mas é preciso estar atento à apropriação que instituições, empresas e governos fazem do discurso da diversidade como uma política de inclusão superficial, a qual valoriza a representatividade, mas não enfrenta as estruturas de poder, resultando em uma inclusão simbólica, sem transformação material. Nessa dinâmica, quando a política de identidade se desliga da análise de classe, ela deixa de ser uma ameaça à ordem capitalista existente e se torna um instrumento para sua manutenção.

Esse movimento de instrumentalização para reprodução do capital em sua atual fase de desenvolvimento tem se repetido de várias maneiras conforme discutido ao longo da análise desta seção, seja pelo paradigma do conhecimento sedimentado no desenvolvimento de habilidades e competências, pelo ideário do aprender a aprender, pelo esvaziamento da teoria em favor da legitimação de documentos de políticas, ou ainda pela apropriação de princípios caros à sociedade e à educação, como a participação, o protagonismo e a diversidade.

## 6 CONCLUSÃO

*“A dialética da flexibilidade é a coexistência dos contrários”*

*Carlos Roberto Jamil Cury*

A investigação de processos que referenciam formas de flexibilização presentes no *Documento Curricular para Goiás Ampliado* e nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* foi apreendida nestes documentos a partir de três núcleos de análise: participação e protagonismo, paradigma do conhecimento e diversidade, os quais, atravessados por mecanismos de instrumentalização, apresentam, como principal implicação, a formação de estudantes orientada para atender às novas demandas do mercado de trabalho, regido pela acumulação flexível.

De início, é preciso salientar que a análise empreendida sobre a participação, o protagonismo, o paradigma do conhecimento e a diversidade, nos incita a pensar como determinadas expressões e princípios são construídos historicamente e passam a manifestar sínteses da realidade em que se desenvolvem. Miranda e Resende (2016), contribuem para pensar a esse respeito ao chamar a atenção para o fato de que as palavras não são apenas palavras, mas “construção lógica de realidades históricas”, seus sentidos e significados não são inocentes, pois “reproduzem em si as contradições e impasses da realidade que sintetizam. Assim revelam ou velam intencionalidades ou direções, projetos ou interdições, preceitos e conveniências, epistemologias e políticas, entre mais” (Miranda; Resende, 2016, p. 20). Nesse sentido, novos termos são utilizados, muitas vezes, para representar novidades e rupturas, ao mesmo tempo em que, posteriormente, podem ser recriadas “como se seus sentidos e significados fossem intercambiáveis ou inaugurais” (p. 20). Nesse processo podem contribuir com o ocultamento de velhas estruturas sob novas ressignificações.

Os núcleos analisados nesta pesquisa carregam as contradições desses sentidos e significados que são intercambiáveis e determinados pela realidade histórica em que se desenvolvem. A participação e o protagonismo estudantil, por exemplo, são princípios caros à educação que permitem ao estudante desenvolver autonomia e um papel mais ativo, crítico e autoral na construção do saber, favorecendo sua emancipação enquanto sujeito capaz de refletir, decidir e agir de maneira mais livre e consciente sobre sua própria aprendizagem e a realidade

em que vive. Deste modo poderia favorecer uma formação mais crítica e combativa dos estudantes diante dos desafios postos pela sociedade.

Entretanto, nos documentos analisados, a participação e o protagonismo estudantil, apresentados como aspectos relevantes e estruturantes da formação dos estudantes, aparecem recorrentemente orientados para fins práticos, reduzindo sua relevância à aplicação dos conhecimentos e experiências na vida social e, especialmente, no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, ser participativo e protagonista para aprender e se desenvolver tornam-se condições subordinadas à utilidade funcional do saber, ou seja, ao primado de sua aplicação prática. Além disso, a ênfase nesses princípios pode transferir ao estudante a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de sua trajetória escolar, ocultando as determinações das condições de classe, bem como de fatores estruturais e institucionais que marcam a desigualdade de oportunidades. Assim, a participação e o protagonismo assumem um caráter instrumentalizado, limitando sua efetiva realização como via de emancipação crítica.

Compreendidas sob a luz de determinações sociais, econômica e política, situadas historicamente, é importante retomar que a instrumentalização da participação é uma característica fortemente presente nos processos de flexibilização que se desenvolvem no regime de acumulação flexível. Conforme discutido em seção anterior, na empresa flexível o trabalhador, além da produção em si, passa a assumir um papel de colaborador, sendo convidado a participar do acompanhamento e controle da qualidade do que é produzido, propondo melhorias e contribuindo para ter mais produtividade. Espera-se do trabalhador que ele se envolva e internalize os objetivos do capital como seus (Antunes; Pinto, 2018). Nesse processo, é expropriado não só em sua força física, mas intelectual também. A participação é utilizada como instrumento para alcançar determinado fim: investir força física e intelectual para ter mais produtividade e contribuir com o crescimento do capital. Deste modo, são colocadas em causa a intensificação da exploração da força de trabalho por meio de estratégias de participação.

Nesta dinâmica, parece inevitável estabelecer uma relação entre o caráter da participação e do protagonismo presente na elaboração dos documentos analisados e aquele que se manifesta no regime de acumulação flexível, visto que ambos convergem para a instrumentalização.

Outras formas de flexibilização decorrentes da instrumentalização da participação se manifestam na descentralização de competências, quando o Estado transfere à família e à sociedade civil a responsabilidade pela educação e quando a comunidade é inserida nos

processos avaliativos, convertendo práticas pedagógicas especializadas em tarefa coletiva, atribuída a todos.

A participação, seja como instrumento de descentralização de responsabilidades ou como elemento associado ao protagonismo estudantil na formação do estudante, configura estratégias participativas que refletem a “filosofia da qualidade empresarial” e são apresentadas como possibilidades de melhoria da educação (Gentili, 1994). Esse modelo transfere princípios da organização empresarial para a escola, aproximando educação e mercado. As análises realizadas permitiram constatar, portanto, que a participação e o protagonismo estudantil revelam-se atravessados por dinâmicas de instrumentalização que reduzem seu potencial emancipatório e os vinculam às demandas da acumulação flexível do mercado de trabalho.

Esse caráter de instrumentalização também se manifesta no paradigma do conhecimento adotado pelo DC-GO Ampliado a partir da perspectiva de integração entre os conhecimentos, da lógica do aprender ao longo da vida e da centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades, evidenciando processos de flexibilização e elucidando contradições.

A perspectiva de integração é destacada na organização dos conhecimentos por áreas e componentes que se integram, vislumbrando uma ruptura com a ideia de disciplina, enquanto estruturas curriculares que se isolam, e sendo tratada no DC-GO Ampliado (Goiás, 2020) como uma prática didático pedagógica importante para uma aprendizagem significativa e para a formação integral dos estudantes. Nesse processo, não só os conhecimentos devem se integrar uns aos outros como devem ser integrados também aos saberes que os estudantes trazem consigo, permitindo o diálogo com diferentes campos do saber. Essa dinâmica, além da pretensão de se provocar o envolvimento e o interesse dos estudantes, visaria ampliar formas de compreender as relações entre os diferentes campos do saber, ao mesmo tempo em que viria contribuir com a compreensão da realidade em sua complexidade que envolve múltiplos determinantes que configuram a totalidade.

Contudo, quando analisada a partir das condições em que essa dinâmica é efetivada na educação escolar, as possibilidades de integração do conhecimento correm o risco de fragmentação e descaracterização dos saberes, diante da limitação que se impõe ao ensino, especialmente quando se considera que os professores não possuem em sua base formativa essa perspectiva integradora. Além disso, ainda que houvesse essa base integradora de conhecimentos na formação dos professores, a pressão por resultados e avaliações padronizadas com foco excessivo em provas e metas quantitativas pode priorizar conteúdos isolados em detrimento de abordagens integradoras.

Conceber os conhecimentos de forma integrada permite atribuir um caráter flexível à sua abordagem, sendo necessária flexibilidade para transitar e relacionar conhecimentos de diferentes áreas e campos do saber. Esse caráter flexível se expande ao papel do professor, visto que a ele é atribuída a responsabilidade de integrar os conhecimentos por meio de estratégias didáticas pedagógicas diversas e a partir de sua experiência e “autonomia”.

Afinal, a perspectiva de integração dos conhecimentos é uma característica que também se faz presente no regime de acumulação flexível, o qual apresenta uma reorganização da produção, em que, dentre outras mudanças, passa a demandar do trabalhador uma visão mais integrada do processo produtivo. As possibilidades de deslocamento e promoção do trabalhador em diferentes plantas e cargos da produção, bem como as demandas de operacionalização de diferentes máquinas simultaneamente e a realização de tarefas diversificadas, requer do trabalhador a compreensão e a responsabilidade por ciclos completos da produção que é favorecida pela capacidade de integração.

À guisa desse processo, a perspectiva de integração apreendida no DC-GO Ampliado remete à flexibilização no modo de ver, compreender e articular os conhecimentos que não devem ser mais concebidos de forma isolada, exigindo do estudante flexibilidade cognitiva para transitar e articular os diferentes campos do saber. Assim, se propõe a oferecer uma formação que permita adquirir habilidades e competências que capacitem a integrar conhecimentos, contribuindo com o atendimento de demandas de desespecialização requeridas pela produção flexível. Deste modo, contribui também com a formação do trabalhador almejada para atuar na empresa flexível.

Já a lógica do aprender continuamente e a centralidade do desenvolvimento de habilidades e competências na formação dos alunos remetem a processos de flexibilização que exigem do sujeito a capacidade de aprender continuamente e ao longo da vida, adaptando-se à dinamicidade das mudanças que ocorrem de forma cada vez mais acelerada, especialmente no campo da tecnologia, mobilizando seus saberes para atuar na sociedade, e em especial no mundo do trabalho, com foco no enfrentamento de eventos imprevisíveis, na resolução de conflitos e na proposição de soluções para problemas.

Trata-se de uma noção de conhecimento que supõe se mostrar muito mais ativa, interativa e com ênfase em implicações práticas, podendo se contrapor a uma noção mais tradicional, contemplativa e imobilista, fundamentada na transmissão de conteúdos prontos, na sua reprodução e memorização apartada de uma ação transformadora. Contudo, é importante destacar, conforme demonstrado ao longo da análise, que a ênfase nas implicações práticas do

conhecimento está muito mais atrelada a uma perspectiva pragmatista e instrumentalizadora do que verdadeiramente transformadora da realidade.

Diante das constantes mudanças alavancadas por avanços científicos e tecnológicos, continuar aprendendo se apresenta como uma necessidade. Do mesmo modo, não é possível negar a importância de desenvolver competências que possibilitem lidar com desafios, superar obstáculos e resolver problemas da vida social. Os argumentos que delineiam a retórica em torno da aprendizagem contínua e do desenvolvimento de habilidades e competências mostram-se bastante persuasivos. Contudo, não podem deixar de serem analisados no contexto histórico, político, econômico e social em que se desenvolvem. Nesse sentido, é imprescindível considerar que o ideário do aprender continuamente e das habilidades e competências emergem a partir das demandas de acumulação flexível e ganham centralidade nas políticas de reforma educacional.

No DC-GO Ampliado, todo o conhecimento é organizado com base no desenvolvimento de habilidades e competências que se articulam à lógica do aprender a aprender e tensionam processos de instrumentalização e operacionalização, que favorecem consideravelmente o atendimento dos interesses do capital no regime de acumulação flexível.

Visto que o que se aprende hoje pode tornar-se obsoleto no futuro, o aprender a aprender está ligado à constante necessidade de atualização requerida para ampliar a empregabilidade. O desenvolvimento da capacidade de aprender ganha significativa relevância não só com o aperfeiçoamento cada vez mais acelerado da tecnologia que requer do trabalhador flexibilidade para aprender continuamente, mas com a recorrente mudança de tarefas e objetivos na produção, os quais são cada vez mais contínuos para atender as demandas diversificadas do mercado e manter-se integrado à competitividade internacional.

A lógica do aprender a aprender conecta-se ao ideal do “eterno aprendiz” adaptável, problematizado por Lessard (2021) ao analisar os discursos de organismos internacionais. Trata-se de um sujeito que deve estar apto a aprender ao longo de toda a vida, em um mundo em constante transformação, adaptando-se continuamente às exigências do mercado e da economia global, buscando sempre aprimorar-se e desenvolver novas competências. É também responsabilizado pelo sucesso ou fracasso de sua empregabilidade, conformando-se à fluidez do mundo sem questionamento, resistência ou perspectiva crítica e transformadora do *status quo*.

Em consonância a este aspecto, a aquisição de competências remete ao ideal da “pedagogia das competências” que segundo alguns estudiosos, como Saviani (2013), é

considerada uma face da “pedagogia do aprender a aprender”. Nesta perspectiva, o ensino deixa de ser centrado nas disciplinas de conhecimento para centrar-se no “ensino por competências referidas a situações determinadas” a fim de tornar os sujeitos mais produtivos para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Reitera-se, ainda, que a base teórica do “aprender a aprender” e da “pedagogia das competências” está centrada na epistemologia da prática focadas em construir respostas criativas para resolver problemas do cotidiano do trabalho ou da vida social em geral (Kuenzer, 2016). A ênfase na mobilização do conhecimento para enfrentar eventos imprevisíveis, solucionar problemas e resolver conflitos cotidianos, do trabalho ou da vida social, atribui ao conhecimento um caráter instrumental e operacional que pode ser verificado em diversos pontos no DC-GO Ampliado, que vai desde a proposta de trabalho pedagógico por meio de projetos investigativos, aos objetivos de formação e ao desenvolvimento de habilidades e competências das diferentes áreas e componentes curriculares.

A instrumentalização e a operacionalização, ao evidenciarem uma visão pragmatista do conhecimento, no contexto da acumulação flexível, empobrecem sua potencialidade como via de universalização, reduzindo-o a uma racionalidade funcional, utilitarista e adaptativa às demandas imediatas dos processos produtivos em desenvolvimento. Nesse movimento, a possibilidade do conhecimento como emancipação e compreensão crítica da realidade não pode ser realizada, em seu lugar, o conhecimento é tratado como recurso técnico a serviço da eficiência e da competitividade, o que reforça a lógica de subordinação da educação aos interesses do capital.

Ademais, é importante retomar a apreensão de mecanismos de instrumentalização da própria teoria, no documento das *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*, quando se propõe articular a teoria histórico cultural aos fundamentos pedagógicos da BNCC, os quais se pautam na pedagogia das competências. Desse modo, busca articular perspectivas que se contrapõem, ocultando suas contradições. Ao articular o não articulável, a teoria histórico cultural é esvaziada de sua base epistemológica e instrumentalizada para legitimar a reformulação de um documento que atende a uma reforma educacional na rede: a implementação da BNCC.

Em relação à diversidade — princípio caro à sociedade, por representar o reconhecimento, o respeito e a valorização de todas as raças, gêneros, culturas, classes sociais, orientações sexuais, crenças e demais formas de expressão humana — ela é colocada como uma questão central nos documentos analisados e apontada como prática social fundamental para

assegurar a convivência democrática e a construção de uma sociedade mais inclusiva, contra qualquer forma de preconceito e discriminação.

Para além da dimensão social, a abordagem da diversidade, especialmente no DC-GO Ampliado, se dá em diferentes esferas, envolvendo o plano dos conteúdos e de projetos investigativos, e são acentuadas nos objetivos de formação e nas competências de várias áreas de conhecimento. Dentre eles estão: relacionar com espaços diversos (áreas urbanas, rurais, espaços de vivências) com reconhecimento e respeito a diversidade sociocultural; perceber as diversas temporalidades no curso da humanidade visando compreender as múltiplas formas de organizações políticas, econômicas, científicas, socioculturais e a contribuição de diferentes povos para estas organizações; produzir e participar de diversas manifestações artísticas explorando diferentes matrizes estéticas da arte, sejam tradicionais ou contemporâneas, clássicas ou alternativas, conservadoras ou não; reconhecer e valorizar a interculturalidade a fim de atuar no mundo globalizado que é plurilíngue e multicultural, valorizando também os usos heterogêneos, híbridos e multimodais da língua; mobilizar diferentes práticas da cultura digital, utilizando diferentes mídias e ferramentas digitais para expandir formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo; problemas diversos por meio de formas variadas de raciocínio, utilizando conhecimentos da matemática, dentre outros.

Nesse conjunto, é possível perceber uma perspectiva da educação orientada para a diversidade, implicando uma formação do sujeito voltada para a compreensão, reconhecimento, valorização e atuação sobre a diversidade nas suas mais variadas dimensões. Esta orientação requer do estudante uma postura flexível para conseguir ver, reconhecer, interpretar, entender e se inserir no diverso. Evidencia-se, assim, uma formação que educa o saber e o saber fazer para o convívio com o diverso, múltiplo, plural.

Nesse movimento, processos de flexibilização podem ser apreendidos, a partir da ênfase à diversidade e à flexibilidade requerida para seu desenvolvimento, a qual pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos flexíveis e favorecer o atendimento de demandas do mercado de trabalho regido pela acumulação flexível. Deste modo, põe em causa possibilidades de instrumentalização da diversidade.

Nesse movimento de ampla afirmação da diversidade, ela é situada em um contexto de florescimento de uma perspectiva de educação geral e sua demarcação pela polivalência, que evidencia a formação e a qualificação humana para estar a serviço da produtividade da empresa, impelida a manter-se competitiva mediante intenso processo de reconversão tecnológica (Frigotto, 2010). Para Frigotto (2010), a polivalência envolve a valorização de conhecimentos

culturais, históricos e artísticos, além do desenvolvimento de competências éticas e comportamentais como flexibilidade, versatilidade, agilidade, responsabilidade, lealdade, liderança, as quais ampliam a sensibilidade e a eficácia do trabalhador em sua atuação. Tais características podem ser apreendidas na centralidade atribuída à diversidade no DC-GO Ampliado.

Ademais, é importante retomar, conforme destacado por Antunes (1999), que a polivalência aparece como uma resposta ao toyotismo e constitui uma estratégia de flexibilização produtiva, ao exigir do trabalhador multifuncionalidade e capacidade de desempenhar diversas tarefas. Remete, ainda, a uma ideia de desespecialização em prol da diversificação de atividades previamente racionalizadas, as quais contribuem para a intensificação da exploração do trabalho.

Constatou-se, ainda, que a flexibilização curricular para atender as necessidades e particularidades dos educandos, que são diversas, e a contextualização do currículo com a realidade local em que será desenvolvido, possibilita processos de instrumentalização da diversidade para a reprodução de desigualdades. Nesse movimento, a desigualdade é tratada como diversidade e compreende tanto as desigualdades de classe envolvidas no atendimento às necessidades dos educandos quanto as desigualdades das condições objetivas da realidade em que se busca contextualizar o currículo, ambas constituídas reciprocamente.

A diversidade de ofertas educacionais voltada à realidade goiana evidencia que, para atender diferentes públicos com demandas específicas, a educação precisa ser flexibilizada. Nesse processo, propõe-se organização do tempo escolar diferenciada, adaptação curricular, remodelamento das habilidades para atender às demandas de grupos específicos, procedimentos didáticos e metodológicos, bem como de estratégias de avaliação diversas para atender as necessidades dos estudantes e da realidade em que vivem, dentre outras. Deste modo, implica processos de flexibilização da ação pedagógica dirigida a cada um segundo suas necessidades e especificidades – atividades diferenciadas para atender demandas diversas.

Os processos de flexibilização, embora justificados pela necessidade de inclusão educacional, revelam contradições que também parecem responder às exigências do regime de acumulação flexível, pois passa a ser colocado em causa, uma escola de caráter flexível que produz de modo flexível o que será disponibilizado para o mercado. Escola e alunos são concebidos como produtos de qualidade variável, a fim de atender demandas determinadas pelo interesse e necessidade do mercado empresarial (Saviani, 2013). Isso implica um padrão de

qualidade que não é o mesmo para todos e se realiza, portanto, de modo diferente e desigual para distintos grupos de trabalhadores.

Conforme destacado por Kuenzer (2007), a qualificação dos trabalhadores se dá de forma desigual: enquanto um núcleo estável recebe formação ampla, propedêutica e articulada às dimensões científica e sócio-histórica, trabalhadores periféricos são submetidos a uma formação aligeirada e genérica, voltada a múltiplas tarefas simplificadas e precárias. Assim, a flexibilidade pode significar qualificação para alguns e desqualificação para outros, refletindo as diferentes condições de classe, características do metabolismo social do capital. Enquanto alguns acessam o trabalho intelectual articulado à prática, outros, com formação escolar precária, ficam restritos a tarefas simples e pouco qualificadas. Neste movimento, coletivos de trabalho dinâmicos são preparados para a extração de mais-valia, assegurando a realização da lógica mercantil e da reprodução do capital.

Como a igualdade se constitui na sociedade capitalista uma promessa irrealizável, as desigualdades estruturantes desse sistema passam a compor os diferentes elementos que compõem a pauta da diversidade. Nesse sentido, para além das diferenças de raça, gênero, etnia, religião, dentre outros, a desigualdade de classe passa a ser tratada também como mais uma diferença a compor a diversidade social. Nesse movimento, a diversidade é instrumentalizada para justificar desigualdades e contribuir com sua reprodução.

Nesse processo, não é necessário garantir oportunidades iguais para todos, pois a extensão de direitos focalizados nas diferenças, demanda a oferta de oportunidades educacionais diversificadas e não iguais. Nesse sentido, “a proteção dos diferentes esconde os desiguais” (Miranda; Resende, 2016, p. 39). Assim, as desigualdades são convertidas em diferenças, atualizando e fortalecendo a autoridade do capital.

Ainda sobre a diversidade, no que tange às pautas identitárias de raça, etnia, gênero, dentre outras que a compõem, a análise desenvolvida por Haider (2018) em “*Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje*” oferece subsídios importantes que contribuem para uma compreensão crítica das políticas educacionais brasileiras que incorporam o discurso da diversidade como eixo estruturante. Para o autor (Haider, 2018), a valorização das diferenças — étnico-raciais, de gênero e até mesmo as culturais e regionais —, quando desarticulada das condições materiais e estruturais que produzem as desigualdades, tende a ser capturada por uma lógica neoliberal individualista, que fragmenta os grupos nas suas mais diversas diferenças, obstaculizando a união coletiva de classe e reduzindo a luta ao reconhecimento e à ampliação

de direitos específicos, sem a perspectiva de uma transformação da estrutura capitalista que gera as desigualdades sociais.

Assim, à luz das reflexões de Haider (2018), compreende-se que a promoção da diversidade nas políticas públicas de educação corre o risco de se converter em uma estratégia de inclusão meramente formal e simbólica, sem enfrentar as contradições de classe e as determinações econômicas que sustentam a opressão e a exclusão na sociedade capitalista. Desse modo, tal perspectiva compromete a construção de um projeto educativo comprometido com a transformação das condições materiais que produzem a desigualdade e as injustiças sociais.

Retomando a epígrafe apresentada na abertura desta seção, “a dialética da flexibilidade é a coexistência dos contrários” (Cury, 1998, p. 75) e expressa como determinados princípios, caros à sociedade, como a diversidade, a participação, o protagonismo e o conhecimento, por exemplo, podem ser apropriados, ou melhor, cooptados e instrumentalizados para atenderem aos interesses de dominação e reprodução do capital.

No âmbito dos núcleos analisados, o professor é situado em relação à importância do seu protagonismo para criar e implementar estratégias didático pedagógicas diversas e para integrar os saberes entre diferentes áreas do conhecimento. Contudo, esse protagonismo é condicionado: trata-se de uma autonomia funcional, delimitada pela necessidade de atingir metas curriculares e competências previamente estabelecidas. O professor é autônomo para escolher os meios, mas não para redefinir os fins — sua liberdade está vinculada à execução do que está prescrito no currículo. A ele é atribuída a responsabilidade de promover a integração entre os diferentes campos do conhecimento, articulando conteúdos e práticas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências que primam pela aplicação prática dos saberes.

O professor também é apresentado como principal responsável por adequar o ensino às especificidades dos estudantes, o que implica uma flexibilização da ação pedagógica, em que devem ser propostas atividades e avaliações diversificadas conforme as particularidades dos alunos. Nesse movimento, os professores são inseridos em um processo de flexibilização da prática pedagógica e conseqüentemente de sua própria atuação, pois dele passa a ser requerida flexibilidade para integrar conhecimentos, para buscar, criar e executar estratégias pedagógicas diversas e adequar o ensino às diferentes necessidades e particularidades dos alunos.

Cada um dos núcleos analisados nesta pesquisa — a participação e o protagonismo do estudante, o paradigma do conhecimento e a diversidade — abre possibilidades para investigações futuras, voltadas ao aprofundamento de seus conceitos, ressignificações e

desdobramentos no campo educacional e na sociedade em geral, situados historicamente no contexto do regime de acumulação flexível que marca a atual fase de desenvolvimento do capitalismo e seu metabolismo social.

O projeto formativo para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme apreendido nos documentos a partir dos núcleos analisados nesta pesquisa, revela vários elementos que o aproximam do atendimento aos interesses do capital reestruturado, caracterizado pelo regime de acumulação flexível. Assim, configura-se como uma formação reprodutivista, adaptativa à estrutura social capitalista. Trata-se de um projeto formativo que, inclusive, invisibiliza a criança desta etapa da educação básica convertendo-a em sujeito abstraído de suas especificidades e transmutado em produto do capital.

Desse modo, o presente projeto formativo impõe a necessidade de ser confrontado e questionado para além das aparências, pois muitas vezes, o discurso retórico, revestido de expressões e princípios valorizados na educação, como os presentes nos núcleos analisados, funciona como uma cortina de fumaça, confundindo e ocultando seu verdadeiro sentido, e impedindo a compreensão dos processos de cooptação, esvaziamento e instrumentalização que são colocados em causa e submetem a educação escolar e o seu papel à supremacia do capital e sua reprodução. Nesse contexto, pensar uma formação crítica e insurgente torna-se imprescindível para enfrentar a estrutura opressiva, excludente e desigual do sistema capitalista e seu metabolismo social.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1999. (Coleção Mundo do trabalho).
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018. v. 58.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRAGA, R. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo. *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério do trabalho. **Questões críticas da educação brasileira, consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade**. Brasília: MTB, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em fevereiro 2024.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria. **Tecnologia, emprego e educação: interfaces e propostas**. São Paulo, ago. 1999.
- BRASIL. **Lei nº 10.172 de nove de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010**: Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em [index.php\(mec.gov.br\)](index.php(mec.gov.br)) Acesso em fevereiro 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Brasília, DF: Inep, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [S. l.]: MEC, 2017.

BRASIL. **Presidência da República**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 13 jul. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: JC editora, 1987.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8ªed. v.1 São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, A. Análise documental. In: Poupart, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad**. Santiago do Chile, 1990.

CEPAL/UNESCO. **Educación e conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago do Chile, 1992.

CONTINO, Joana Martins. **Indústria 4.0”: conceitos e debates**. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 31., 2017, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-018/3115>. Acesso em: 3 set. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3ªed. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

GOIÂNIA. **Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. [S. l.]: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2022.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado: volume II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. [S. l.: s. n.], 2020.

GRAGLIA, M. A. V.; LAZZARESCHI, N. A indústria 4.0 e o futuro do trabalho: tensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Sociologia**, [s. l.], v. 6 nº 14, p. 110–151, 2018.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. Tradução de Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Editora Veneta, 2018.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HUWS, U. A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real. In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. **Mudar para competir: a nova relação entre competitividade e educação, estratégias empresariais**. São Paulo, 1992.

INSTITUTO HEBERT LEVY. **Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo**. São Paulo: IHL, 1992.

JUNQUEIRA, F. G. C. **O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades escolares para a escola**. 2022. Tese – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1153–1178, 2007.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: XI ANPED SUL, 2016, UFPR Curitiba/Paraná. **Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. UFPR Curitiba/Paraná: ANPED, 2016. p. 22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em 03/04/2024.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 57–66, 2020.

KUMAR, K. A sociedade da Informação. In: **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LESSARD, C. *Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable*. **Revista de Educação - Educativa**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. [37 páginas], 2021.

MARX, K. **Formações econômicas pré capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIRANDA, M. G. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa** n.100, p.37-48, 1997.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Igualdade, Equidade e Educação. In: MIRANDA, M. G. (org.) **Educação e Desigualdades Sociais**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1. ed., 2016.

MUNDIM, M. A. P. **Políticas de Regulação na Educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período 1998-2008'**. 2009. 173 f. Tese - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MUNDIM, Augusta Peixoto. **Regulação social, reformas do Estado e da educação sob o imperativo da flexibilização**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7., 2017, Goiânia. **Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino: didática, escola e política: nenhum direito a menos, 20 a 22 de novembro de 2017** [recurso eletrônico]. Organização: José Carlos Libâneo [et al.]. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: Org. ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

RAMOS, C. **Excelência na educação**. A escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1992.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

SAAD-FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Democracia versus neoliberalismo: o dilema do Brasil e o debate da esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Revista ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [s. l.], v. 23 n. 02, p. 427–446, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

SILVA, D. I. da C. **Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo**

**integral**. 2015. Dissertação — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, S. P. da Reforma Educacional Goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. In: LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. A. M. da M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, Priscila Almeida; BARROS, Marta Dias; OLIVEIRA, Wivian da Silva. Participação e protagonismo estudantil: desafios e possibilidades na escola pública. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 35, p. 1–21, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/29886>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

TELES, N.; CALDAS, J. C. Tecnologia e Trabalho no século XXI: uma proposta de abordagem. **Centro de Estudos Sociais - Laboratório Associado Universidade de Coimbra – Portugal**, fevereiro de 2019. Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/documentos/cadernos/Caderno\\_12\\_Tecnologia\\_e\\_Trabalho\\_no\\_seculo\\_XXI\\_08032019.pdf](https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/documentos/cadernos/Caderno_12_Tecnologia_e_Trabalho_no_seculo_XXI_08032019.pdf) Acesso em 23/03/2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

## **APÊNDICE - produção de trabalhos acadêmicos sobre a reestruturação produtiva de acumulação flexível e seus desdobramentos para a educação escolar**

Os resultados apresentados na busca de teses no portal da CAPES não disponibilizaram os resumos dos trabalhos. Isso demandou a localização das teses na internet ou na biblioteca depositária para leitura do resumo e verificação de alinhamento da temática do trabalho com a finalidade da revisão de literatura proposta: mapear a produção acadêmica em torno da temática dos processos de flexibilização advindos da reestruturação produtiva de acumulação flexível e seus desdobramentos na educação escolar, em especial na etapa do ensino fundamental.

A busca realizada com os descritores e filtros aplicados resultaram em 71 trabalhos, dos quais 52 resumos foram localizados. Após leitura dos resumos, 22 teses foram selecionadas por apresentarem uma discussão que compreendia a temática proposta para o mapeamento, ainda que não estivessem necessariamente voltadas para a etapa do ensino fundamental conforme definido previamente. Segue apresentação dos trabalhos localizados organizados por etapa de escolaridade.

Com base na leitura dos resumos, é possível afirmar que das 22 teses selecionadas, as seis descritas no quadro um propõem em comum tratar da educação técnica profissionalizante levando em consideração o contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível<sup>79</sup>. As discussões estão associadas à qualificação e competência na formação do novo trabalhador; ao projeto pedagógico da instituição de ensino técnico profissionalizante; a polivalência ou politecnia; a reforma do ensino médio e formação dos trabalhadores; ao dualismo educacional e o protagonismo juvenil; a pedagogia das competências.

**QUADRO 1** - Educação técnica profissionalizante no contexto da reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível.

	<b>Autor, título, instituição e ano de defesa</b>
1	Teixeira, Regina Célia Fernandes. <b>Qualificação e competência : a formação do novo trabalhador pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Montes Claros/MG no período de 2003 a 2009'</b> 31/07/2011 245 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Sistema de Biblioteca da UFU

<sup>79</sup> Ao reportar ao contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível, estou me referindo a todos os trabalhos que, direta ou indiretamente, abordam os processos de flexibilização advindos da acumulação flexível conforme objetivos da revisão de literatura realizada.

2	Melo, Alessandro de. <b>O Projeto Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000'</b> 31/05/2010 258 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.
3	Ignácio, Paulo César de Souza. <b>Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnia?'</b> 01/05/2009 245 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
4	Steffen, Euli Marlene. <b>Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível'</b> 01/02/2008 395 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
5	CARDOZO, MARIA JOSÉ PIRES BARROS. <b>A reforma do Ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores: a ideologia da empregabilidade.'</b> 01/08/2007 278 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC
6	PIRES, MARCIA GARDENIA LUSTOSA. <b>Novos marcos de dualismo educacional na sociedade contemporânea: inclusão social, cidadania e protagonismo juvenil na educação de jovens trabalhadores - o caso do PROJOVEM urbano Fortaleza.'</b> 01/11/2010 172 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nove teses que estão numeradas de 7 a 15 no quadro a seguir propõem em comum tratar a educação superior no contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível. Destas, quatro focam a formação de professores considerando o reflexo da mundialização do capital nas políticas de formação, flexibilização e autonomia nas Diretrizes curriculares para formação de professores. As demais estão associadas à flexibilidade do sistema de educação superior na lógica da sociedade globalizada; à regulação da política de expansão do ensino superior associada à flexibilização da gestão e descentralização administrativa; trabalho docente e autonomia universitária vinculada a eficiência do modelo empresarial de administração; concepções, finalidades e contradições da universidade do século XXI; pós-modernidade e educação no capitalismo tardio.

**QUADRO 2** – Educação superior no contexto da reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível.

	<b>Autor, título, instituição e ano de defesa</b>
--	---

7	Trojan, Rose Meri. <b>Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre Trabalho e Educação'</b> 01/02/2005 287 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca central da UFPR
8	Paixão, Cassiane de Freitas. <b>A flexibilidade do sistema de educação superior e a lógica da sociedade globalizada: um estudo sobre as instituições de ensino superior de Pelotas/RS'</b> 31/01/2010 278 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, SÃO LEOPOLDO Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2010)
9	MACEDO, JUSSARA MARQUES DE. <b>A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010'</b> 30/04/2011 294 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BCG
10	Medeiros, Luciene das Graças Miranda. <b>O REUNI uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA'</b> 31/01/2012 360 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Profª Elcy Rodrigues Lacerda ICED/UFPA
11	SIEWERDT, MAURÍCIO JOSÉ. <b>Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE e Autonomia Universitária: o trabalho docente nos (DES) encontros entre o proclamado e a PRAXIS'</b> 30/06/2010 364 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU
12	FERREIRA, SUELY. <b>A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições'</b> 01/12/2009 305 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG
13	Silva, Sidinei Pithan da. <b>Modernidade / Pós-modernidade e educação no contexto do capitalismo tardio'</b> 01/08/2010 229 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.
14	Silva, Sarita Medina da. <b>Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia.'</b> 01/02/2006 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UNICAMP
15	SCHNEIDER, MARILDA PASQUAL. <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas'</b> 01/11/2007 198 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As três teses numeradas de 16 a 18 no quadro abaixo abordam a educação de trabalhadores em serviço considerando as demandas da reestruturação produtiva de acumulação flexível.

**QUADRO 3** – Trabalhadores em serviço no contexto do regime de acumulação flexível

	<b>Autor, título, instituição e ano de defesa</b>
16	Silva, Luiz Antonio da. <b>Trabalho e processo educativos no cooperativismo popular solidário da região do Vale do Aço/MG'</b> 01/02/2009 262 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de educação
17	Rocha, Ronaldo Gazal. <b>Dinâmicas econômicas e socioambientais da gestão de resíduos sólidos em Curitiba: uma análise das relações entre educação e trabalho no Projeto ECOCIDADÃO'</b> 01/06/2009 204 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.
18	Carmo, Jefferson Carriello do. <b>Classe trabalhadora e educação: um exercício contra-hege- mônico.'</b> 01/02/2004 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As quatro últimas teses elencadas no quadro seguinte e numeradas de 19 a 22 abordam temas diversos vinculados à educação no contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível: gestão educacional resiliente associada aos aspectos da responsabilidade, autonomia, flexibilidade, solidariedade, abertura e inteligência; a identidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inspirada na lógica do padrão de acumulação flexível e nas diretrizes dos organismos internacionais; políticas de regulação na educação focando a etapa do ensino fundamental e trazendo como resultado a demanda por um professor cada vez mais flexível; trabalho e educação de jovens militantes do Movimento Sem Terra (MST) e suas perdas de conquistas com a flexibilização de contratos trabalhistas, terceirização e informalidade.

**QUADRO 4** – Temas variados vinculados à educação no contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível.

	<b>Autor, título, instituição e ano de defesa</b>
19	Silva, Altimar Costa da. <b>"Gestão educacional resiliente: uma proposta para um contexto de mudanças paradigmáticas"</b> 31/07/2012 445 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

20	Ventura, Jaqueline Pereira. <b>Educação De Jovens E Adultos Ou Educação Da Classe Trabalhadora? concepções em disputa na contemporaneidade brasileira.</b> ' 01/05/2008 302 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG
21	MUNDIM, MARIA AUGUSTA PEIXOTO. <b>Políticas de Regulação na Educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período 1998-2008'</b> 01/08/2009 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG
22	Janata, Natacha Eugênia. <b>"Juventude que ousa lutar!": trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST'</b> 01/05/2012 278 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As teses produzidas foram defendidas entre os anos de 2004 a 2012, tendo maior incidência nos anos de 2009 e 2010 com cinco trabalhos defendidos em cada ano. Nos demais anos constam de uma, duas ou até três teses defendidas.

Importante destacar também que apenas um trabalho das 22 teses apresentou uma discussão abrangendo a etapa do ensino fundamental com possíveis vinculações a processos de flexibilização em seus resultados. Este trabalho, inclusive, foi realizado na Rede Municipal de Educação de Goiânia buscando apreender as determinações constitutivas da organização da escola em ciclos e interrogar em que sentido elas correspondiam aos processos de regulação das políticas educacionais, a qual apresentou em seus resultados a flexibilização (associada a políticas de regulação da educação desenvolvidas a partir da década de 1990) como categoria importante para compreender a escola organizada em ciclos (Mundim, 2009).

### **A produção de artigos levantados no portal de periódicos da CAPES**

No portal de periódicos da CAPES os resultados apresentam as palavras-chave descritas no campo de busca, no título ou no resumo dos artigos e aparecem destacadas em amarelo.

A busca realizada com os descritores e filtros aplicados resultaram em 171 artigos que obtiveram seus resumos lidos, dos quais 51 foram selecionados por apresentarem uma discussão envolvendo os processos de flexibilização vinculados à reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível no campo da educação.

Destes, 31 artigos abordam o tema da flexibilização do trabalho docente vinculados à reestruturação produtiva de acumulação flexível. As discussões estão associadas em sua maioria (mais de 10 produções) a processos de precarização do trabalho; à instabilidade; à

intensificação; à uberização; à flexibilização dos direitos trabalhistas e das contratações e condições do trabalho; a regulação e avaliação do trabalho docente; a política de formação de professores; e alguns, ainda, abordam a flexibilização do trabalho docente no contexto da pandemia.

**Quadro 5 – Flexibilização do trabalho docente vinculada à reestruturação produtiva de acumulação flexível**

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
1	FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM SÃO PAULO: PRECARIZAÇÃO E INSTABILIDADE	Oliveira, Mariana Esteves de	Revista Labor, 2017, Vol.1 (16), p.46-65	B1
2	Educação básica privada: flexibilização e precarização do trabalho docente	Adolfo Ignacio Calderón	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online), 2018, Vol.4 (7)	A4
3	FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina	Felisberto Costa, Matheus; Mueller, Rafael	Política e trabalho, 2021 (53), p.181-197	A4
4	Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal	Patricia Regina Piovezan; Neusa Maria Dal Ri	Educação e realidade, 2019, Vol.44 (2)	A1
5	Flexibilização dos direitos trabalhistas e as consequências para o trabalho docente	Costa, Wander Medeiros Arena da; Souza, Kellcia Rezende; Scaff, Elisangela Alves da Silva	Laplage em Revista, 2020, Vol.7 (1), p.20-30	B1
6	PROFESORES TEMPORÁRIOS: FLEXIBILIZAÇÃO DAS CONTRATAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE / Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions	Denize Cristina Kaminski Ferreira; Claudia Barcelos de Moura Abreu	Trabalho & educação, 2014, Vol.23 (2)	A3
7	A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	Oliveira, Dalila Andrade	Educação & sociedade, 2004, Vol.25 (89), p.1127-1144	A1

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
8	O trabalho docente na educação pública fluminense frente ao empresariamento	Silva, Amanda Moreira da	Revista Contemporânea de Educação, 2020, Vol.15 (33), p.162-177	A4
9	A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global	Ball, Stephen J.; Bailey, Patrick; Mena, Paula; Del Monte, Pablo; Santori, Diego; Tseng, Chun-ying; Young, Helen; Olmedo, Antonio	Educação em questão, 2013, Vol.46 (32)	A1
10	A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas	Piovezan, Patricia Regina; Dal Ri, Neusa Maria	Educação temática digital, 2016, Vol.18 (1), p.178-197	A1
11	As contradições da busca pela valorização do magistério público: uma contextualização da Resolução CNE/CP nº. 02/2015	Juliana Argollo; Amanda Moreira Silva	Revista Educação e Emancipação, 2017, p.205	A3
12	AS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO REMOTO DA CATEGORIA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19	Maia, Fernanda Landolfi; Bernardo, Kelen Aparecida da Silva; Bridi, Maria Aparecida	Norus, 2020, Vol.8 (14), p.8-39	B1
13	DIMENSÕES E SIGNIFICADOS DO TRABALHO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO: MARCOS TEÓRICOS DE ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE	Garcia, Ana Flavia Gomes	Revista Mundi Sociais e Humanidades (ISSN: 2525-4774), 2016, Vol.1 (1)	B3
14	DO DOCENTE EFETIVO AO DOCENTE UBERIZADO: A PRECARIZAÇÃO CONTRATUAL DO PROFESSOR NO BRASIL	Moura, Livia Romero de; Mendes Segundo, Maria das Dores; Aquino, Cássio Adriano Braz de	Trabalho & educação, 2022, Vol.30 (3), p.67-85	A3
15	Trabalho docente em tempos de pandemia: a realidade vivenciada por professores e equipes gestoras de instituições de ensino da região metropolitana de Fortaleza/CE	Clarice Zientarski; Elisângela Maria Oliveira Sousa; Ivan Carlos Costa Martins	Revista Educação e Políticas em Debate, 2021, Vol.10 (3)	A4
16	TRABALHO, DOCÊNCIA E PRECARIZAÇÃO: BREVES NOTAS DE UM PROJETO DE PESQUISA	Brito, Thiago	Trabalho & educação, 2019, Vol.28 (3), p.161-178	A3

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
17	As mudanças no arcabouço legal e a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo durante o Governo de José Serra – PSDB (2007/2010)	Piolli, Evaldo; Vilanova Rodrigues, Diego	Impulso (Piracicaba, Brazil), 2017, Vol.27 (68), p.49	B4
18	Contextos da precarização docente na educação brasileira	Neta, Abília Ana de Castro; Moura, Juliana da Silva; Cardoso, Berta Leni Costa; Nunes, Claudio Pinto	Revista Exitus (Online), 2020, Vol.10, p.e020037	A4
19	Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?	Venco, Selma	Cadernos de saúde pública, 2019, Vol.35 (suppl 1)	A1
20	Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005)	Edna Garcia Maciel Fiod; Noeli Zanatta Milani	Roteiro (Joaçaba), 2010, Vol.33 n.1, p.77-99	A2
21	A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES NAS REDES PÚBLICAS NO BRASIL	Kaminski Ferreira, Denize Cristina	Revista Labor, 2019, Vol.1 (22), p.44-64	B1
22	O universo feminino da sala de aula: o trabalho marcado pela questão de gênero	Edson Caetano; Camila Emanuella Pereira Neves	Reflexão e ação, 2011, Vol.19 (1), p.60-77	A3
23	Regulação do trabalho docente: a presença da avaliação externa	Aparecida Maria Fonseca; Leonice Matilde Richter; Lucia de Fátima Valente	Revista Educação e Políticas em Debate, 2013, Vol.1 (2)	A4
24	Educação escolar no contexto da pandemia: entre as orientações e a realidade	Czernisz, Eliane Cleide da Silva; Mello, Ana Carolina Tavares de	Educação, 2022 (SANTA MARIA. ONLINE)	A2
25	Políticas públicas para a formação de professores: reflexos no desenvolvimento profissional na Educação Básica	Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do; Morais, Joelson De Sousa; Magalhães, Nadja Regina Sousa	Comunicações (Piracicaba), 2021, Vol.28 (2), p.201-227	A3
26	CONTRATAÇÃO, CARREIRA, VENCIMENTO E JORNADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESTADUAL PAULISTA (1995-2018)	Barbosa, Andreza; Jacomini, Márcia Aparecida; Fernandes, Maria	Educação & sociedade, 2022, Vol.43	A1

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
		José da Silva; Venco, Selma		
27	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES	D'Agostini, Adriana; Titton, Mauro	Geminal: marxismo e educação em debate, 2014, Vol.6 (1), p.155	A2
28	CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE A BUROCRACIA E A INDIFERENÇA	Araújo, Vania Carvalho de; Jann, Margareth	Nuances, 2018, Vol.29 (3)	A3
29	Formação de professores: um direito que conduz à emancipação? Uma imposição que leva à alienação?	Santos, Eliane Tassidos	Educação temática digital, 2008, Vol.8 (2), p.126	A1
30	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	Amanda Moreira da Silva	e-Mosaicos, 2017, Vol.6 (12), p.226-237	B2
31	Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente	Arraes		

Quinze artigos abordam em comum o currículo mediante a reforma do Ensino Médio vinculada ao contexto de reestruturação produtiva de acumulação flexível. Ao abordarem a reforma e o currículo neste contexto, discutem: a questionável concepção de qualidade da educação; a flexibilização do currículo por meio dos itinerários formativos; a flexibilização como imperativo político no currículo; reforma do ensino médio como reforma empresarial e como expressão do capital na educação; ensino médio flexível como desqualificação do trabalhador; a influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica presente na reforma do ensino médio, dentre outras discussões.

**Quadro 6 – Currículo e reforma do Ensino Médio no contexto da reestruturação produtiva de acumulação flexível**

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
1	MUDANÇAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REPERCUSSÕES DA BNCCEM NO CURRÍCULO MINEIRO	Pinto, Samilla Nayara dos Santos; Melo, Savana Diniz Gomes	Educação em revista, 2021, Vol.37	A1
2	Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio	Francione Oliveira Carvalho	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2019, Vol.14 (3), p.973	A1

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
3	A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Ferretti, Celso João	Estudos Avançados, 2018, Vol.32 (93), p.25-42	A1
4	A Construção da Proposta de Itinerários Formativos do Senac no Ceará	Maria José Camelo Maciel	Boletim Técnico do Senac, 2008, Vol.34 (2)	A4
5	A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica	Emerson Lizandro Dias Silveira; Roberto Rafael Dias da Silva	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2018, Vol.13 (4), p.1759	A1
6	A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação	Pioli, Evaldo; Sala, Mauro	EccoS – Revista Científica, 2022 (62), p.1-20	A3
7	Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: formas atuais de expressão do capital na educação	Do Prado Feraz de Carvalho, Celso	EccoS – Revista Científica, 2022 (62), p.1-20	A3
8	Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível	Kuenzer, Acacia Zeneida	Ciência & saúde coletiva, 2020, Vol.25 (1), p.57-66	A1
9	O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A LEI N.º 13.415 EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO OU FORMAÇÃO PARA O MERCADO?	Santos, Dayanna Pereira; Carvalho, Edson Silva; Oliveira, Eudiane Nunes de	e-Mosaicos, 2019, Vol.8 (19), p.108-131	B2
10	A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública	Domingues, José Juiz; Toschi, Nirza Seabra; Oliveira, João Ferreira de	Educação & sociedade, 2000, Vol.21 (70), p.63-79	A1
11	A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil	Roteiro (Joaçaba), 2020, Vol.45 (1)	A2	
12	A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo	Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati	Revista Cocar, 2020, Vol.14 (28), p.521-540	A2
13	Mundo do trabalho e as reformas na educação	Araújo, Renan; Pereira, Karla Cristina Prudente; Silva, Larissa Ribeiro da	Revista HISTEDBR On-line, 2020, Vol.20, p.e020011	A3
14	Outro Dualização dúplice: sobre a flexibilização dos serviços de ensino em Portugal	Magalhães, Ana Margarida; Lopes, Daniel Seabra	Etnográfica (Oeiras, Portugal), 2011, Vol.15 (2), p.261-286	A1

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
15	A reforma do Ensino Médio e a construção dos itinerários formativos na escola pública brasileira	Piolli, Evaldo; Sala, Mauro	EccoS – Revista Científica, 2022 (62), p.21-40	A3

Um resumo dos artigos consultados abordam a Educação de Jovens e Adultos, considerando os principais desafios para a formação humana deste público no contexto das relações flexíveis de trabalho. Outro artigo discute sobre a dualização e precarização laboral mediante a flexibilização do ensino em Portugal.

#### Quadro 7 – Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino em Portugal

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
1	A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho	Carlos Soares Barbosa	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2019, Vol.14 (1), p.63	A1
2	Outro Dualização dúplice: sobre a flexibilização dos serviços de ensino em Portugal	Magalhães, Ana Margarida; Lopes, Daniel Seabra	Etnográfica (Oeiras, Portugal), 2011, Vol.15 (2), p.261-286	A1

Três artigos selecionados tratam a Educação superior, sendo que um mantém seu foco na precarização do trabalho docente sob o impacto do sistema de acumulação flexível e das concepções neoliberais, o outro aborda de forma crítica as mudanças sofridas pelas universidades brasileiras nos últimos anos, e o terceiro analisa três universidades públicas portuguesas identificando um paradigma de ensino superior que visa adaptar as instituições às determinações dos processos globais de flexibilização da economia.

#### Quadro 8– Educação Superior e reestruturação produtiva de acumulação flexível

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Qualis
1	A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças	Santos, Sheila Daniela Medeiros dos	Educar em revista, 2012 (46), p.229-244	A1
2	A universidade pública sob nova perspectiva	Chauí, Marilena	Revista Brasileira de Educação, 2003 (24), p.5-15	A1

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Revista</b>	<b>Qualis</b>
3	A CRISE DO TRABALHO NOS DISCURSOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	Gabriel Henrique Idalgo; José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia; Maria Teresa Guimarães de Medina	Trabalho & educação, 2019, Vol.28 (1)	A3

Outros trabalhos que discutem processos de flexibilização curricular no ensino superior não foram computados nos 51 artigos sistematizados nos quadros a fim de priorizar as discussões da flexibilização na educação básica. Entretanto, é possível delinear de modo geral, os artigos que abordaram a flexibilização no currículo do ensino superior inserem essa discussão vinculada aos seguintes temas:

1. flexibilização relacionada à mobilidade acadêmica nacional e internacional dos estudantes no ensino superior possibilitada por currículos mais flexíveis;
2. flexibilização do currículo relacionada a interdisciplinaridade e possibilidade de articulação de um curso de graduação com outros cursos por meio de disciplinas complementares livres tornando o aluno co-autor na montagem de sua grade curricular;
3. flexibilização relacionada a extensão universitária no currículo acadêmico;
4. flexibilização do currículo relacionada a introdução de módulos eletivos e maior articulação entre eixos e módulos do curso de Terapia Ocupacional;
5. flexibilização curricular em uma perspectiva inclusiva no curso de Ciências Biológicas;
6. flexibilização do currículo do curso de Enfermagem;
7. flexibilização curricular no Projeto pedagógico do programa de graduação em nutrição;
8. flexibilização relacionada a grade curricular, horário de aulas e formas de pagamento de programas de pós graduação lato sensu como estratégia de captação de alunos;
9. flexibilização curricular relacionada à formação de professores de Educação Física e como pressuposto norteador da organização curricular presente nas Diretrizes Curriculares da área;
10. flexibilização do trabalho docente a partir de um sistema federativo de certificação de competências dos professores como oposição a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério (artigo 22);
11. flexibilização relacionada ao Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social e suas implicações para a formação e o exercício profissional;