

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A BNCC: POLÍTICAS DE EXCLUSÃO E RETROCESSOS

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y LA BNCC: POLÍTICAS DE EXCLUSIÓN Y RETROCESO

THE VOCATIONAL EDUCATION AND BNCC: EXCLUSION AND THROWBACK POLICIES

Anderson BOANAFINA¹
Celia Regina OTRANTO²
Jussara Marques de MACEDO³

RESUMO: O artigo explicita as mudanças recentes na educação profissional brasileira. Objetiva-se analisar o retrocesso que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa no campo da educação profissional. A metodologia pauta-se no materialismo histórico-dialético como eixo norteador. Trata-se, ainda, de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, que se deu por meio da revisão de literatura via fontes primárias e secundárias, com levantamento documental. Os resultados apontam que os itinerários formativos e o reconhecimento do notório saber para a docência na educação profissional, com base na Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.415, ligam-se ao viés economicista, que reafirma a dualidade do sistema educacional, presente na BNCC. Conclui-se que a educação profissional, rejuvenescida, carrega em si o caráter da inclusão excludente, afastando-se, portanto, da perspectiva da formação para a emancipação humana e para a construção de outra sociabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional brasileira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dualidade. Itinerários formativos. Formação humana.

RESUMEN: *El artículo explica los cambios recientes en la educación profesional brasileña. El objetivo es analizar el retroceso que representa la Base de Currículo Nacional Común (BNCC) actual en el campo de la formación profesional. La metodología se basa en el materialismo histórico-dialéctico como eje rector. También se trata de una investigación bibliográfica, de carácter cualitativo, que se realizó mediante una revisión de la literatura a través de fuentes primarias y secundarias, con un relevamiento documental. Los resultados indican que los itinerarios formativos y el reconocimiento de los conocimientos notorios para*

¹ Casa de Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Assessor da Vice Direção de Pesquisa e Educação e Coordenador Pedagógico da Casa de Oswaldo Cruz (COC/FIOCRUZ). Pesquisador da Rede UNIVERSITAS. Doutorado em Educação (UFRRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3567-7172>. E-mail: aboanafinacoc@gmail.com

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Educação. Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8914-5705>. E-mail: celiaotranto@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH). Pós-Doutorado em Administração e Política Educacional (ULISBOA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6641-3164>. E-mail: jussara0712@gmail.com.br

la docencia en la educación profesional, con base en la Ley N ° 9.394 / 1996 y la Ley N ° 13.415, están vinculados al sesgo “economicista”, que reafirma la dualidad del sistema educativo en BNCC. Se concluye que la formación profesional, rejuvenecida, tiene en sí misma el carácter de inclusión excluyente, alejándose, por lo tanto, de la perspectiva de la formación para la emancipación humana y para la construcción de otra sociabilidad.

PALABRAS CLAVE: *Educación profesional brasileña. Base de Currículo Nacional Común (BNCC). Dualidad. Itinerarios formativos. Formación humana.*

ABSTRACT: *The article explains recent changes in brazilian professional education. The objective is to analyze the setback that the current Brazilian Common National Curriculum Basis (BNCC) represents in the field of professional education. The methodology is based on historical-dialectical materialism as a guiding axis. It is also qualitative bibliographical research made through a literature review via primary and secondary sources with a documentary survey. The results indicate that the training itineraries and the recognition of the notorious knowledge for teaching in professional education, based on Law No. 9,394/1996 and Law No. 13,415, are linked to the economic bias, which reaffirms the duality of the present educational system on the BNCC. In conclusion, the professional education, rejuvenated, carries in itself the character of exclusionary inclusion, moving away, therefore, from the perspective of training for human emancipation and the construction of another sociability.*

KEYWORDS: *Brazilian professional education. Common Curricular National Base (BNCC). Duality. Training itineraries. Human formation.*

Introdução

O Brasil é um país de dimensões continentais, com rica e ampla diversidade cultural e de bens naturais, mas, também, marcado pelas desigualdades sociais que, agravadas por outras condicionantes, são legitimadas e reproduzidas nas condições de acesso e de permanência de crianças e jovens no sistema de ensino, especialmente em locais de maior concentração de pobreza e nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos.

No sentido de reduzir as assimetrias nos sistemas de ensino, ter uma base comum em todo território, com currículos e conteúdos mínimos, surge como uma das vias para assegurar o acesso ao conhecimento básico a todos os alunos, independentemente da região onde reside ou da natureza da instituição de ensino que frequenta. Portanto, a concepção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um documento de caráter normativo, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que disciplina o sistema educacional brasileiro como parte da política nacional de educação.

Quando homologada pela então ministro da Educação, Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a BNCC como um documento

pautado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.7). Entretanto, a leitura deste documento deixa claro que a política que norteia a BNCC promove a hierarquização do ensino, uma prática enraizada na sociedade brasileira, pelas elites, como uma das formas de manutenção da dominação de classe, criando assim, mecanismos de exclusividade ao acesso à educação, ora por redução da oferta de vagas nas escolas, ora pela imposição de regulações e políticas que direcionam os estudantes a um espaço social definido pelo capital.

O texto a seguir procura lançar luz sobre o retrocesso que a BNCC representa no campo da educação, em especial na formação dos trabalhadores. O fato é que, apesar do sistema de ensino brasileiro estar longe de ser único e integrador das diferentes classes sociais, o arcabouço legal vigente acende um alerta pela possibilidade de estar aprofundando a hierarquização social ao estabelecer uma flexibilização que, no cotidiano, pode representar a escolarização mínima para as frações mais pobres da classe trabalhadora. Esses atalhos, denominados de itinerários formativos na BNCC, podem ser traduzidos como uma forma de fazer corresponder, para cada classe social, um tipo diferenciado de escola que, de acordo com o contexto local, poderá limitar a oferta de ensino para atender aos interesses da classe dominante, não representando as necessidades do coletivo, em especial das classes menos privilegiadas economicamente.

Diante disso, destacaremos três pontos para a melhor compreensão do fenômeno em análise, a saber: I) a expansão da educação profissional sob ameaça; II) a BNCC: itinerários formativos como elemento de inclusão excludente; e, por fim, III) o notório saber como retrocesso qualificador para o trabalho docente. Nossa conclusão é que, na atual conjuntura política e econômica, de descaso cabal com a educação profissional, cabe a luta contra a fragmentação da formação via lógica tecnicista. Faz-se urgente a defesa da formação politécnica com seu caráter de omnilateralidade, contrária, portanto, aos cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados voltados para o treinamento e a realização do trabalho simples e subalternizado.

O sistema educacional brasileiro e a BNCC

No Brasil, as instituições de ensino são classificadas por sua natureza como privadas ou públicas. Dentre as privadas, existem aquelas com fins lucrativos (particulares) ou sem fins de lucrativos (filantrópicas, confessionais ou comunitárias)⁴. As escolas públicas são administradas pelo poder público (federal, estadual e municipal) e mantidas, principalmente, por receitas provenientes de impostos.

Em um país marcado por históricas desigualdades socioeconômicas, a escola pública é considerada uma conquista da sociedade, almejada para ser constituída como universal, gratuita, laica e de qualidade. Um espaço para a construção democrática de saberes e dos elos entre os anseios individuais e os interesses coletivos, independentemente da classe social do estudante.

Além da natureza, o sistema educacional brasileiro é organizado em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica é formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essa última etapa, destinada aos estudantes entre 15 e 17 anos, tem como característica histórica a dualidade estrutural, uma marca da organização do sistema educacional que segmenta as escolas entre aquelas destinadas à Educação Profissional (profissionalizante), formando os trabalhadores de nível técnico, e aquelas que preparam os estudantes para o acesso ao Ensino Superior (graduação), com sua característica propedêutica.

Essa dicotomia na organização do ensino contribuiu, ao longo dos anos, para dividir a educação em duas redes de escolas: uma destinada à burguesia e outra destinada ao proletariado, reforçando, assim, a divisão da sociedade. Nessa perspectiva, a função da escola é impedir o desenvolvimento e a disseminação da cultura dos trabalhadores, atuando como aparelho ideológico da burguesia para atender aos interesses do capital (SAVIANI, 2013).

Em uma breve análise, pode-se observar que a formação de trabalhadores vem sofrendo, ao longo dos anos, os efeitos dessa cisão entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. Essa separação, em geral, tem seguido a orientação política para atender às necessidades imediatas do mercado, reforçando a segmentação do ensino, tendo como objetivo central a manutenção e perpetuação do modo de produção capitalista para explorar a força produtiva dos mais vulneráveis.

⁴ Cabe salientar, que no Brasil, mesmo que as instituições educacionais se declarem filantrópicas, confessionais ou comunitárias, portanto, sem fins lucrativos, na prática a maioria delas “possuem o título de utilidade pública [e] continuam a gozar de isenções de todos os impostos federais, estaduais e municipais, o que provavelmente significa uma receita indireta de alguns bilhões de reais por ano” (DAVIES, 2002, p. 159).

O lado mais evidente desse contexto está na manutenção da histórica dualidade estrutural na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio que, ao lado da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Resolução CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 2018), tratam o ensino profissional como um itinerário formativo, onde o notório saber passa a ser aceito no exercício da docência, ao mesmo tempo em que a carga horária das disciplinas propedêuticas passa a ser menor. Uma decisão que vai na contramão dos debates que, desde a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), buscam construir políticas socioeducacionais que privilegiem a formação integral do ser humano.

Com a obrigatoriedade de os currículos estaduais serem adaptados e implementados até o início das aulas de 2022, a BNCC ainda possui muitas questões em aberto sobre a sua efetividade. Elas estão relacionadas aos itinerários formativos, à distribuição da carga horária entre as disciplinas, à necessidade de ter um conteúdo mínimo para os estudantes de ensino médio de todo o Brasil e, ainda, ao fato de ter que ser implementada em cada estado conforme as realidades locais.

A legislação define que o ensino de língua portuguesa e de matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio, independente do itinerário formativo, mas deixa subentendido que terão sua carga horária definida pelos currículos das instituições. Também não valoriza disciplinas essenciais para a formação humanística, como filosofia e sociologia. Essas incertezas, minimamente, condicionam a oferta de disciplinas e suas respectivas cargas horárias, às possibilidades do sistema de ensino. Dependendo do contexto local e da intencionalidade, o resultado pode significar a ampliação das desigualdades sociais, no âmbito da coletividade, e perdas relevantes na formação humanística do indivíduo, comprometendo sua visão crítica e autônoma para os problemas da sociedade.

O fato é que, apesar do sistema de ensino brasileiro estar longe de ser único e integrador de classes, o arcabouço legal vigente, incluindo a BNCC, acende um alerta pela possibilidade de estar aprofundando a hierarquização social ao estabelecer uma flexibilização que, no cotidiano, pode representar a escolarização mínima para as classes mais pobres. Essas trilhas, denominadas de itinerários, podem ser traduzidas como uma forma de fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola que, de acordo com o contexto local, poderá limitar a oferta de ensino para atender interesses que não representam, necessariamente, demandas do coletivo.

A expansão da educação profissional sob ameaça

A educação para o trabalho, no Brasil, tem sido um desafio para governos e para a sociedade há, pelo menos, dois séculos. Uma equação de difícil solução cujos componentes envolvem projetos, na maioria das vezes, antagônicos, que vão desde os anseios coletivos, representados por diferentes sujeitos, perpassando pelos anseios dos indivíduos isoladamente, que não necessariamente veem suas reivindicações contempladas nas políticas públicas. Uma história marcada, também, pela “dualidade estrutural”, conforme apontada por Kuenzer (2007, p. 27), em que, em outros tempos, a escola primária e profissionalizante estaria destinada aos pobres para “formar a classe dos trabalhadores manuais”; enquanto a escola propedêutica e superior, possibilitada para os mais abastados da sociedade, “formaria a classe dos trabalhadores intelectuais”. Essa dualidade forjou na sociedade um estigma que associa, desde o Período Colonial, o ensino de técnicas de produção destinada aos escravizados, à pobreza e ao assistencialismo.

Um olhar, ainda que breve, sobre o passado da educação no Brasil explicita que, mesmo com particularidades, o caráter estrutural da dualidade que separa o ensino propedêutico do profissional reflete a conformação da sociedade brasileira à lógica capitalista de um desenvolvimento desigual e combinado entre as classes sociais, como salientou Fernandes (1975). A análise de Saviani (2008, p. 296), aponta um modelo de formação que “se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela ‘teoria do capital humano’; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista”. Suplantar a dualidade entre ensino profissional e propedêutico já se transformou em um dos desafios históricos da educação brasileira, ainda mais acirrado a partir da expansão da educação profissional desde o final do século passado.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020), o país realizou investimentos na criação de novas vagas e ampliação no quantitativo de instituições, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, denominada “Rede Federal”, em 2008. O cenário indica que, apesar da BNCC seguir o que preconiza a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), sua elaboração se mostrou bastante articulada ao interesse do capital via orientação dos empresários brasileiros⁵, em pleno acordo com os organismos internacionais, como a Organização para

⁵ Não pode passar despercebido que os empresários brasileiros, em parceria com o Estado, têm se apresentado como o principal ator na definição da BNCC do ensino médio, reproduzindo, assim, a ideia de aquisição de aprendizagens, disseminada pelos organismos internacionais. Desde 2018, o movimento Todos pela Educação (TPE), com sua iniciativa *Educação já: uma agenda para o Brasil*, tem apontado como uma das sete temáticas

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo objetivo se volta às avaliações externas, com fins de padronização.

O quadro da evolução das matrículas vem demonstrando o quanto, nos últimos anos, as políticas educacionais vêm ganhando visibilidade na agenda política e social no Brasil, focando, principalmente, a reorientação e a produção de avanços nos marcos regulatórios para a formação de técnicos de nível médio, apesar das contradições históricas que perpassam essa modalidade de educação.

Em 2001 existiam no Brasil 2.334 instituições que ofereciam cursos de educação profissional de nível médio. Em 2013, observou-se um relevante crescimento, passando para 5.261, que permaneceu sendo ampliado em 2020, quando atingiu os 6.798 estabelecimentos públicos (federais, estaduais e municipais) e privados (particulares, confessionais, comunitários e filantrópicos). Esses números revelaram um aumento significativo das redes e, conseqüentemente, do número de matrículas. Em números absolutos, passaram-se dos cerca de 462 mil alunos matriculados em 2001 para 1.44 milhão de matrículas em 2013, ampliando em para 1.93 milhões em 2020, consideradas as formas integrada, concomitante e subsequente para os cursos de educação profissional, segundo dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2020).

Essa evolução das matrículas pode representar os resultados alcançados pelos investimentos na expansão do acesso ao ensino profissionalizante, mas, por outro lado, não necessariamente espelha a real efetivação de políticas educacionais inovadoras e estruturantes para o país, no sentido de oferecer uma educação de caráter politécnico⁶ para os estudantes mais pobres. Em outras palavras, a oferta de vagas sem que haja um planejamento guiado pelo interesse social, fundamentado na qualidade do ensino, no sentido da formação humana, coloca a efetividade dessas taxas de crescimento em dúvida quanto à existência e à sustentabilidade dos benefícios para a sociedade. O que se faz urgente é um amplo debate sobre a função da educação na formação integral do aluno, um caminho para que ele possa compreender sua ação como sujeito histórico, capaz de intervir e mudar a realidade na qual está inserido, algo que está sob ameaça nos tempos atuais.

Evidentemente que ainda existe um longo percurso a ser trilhado no sentido de constituição de uma nova educação, especialmente na articulação entre as demandas atuais e

prioritárias a formulação da BNCC para um novo ensino médio, com vistas à formação do trabalhador de novo tipo, totalmente subserviente aos interesses do capital (TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE, 2021 – *texto em html*).

⁶ A educação politécnica se contrapõe à educação tecnicista cujo objetivo é o adestramento e a polivalência. A “politecna”, com sua origem na proposta de educação socialista, pressupõe o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p. 17).

futuras do mundo do trabalho e do projeto de educação para a sociedade. Um debate que deve se considerar, entre outros temas, no atual patamar da mudança no modelo econômico vigente, é a relação do ser humano com o meio ambiente. Segundo Saviani significa dizer que:

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humanonaturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2016, p. 83).

Entretanto, apesar dos esforços de especialistas, o que se observou na BNCC foi um retrocesso, um caminho contrário à constituição de uma educação unificada e integral. Se em quatro itinerários a carga horária do ensino médio e a exigência de formação docente permanecem, no quinto, denominado formação técnica e profissional, o cenário nos remete aos modelos de ensino que antecederam a promulgação da Lei 1.821 (BRASIL, 1953), conhecida como Lei da Equivalência, o que se configura como uma contradição ao objetivo declarado da BNCC, no sentido de combater as desigualdades sociais evidenciadas na educação brasileira.

BNCC: itinerários formativos como elemento de inclusão excludente

Os clássicos da literatura sobre o tema, com destaque para Saviani (1989) e Freitag (1980), enfatizam que, na estruturação da sociedade capitalista, a escola é uma engrenagem dentro do sistema e a educação reflete os anseios da classe dominante que mantém, por meio da propriedade do saber, a hegemonia política e a liderança intelectual como forma de domínio e de controle social, influenciando, principalmente, o arcabouço legal que sustenta as diretrizes da formação dos trabalhadores.

Partindo dessa premissa, a análise da versão homologada da BNCC para o ensino médio deve ser feita à luz do conjunto formado pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O motivo é que essa estrutura legal, que caracterizou a reforma do ensino médio, evidencia que a engrenagem está sendo remodelada para atender, mais uma vez, às demandas de uma sociedade capitalista em crise e aos interesses do empresariado, que

determinam a um grupo de jovens das classes menos favorecidas economicamente um certo “itinerário de vida”, que permite à classe dominante manter sua hegemonia, legitimando a posição de cada um neste jogo cada vez mais excludente. Assim, vai imprimindo uma visão burguesa de sociedade não apenas para sua manutenção, mas sobretudo, para sua perpetuação.

Inseridas no conjunto denominado de políticas sociais de um país, marcado pelas desigualdades no desenvolvimento regional e nacional, as políticas educacionais enfrentam grandes desafios no processo da propagação das ações, na produção de resultados e, conseqüentemente, na sedimentação dessas ações junto à sociedade. Não raramente, as expectativas de avanços rumo ao combate das vulnerabilidades pela escolarização são frustradas por iniciativas que, no conjunto, tendem a revelar a face mais conservadora da educação, mesmo quando há inovação. Trata-se, do nosso ponto de vista, de um tipo de inclusão excludente dos mais pobres no ensino médio. Evidencia-se, portanto, nos últimos anos, uma inclusão metamorfoseada na inclusão excludente, onde, a princípio, todos têm acesso à educação, porém, uma educação diferenciada, cuja qualidade não é a mesma para todos (KUENZER, 2002).

A constituição de uma BNCC pode ser considerada um avanço para o país, mas, ao analisá-la no conjunto formado pelo atual arcabouço legal, a versão aprovada materializou uma concepção ultrapassada e conservadora da educação, com seu caráter excludente. Cabe destacar, nesse sentido, que ela foi moldada para perpetuar um projeto de sociedade que, a partir da dualidade, determina os “itinerários formativos” de crianças e jovens, permitindo à classe de dirigentes “manter a condição hegemônica (o papel de direção política, cultural e ideológica da sociedade), legitimando e reafirmando sua posição na economia” (SANTOS, 2012, p. 19). A sociedade teve uma profunda derrota com a aprovação da referida BNCC, abrindo-se uma brecha para que a lógica da escola mínima e dual prevaleça como dominante.

Para Saviani, na sociedade capitalista “o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e, os alunos, são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2007, p. 1.254). Nesse contexto, a necessidade de exercer o domínio da formação de trabalhadores vem provocando, ao longo dos anos, a cisão entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Essa separação, em geral, tem seguido a orientação política para atender às necessidades imediatas do mercado, reforçando a segmentação do ensino e se distanciando do caráter formativo emancipatório da educação. Assim, “prevalece a perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana para o exercício do trabalho que se situa entre o trabalho simples e o trabalho complexo” (SOUZA, 2020, p. 332).

Em abordagem alinhada ao pensamento hegemônico do capital, a BNCC apresenta uma organização curricular flexível para o ensino médio, com proposta de disponibilizar para a sociedade a oferta de diferentes itinerários formativos. De acordo com a legislação e o texto da BNCC, essa flexibilização tem por objetivo viabilizar que cada estudante trace a sua trajetória de formação, considerando, para isso, a escolha entre cinco áreas de conhecimento, incluindo a formação técnica e profissional. De acordo com o Art. 36 da LDB:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Da forma como está, a BNCC pode gerar uma estratificação dos alunos, inclusive, dentro de uma mesma escola, por exemplo. Aparentemente, a opção foi uma espécie de adaptação do modelo adotado por algumas escolas estadunidenses. Nesse sentido, o “itinerário formativo” pode se transformar em uma espécie de tracking, onde os alunos são separados por habilidade acadêmica, para todas as disciplinas, ou por turmas e/ou currículo dentro de uma escola, como ocorreu nos Estados Unidos. Segundo Oakes (1986), o que acabou acontecendo foi uma forma de segregação interna dentro do sistema escolar estadunidense, rotulando as turmas de acordo com os níveis (altos, baixos e normais) de desempenho e/ou destinos (propedêutico ou profissionalizante).

Seguindo na mesma vertente crítica à experiência estadunidense de elaboração de uma base comum curricular (Common Core), Freitas (2021) salienta que, uma vez elaborada, em 2010, para o ensino de Inglês e de Matemática, teve financiamento da Fundação Bill Gates⁷ e foi colocada em prática pela maioria dos estados, que receberam incentivos federais para sua implementação. Entretanto, pode se afirmar que apesar de ter provocado mudanças nos currículos e nos métodos de ensino nas escolas que a adotaram, “não produziu nenhum efeito relevante no desempenho dos estudantes e nem nas diferenças que existiam entre os estudantes mais ricos e mais pobres. Contrariando as predições, ela simplesmente foi inócua” (FREITAS, 2021, [s.p.]). Ou seja, não produziu efeitos positivos nem negativos na aprendizagem dos estudantes. Talvez pelo fato de, tanto lá quanto aqui, a Base ser um instrumento para avaliar a escola, os professores e os estudantes.

⁷ Segundo a Revista Forbes (2021), Bill Gates é o quarto homem mais rico do mundo. A Fundação Bill e Melinda Gates, fundada em 2000, é uma fundação sem fins lucrativos com iniciativas contra a pobreza, as doenças e as desigualdades no mundo (BELL E MELINDA GATES FOUNDATION, 2021). Atua na doação de dinheiro para fundações universitárias e para o desenvolvimento de projetos na área da educação, em todo o mundo, como o Programa Gates Millennium Scholars, que prevê o estudo avançado da ciência para crianças de países pobres.

Devemos lembrar que, ao longo da história, as reformas e as políticas de expansão da educação profissional no Brasil têm sido impulsionadas pelas motivações economicistas, em geral, distantes das necessidades dos indivíduos em sua formação humana e social. Após um período de lutas marcadas pela busca de integração da educação profissional ao ensino médio, a BNCC se caracterizou pela manutenção da dualidade entre o ensino propedêutico e profissional e, de forma mais segregadora, promovendo a fragmentação no interior do ensino médio.

Na prática, a BNCC cria uma dualidade ampliada, ao configurar o itinerário *formação técnica e profissional*, associando a redução da carga horária do ensino médio à precarização na estrutura dos cursos profissionalizantes, além da possibilidade de limitação de acesso dos seus egressos ao ensino superior. Um movimento político que, entendemos, se caracteriza como antagônico à formação humana integral e que se destina para a fração mais pobre da classe trabalhadora, na forma de educação básica e instrumental. Um itinerário que objetiva ensinar somente o mínimo para preparar o trabalhador de novo tipo para a produção de bens e de serviços, baseada na “gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’” (FRIGOTTO, 2001, p. 45).

O notório saber como retrocesso qualificador para o trabalho docente

A outra face do aumento da precarização do ensino profissionalizante ocorre, também, pela legalização do “notório saber”, ou seja, os alunos terão como “professores” pessoas sem formação mínima adequada para o exercício do magistério. Esta é uma política do Ministério da Educação (MEC) que põe em risco toda uma luta histórica dos educadores de valorização da profissão e de construção da identidade social e profissional do docente (MACEDO; LIMA, 2017). Nesse sentido, as “metas estruturantes” previstas no Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos (BRASIL, 2014), especialmente as relacionadas com a melhoria da qualidade da educação, poderão ficar seriamente comprometidas.

Os esforços e investimentos públicos empreendidos na expansão da oferta de vagas nos cursos técnicos, como já apresentados anteriormente, também serão prejudicados. O que prevalece no arcabouço legal vigente é a valorização do magistério no ensino profissionalizante pela “competência técnica referente ao saber operativo”, como prevê o Art. 29 (BRASIL, 2018), demonstrando que o desenvolvimento do saber pedagógico não se constituiu como prioridade na elaboração da BNCC. O que se valoriza é o conhecimento tácito e a formação de competências adquiridas fora do ambiente formal de formação, qual seja, aquele previsto na

Lei nº 9.394/1996, ao afirmar, no Art. 62: “A formação para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Ainda se referindo à mesma Lei, está previsto o reconhecimento do notório saber para o exercício do magistério no ensino superior apenas para aqueles cuja universidade com curso de doutorado em área afim reconheça a competência acadêmica referente ao curso de mestrado e doutorado, exigência para o exercício do magistério superior.

Enquanto o ensino propedêutico valoriza a licenciatura como condição básica para o exercício do magistério, para o ensino profissionalizante o simples *saber* fazer ou ser um “profissional com notório saber”, como delineado no Art. 6º da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), já “o qualifica” para a função docente (BOANAFINA; WEMELINGER, 2020). Nessa concepção, o saber pedagógico, característico da educação propedêutica, passa a ser dispensável, pois, corroborando com o pensamento de Frigotto e Ciavatta, (2002, p. 52), na sociedade capitalista a concepção de formação está pautada pelo modelo do “cidadão produtivo alienado”, ou seja, visa tão somente a maximização da produtividade.

Embora não seja obrigatória a exigência do curso de licenciatura para ministrar aulas nas disciplinas de caráter profissionalizante, tal premissa representa uma conquista histórica na valorização do ensino técnico e um passo importante na luta em prol da sua integração com o ensino médio. Conseqüentemente, como nas demais licenciaturas, o trabalho docente nas disciplinas de caráter profissionalizante deve ser entendido na perspectiva social, tendo em vista a escola unitária⁸, que não dicotomiza a formação do trabalhador e a formação do sujeito, não faz separação entre os meios de produção e a sociedade e, muito menos, entre o trabalho e a educação.

Entretanto, os estudos de Machado (2008), Kuenzer (2008) e Ciavatta (2008), apontam para a não necessidade de formação pedagógica para o exercício do magistério na educação profissional como experiência histórica e intencional, haja vista que, no sistema taylorista-fordista de produção era exigido do trabalhador apenas o conhecimento tácito, alcançado, principalmente, pela experiência repassada pelo trabalhador que detinha mais habilidades e competências profissionais, sem que, necessariamente, fosse exigido maiores conhecimentos científico-tecnológicos de quem ensinava ou de quem aprendia.

⁸ Gramsci, ao definir os princípios da escola unitária, salientou que se trata de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

A história nos mostra um cenário onde a formação de técnicos se desenvolveu pela valorização enfática do conhecimento específico, direcionado para o sustento do modo de produção capitalista. Consequentemente, o perfil dos docentes seguiu o mesmo rumo, ou seja, com ênfase no domínio de competências e habilidades técnicas e na capacidade de se adaptar às constantes mudanças exigidas para a formação de trabalhadores de novo tipo. Nessa linha de pensamento, Oliveira (2006) lembra que, tradicionalmente, no Brasil, o “[...] professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Por outro lado, as controvérsias que envolvem o próprio tema formação para o trabalho docente, em seu aspecto mais amplo, já demonstram que essa não é uma questão de fácil encaminhamento, pois envolve, além dos embates entre forças sociais e políticas de distintas vertentes ideológicas, aspectos legais e de viabilidade de execução das políticas, seja pela dificuldade em instalar e manter infraestrutura nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, seja pelos aspectos que envolvem a própria valorização do magistério.

Apesar desses desafios, a primeira década do Século XXI foi marcada por debates envolvendo a educação profissional no Brasil e, inserida nas discussões, a temática formação para o trabalho docente ganhou espaço na agenda política. Dentre os esforços, a promulgação da Resolução CNE nº 2 (BRASIL, 2015), Art. 9º, determina que a formação docente para a educação profissional ocorrerá em cursos de formação inicial, compreendendo as licenciaturas, e/ou na formação continuada, abrangendo os cursos de atividades formativas e os de atualização ao mestrado e doutorado, como prevê o Art. 17. Embora estabeleça cargas horárias e diretrizes para diferentes vias de formação docente, a Resolução CNE nº 2/2015 lança luz sobre a importância da formação para o trabalho docente, mesmo que esta ocorra em programas especiais de formação pedagógica. Contudo, essa Resolução perdeu amparo com a promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) e a BNCC.

Percebe-se que quando o tema em estudo é a formação para o trabalho docente, a presença da dualidade nas políticas de educação se evidencia quando se refere à relação entre o espaço de formação para o magistério e o processo de revolução científica e tecnológica em curso desde meados do século XX. Enquanto as Universidades ofertam licenciaturas para disciplinas clássicas e associam estas às pesquisas e à produção de conhecimentos, a formação de docentes para o ensino das tecnologias adotadas pelos meios de produção vem ocorrendo, ao longo dos anos, intencionalmente e de forma precária, fora do ambiente universitário, ou totalmente desprovida de qualquer formação específica. Seu objetivo é o de seguir o perfil que o mercado exige dos trabalhadores, ou seja, pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do

todo, dotados de competências e habilidades técnicas. Nesse sentido, os saberes necessários à docência são dispensáveis, pois bastará a quem vai desenvolver o trabalho docente um saber tácito, que o possibilite repassar instruções que deverão ser postas em prática pelos futuros trabalhadores de novo tipo, bastante articulados à lógica reprodutivista do capital, naturalizando, portanto, a “instabilidade e a vulnerabilidade do mercado de trabalho” (SOUZA, 2020, p. 320).

Considerações finais

Apesar dos esforços voltados à expansão da educação profissional no Brasil, nos últimos anos, podemos dizer que ela tem sido considerada pelos legisladores como um meio de formação para o ingresso no mercado de trabalho precarizado, que se sustenta na lógica da empregabilidade. Nesse sentido, tal formação se destina aos jovens considerados com capacidade intelectual, econômica e social insuficientes para prosseguirem nos estudos, mantendo e perpetuando, assim, a dualidade da educação que separa ensino propedêutico do profissionalizante.

Evidentemente, o que se observa na análise dos documentos é que o conjunto formado por leis, decretos, resoluções etc., e pela BNCC, que recai no antigo hábito de promoção de soluções pontuais para problemas complexos, historicamente só faz ampliar as desigualdades na oferta de ensino público aos, tradicionalmente, excluídos sociais. Para o sistema educacional, a atual BNCC para o ensino médio, especialmente a que se refere à educação profissional, representa um descompasso com as demandas da sociedade, repleta de contradições e retóricas, ao produzir mais incertezas do que ações concretas para a melhoria da qualidade da educação profissional.

No que se refere à formação para o trabalho docente na educação profissional, a BNCC, seguindo o já previsto na Lei nº 13.415/2017 e, em decorrência das políticas de formação docente implementadas a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996, legitima o notório saber. A lógica do notório saber municia pessoas, sem formação mínima exigida por Lei, para o exercício do magistério. Tal prática tem sustentabilidade nas orientações dos organismos internacionais que, acatadas pelo governo brasileiro, levam em consideração o conhecimento tácito, adquirido fora do ambiente formal de formação. Dessa forma, evidencia-se cada vez mais o processo de precarização da formação para o trabalho docente na educação profissional, dando sustentabilidade a um tipo de formação de caráter técnico-instrumental. Sob a

perspectiva do notório saber, cria-se o professor de novo tipo para formar o trabalhador, também de novo tipo, para atender às necessidades imediatas do mercado capitalista.

É oportuno destacar que a contrarreforma do ensino médio, materializada na BNCC, só foi possível graças ao volumoso financiamento do banco Mundial e da interferência direta dos empresários brasileiros, via o movimento Todos pela Educação, que desde 2006, ano da sua fundação, tem contado com a participação direta de empresários do ensino, como Jorge Gerdau Hohannpeter, Fernão Carlos Botelho Bracher, Viviane Senna e Jorge Paulo Lemann, para citar alguns.

Apesar do legitimado para a educação profissional, via BNCC, evidencia-se, ainda, a existência da correlação de forças entre capital e trabalho. A despeito de estarmos presos a uma sociedade de classes, permanece, mesmo que timidamente, a luta em torno de um projeto de educação que vá além da lógica da universalização democrática, com seu caráter de inclusão excludente. Para a educação profissional, vislumbramos a ideia da educação fundamentada na politecnia, contrária à educação tecnicista, que sustentou e sustenta a dualidade da educação no Brasil. Em tempos de acintoso descaso com a educação pública, em especial, com a educação profissional, cabe-nos a defesa em prol da educação que unifique trabalho manual e trabalho intelectual. Hoje, mais do que nunca, é improrrogável a defesa da educação para a emancipação humana, com base na formação integral, que contribua para a construção de uma outra sociabilidade.

Para finalizar, cabe ressaltar que a existência da dualidade na educação brasileira é reflexo da realidade social, e sua superação, paradoxalmente, só poderá ocorrer pelo trabalho e resistência exercidos na própria escola. Se, por um lado, a educação cumpre a função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, por outro, poderá cumprir, também, seu papel no que tange à construção de instâncias transformadoras da sociedade.

REFERÊNCIAS

BELL E MELINDA GATES FUNDATION. **We are a nonprofit Fighting poverty, disease, and inequity around the world.** 2021. Disponível em: <https://www.gatesfoundation.org/>. Acesso em 07 out. 2021.

BOANAFINA, Anderson Teixeira; WERMELINGER, Mônica Werner. A formação docente nos Institutos Federais e a educação profissional em saúde: um debate necessário. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 08, p. 175-192, jan./jun./2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2018. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 21-24, 22 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF. 16 mar. 1953.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, Poder Executivo, p. 1, 17 fev. 2017.

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, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2000-2020**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 abr. 2020.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wnadeley. (org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 151-176.

FERNANDES, Florestan. **A sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FORBES. **#4 Bill Gates**. Disponível em: <https://www.forbes.com/profile/bill-gates/?sh=3a0d5db0689f>. Acesso em: 07 out. 2021.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC americana: uma década perdida. **Avaliação Educacional**, 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/18/bncc-americana-uma-decada-perdida/>. Acesso em: 07 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educa o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 25-54.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

KUENZER, Acácia. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2008.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 03, p. 219-242, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3680>

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

OAKES, Jeannie. Keeping Track, Part 1: The Policy and Practice of Curriculum Inequality. **The Phi Delta Kappan**, Arlington, Virginia, v. 68, n. 1, p. 12-17, set. 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20403250>. Acesso em: 11 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Revista Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

SANTOS, Aparecida de Fátima. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Edição Comemorativa)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 320-342, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i36.42812>

TPE. Todos pela Educação. **Educação já**: uma agenda para o Brasil. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>. Acesso em: 07 out. 2021.

Como referenciar este artigo

BOANAFINA, A.; OTRANTO, C. R.; MACEDO, J. M. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0716-0733, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15783>

Submissão: 24/11/2021

Revisões requeridas: 19/02/2022

Aprovado em: 28/02/2022

Publicado em: 01/03/2022