

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES PARA A ALFABETIZAÇÃO:
QUESTÕES HISTÓRICAS**

**TRABAJO, EDUCACIÓN Y POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA ALFABETIZACIÓN:
CUESTIONES HISTÓRICAS**

**WORK, EDUCATION, AND CURRICULAR POLICIES FOR LITERACY: HISTORICAL
MATTERS**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.59697>

Lucilene Amarante¹

Paula Gonçalves Felício²

Jani Alves da Silva Moreira³

Resumo: O artigo objetiva analisar as diretrizes políticas e seus determinantes para a alfabetização presentes nos documentos curriculares. As mediações analíticas desta investigação consideram que os documentos de políticas educacionais são produzidos por influência das metamorfoses do mundo do trabalho. Em termos metodológicos, priorizamos a pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, amparada nos pressupostos da Ciência da História. Os resultados revelaram que a educação se encontra imbuída ao modo de organização do trabalho, seja reproduzindo discursos dos documentos das políticas curriculares para a adaptação dos sujeitos à sociedade vigente, seja para formar sujeitos emancipados.

Palavras-chave: Educação. Políticas curriculares. Trabalho. Alfabetização. Formação humana.

Resumen: El artículo objetiva analizar las directrices políticas y sus determinantes para la alfabetización presentes en los documentos curriculares. Las mediaciones analíticas de la investigación consideran que los documentos de política educativa son productos de la influencia de la metamorfosis del mundo del trabajo. Priorizamos la investigación cualitativa, documental y bibliográfica a través de los presupuestos de la Ciencia de la Historia. Los resultados revelaron que la educación está basada en la forma de organización del trabajo, sea reproduciendo discursos de documentos de las políticas curriculares para la adaptación de los sujetos a la sociedad, o para componer sujetos emancipados.

Palabras clave: Políticas curriculares. Trabajo. Educación. Alfabetización. Formación humana.

Abstract: The article aims to analyze the political guidelines and their determinants for literacy present in curricular documents. The analytical mediations of this investigation consider that the educational policy documents are produced under the influence of the transformations in the world revolving around work. Methodologically, we prioritize qualitative, documentary, and bibliographical research, supported by the concepts from the Science of History. The results reveal that education is embedded in how the work is organized, whether reproducing discourses from curricular policy documents for the adaptation of individuals to society or to develop emancipated individuals.

Keywords: Education. Curricular policies. Work. Literacy. Human development.

Introdução

O presente artigo tem como propósito analisar as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da compreensão sobre a organização da sociedade burguesa e suas relações com a educação e a formação alfabetizadora dos trabalhadores. A análise é apreendida a partir da histórica de como se dá a organização do trabalho e sua repercussão nas políticas presentes no sistema educacional brasileiro. Assim, questionamos: em que medida as questões históricas contribuem ou interferem para a plena alfabetização dos estudantes inseridos em escolas públicas do Brasil?

O principal objetivo é analisar as questões históricas de como se configura a organização dos meios de produção em diferentes momentos da sociedade capitalista, bem como, o processo de formação de sujeitos alfabetizados e sua relação com a forma como os homens produzem a sua existência diante das metamorfoses do mundo do trabalho. Para tanto, nossas análises partem do princípio de que as reformas educacionais são produzidas a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Presenciamos no Brasil um acentuado debate tocante à Educação, especialmente a partir da década de 1990. Se configuram discursos, proposições e documentos oficiais orientadores que reafirmam sua relevância para a formação integral dos sujeitos, seja para adquirirem os conhecimentos mínimos da linguagem escrita, para assim atuarem no mercado de trabalho, seja para se tornarem pessoas atuantes nos espaços escolares e não escolares. Para a constituição formativa do sujeito, o atual documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) salienta que cabe ao próprio sujeito “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (Brasil, 2017, p. 12).

Cabe destacar, que a partir da década de 1990 a Educação é um importante instrumento na delimitação de uma formação do tipo de trabalhador que se almeja para a nova sociedade produtiva. Documentos basilares como Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990) culminou na elaboração do Plano Decenal de Educação no Brasil (1993) sob a defesa de garantir o direito à educação básica para todos os brasileiros. Com a reforma do aparelho do Estado e a reestruturação produtiva, exige-se uma formação para o novo trabalhador a fim de contribuir com as necessidades do mundo produtivo, sendo a educação responsável por formar o novo trabalhador apto a exercer suas funções de maneira flexível, eficiente, colaborativa e responsável. São os redimensionamentos de um projeto societário capitalista que advém de organismos internacionais que orientam e recomendam que tipo de trabalhador o mercado necessita.

Diante dessas características que a BNCC (Brasil, 2017) apresenta, torna-se relevante rememorarmos as assertivas de Saviani (2013, p. 13) que apresenta o real objetivo da Educação, qual seja: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Esse conceito o qual Saviani (2013) nos apresenta, propala uma formação humana integral em que todos devem ter acesso à cultura elaborada. Tal cultura se constitui como um bem público, ou seja, um instrumento para a emancipação e libertação das algemas que delineiam os caminhos para a preservação de um mundo

excludente e desigual. Portanto, a apropriação dos conhecimentos históricos e filosóficos rompe com a estreita ideia de Educação que prepara trabalhadores subservientes apenas para responder às demandas laborais cotidianas de forma eficaz.

Conforme Leontiev (2007, p. 91) “[...] a atividade fundamental dos homens é o seu trabalho”, dessa forma, se configura como uma ação primordial no processo de humanização, condição para a existência social humana, ou seja, os homens transformam a natureza para produzir a vida e a sobrevivência, isso difere o homem dos animais configurando-se em uma atividade consciente. Antunes (2023, p. 9) evidencia que o trabalho é um “importante fenômeno social”, todavia, a sociedade capitalista o insere no ideário de intensificação da exploração, dominação e alienação para corroborar com o capital financeiro. Deste modo, o que era uma gênese central e essencial do ser social se converte em meio de subsistência sem direitos trabalhistas, isto é, molda-se às imposições do capital e torna-se mercadoria.

Em uma sociedade capitalista, conforme Antunes (2009, p. 9), o trabalhador não se identifica com as atividades que exerce, acaba por se rebaixar e “[...] não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho”. Isto posto, o desenvolvimento do modo de produção capitalista, não é sinônimo do desenvolvimento para as condições concretas de vida, não se efetiva, portanto, o “sentido humano”, pois, diariamente temos a expressão da miséria que se expressa no cotidiano de cada trabalhador. A exemplo, mencionamos o rebaixamento salarial acentuado, as intensas jornadas de trabalho, a supressão dos direitos, as demissões voluntárias, a ampliação do desemprego estrutural, a terceirização, a informalidade e a flexibilidade, elementos que configuram a precarização do trabalho (Antunes, 2009).

No mundo regido pelo modo de produção capitalista, as ideias contidas nas atuais políticas educacionais para a alfabetização recomendam como indispensável ao desenvolvimento econômico e, em consonância com projetos políticos hegemônicos, torna-se um mecanismo de direcionamento para a vida laboral dos sujeitos, ou seja, uma alfabetização funcional. O discurso burguês legitima que as competências e habilidades mínimas em relação aos conhecimentos ínfimos do sistema de escrita alfabética são quesitos que inserem os trabalhadores no mercado de trabalho, como define a BNCC são “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 9).

Referindo-se à complexidade do que é aprender a ler e escrever, Mortatti (2012) defende que a alfabetização compreende diferentes aspectos que formam os sujeitos nos mais diversos âmbitos do conhecimento. A alfabetização diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que torna possível fazer inferências críticas sobre o que ocorre em sociedade, podendo ser “[...] entendida como processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, considerando suas diferentes facetas e suas complexas relações com demandas educacionais, sociais e políticas” (Mortatti, 2012, p. 13). Aprender a ler e escrever transcende o conceito de formação produtivista e sim, provoca a criticidade e resiliência que fomentam o acesso à cultura escrita de modo a ofertar possibilidades e perspectivas para a tentativa de romper preceitos mercadológicos imbricados à educação.

Diante dessas premissas, constituímos nossas análises em três momentos: As transformações da sociedade em face à organização do mundo do trabalho; Relações entre trabalho e educação; Formação do sujeito alfabetizado para além da manutenção da sociedade capitalista. Ao adotarmos uma perspectiva histórica, em primeiro momento, nosso foco analítico discorre sobre a 'Organização do trabalho e as transformações da sociedade'. Destacamos a trajetória de transição do feudalismo para o capitalismo. Essa nova forma de organização social provocou o debate entre Ciência e Fé e acirrou novas demandas de divisão do trabalho em que ocorre a submissão do trabalhador ao dono do capital. Desse modo, evidenciamos o novo contexto de substituição da manufatura pelo processo de industrialização, provocado pela Revolução Industrial, que exige um trabalhador obediente e disciplinado para operar e cuidar das máquinas.

Em um segundo momento, discutimos as 'Relações entre trabalho e educação', no qual analisamos o surgimento da escola pública movido por interesses das forças produtivas burguesas. Destacamos, ainda, as concepções de Taylorismo e Fordismo que induziram novas formas de relações trabalhistas e provocaram uma formação qualificada específica e de adaptação do trabalhador, no qual há uma nítida transformação do conhecimento em mercadoria.

Por fim, analisamos a 'Alfabetização no contexto das políticas curriculares: ajustes para o mercado', no qual priorizamos um enfoque analítico na intensificação dos organismos internacionais no processo de delineamento das políticas curriculares, cujo propósito é regular e controlar a formação dos sujeitos inseridos em escolas públicas. Especialmente, destacamos as orientações para a alfabetização presentes nos documentos oficiais orientadores, com recorte temporal a partir da década de 1990.

Esta investigação permite a compreensão histórica, por meio de uma análise qualitativa, um embasamento bibliográfico e documental, sobre as alterações pelas quais passou o modo de produção na sociedade burguesa e seu cotejamento na Educação e suas políticas. Esse processo se mantém alinhado até a atualidade e responde às necessidades e interesses da classe dominante cujo intuito é manter a ordem estabelecida.

As transformações da sociedade em face à organização do mundo do trabalho

Partimos da premissa de que o homem se constitui pelas mediações que se estabelecem em sociedade por meio das relações sociais e das configurações do mundo do trabalho. No entanto, destacamos que o conceito de trabalho se estabelece ao longo dos tempos em uma intrínseca relação com a manutenção de uma sociedade de classes. De acordo com Marx (1989), o trabalho é uma atividade humana, o homem se constitui como ser social pelas relações que estabelece com o mundo do trabalho, pois, é uma forma do homem se apropriar da natureza para satisfazer suas necessidades tornando-se uma atividade emancipadora "[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (Marx, 1989, p. 149), é por meio do trabalho que os homens se constituem como seres sociais, sujeitos históricos, que produzem sua existência de forma diferenciada dos outros animais. Nessa concepção, o trabalho assume um princípio formativo ou educativo.

Para Engels (2004, p.11) o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”, e possibilitou o desenvolvimento ontológico do ser humano: consciência e cognitivo. Desta forma, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, como também, lançam as bases para que se construam como sujeitos, diferenciando-se da natureza, por se caracterizarem como seres que possuem a capacidade de idealizar, de tornarem-se conscientes e de objetivar.

Antunes e Praun (2015) destacam que as forças produtivas caminham na contramão dos conceitos assertivos que Marx (1989) e Engels (2004) nos apresentam, uma vez que, condicionam as condições de vida dos homens, afetam e determinam as relações sociais, políticas e econômicas que se estabelecem em sociedade. São os meios de produção engendrados em uma sociedade de mercado em que a forma burguesa de conceber o trabalho provoca uma sociedade adoecida. No desenvolvimento do modo de produção capitalista, ocorre a intensa exploração sem limites da força de trabalho, acarretando na precarização do trabalho: “um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho” (Antunes; Praun, 2015).

O conceito de trabalho imbricado à formação dos homens, altera-se conforme as demandas do modo de produção, são as novas características decorrentes das relações existentes entre capital e trabalho que delineiam os novos sujeitos. Marx (1989, p. 262) pondera que o surgimento do capitalismo “[...] proveio da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou os elementos daquela”. Esse período foi campo de luta entre dois modos distintos de organização da sociedade, enquanto o feudalismo perdeu sua capacidade de se sustentar pela economia agrária e de subsistência, a sociedade capitalista foi, gradativamente, se estruturando com vistas cada vez mais ao acúmulo de riquezas. Dessa forma, no sistema feudal as relações eram fundamentalmente entre os senhores feudais e os servos, os quais acreditavam que deviam gratidão pelo trabalho e proteção que recebiam dos donos das terras; no sistema capitalista, o trabalhador vende sua força de trabalho para os donos do capital que almejam cada vez mais o avanço em relação ao lucro e a expansão do mercado, o trabalho gera mercadoria para gerar acumulação, é burocrático, aliena o trabalhador que não usufrui de sua própria produção. De acordo com Oliveira (1987, p. 77), “[...] o camponês foi aos poucos expropriado e, como o artífice, transformado em trabalhador livre, obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver”.

Esta transição permeou os séculos XVI e XIX e foi marcada pelo enfraquecimento da Igreja que sustentava suas leis divinas como verdade absoluta, não dando conta de explicar as observações e as experimentações da Ciência, passando a ser questionada em busca de explicações racionais, em um embate entre Ciência e fé. De acordo com Tonet (2013), o embate entre Ciência e fé foi uma demonstração de luta entre feudalismo e capitalismo: “Durante toda a Idade Média, a supremacia da fé sobre a razão e da religião sobre a ciência era inquestionável. Contudo, o poderoso impulso do mundo moderno levaria a questionar cada vez mais essa supremacia” (Tonet, 2013, p. 43). No momento em que os grandes inventos científicos se constituíram socialmente, o comércio e a autoatividade ganharam relevância, assim, a igreja católica e a sociedade feudal perderam a capacidade de se manter, tendo como consequência a não aceitação das pessoas

em permanecerem na condição servil. Diante disso, os servos tiveram significativas mudanças e transformações em seu modo de vida, deixaram os feudos e compuseram os burgos, e a principal fonte de sobrevivência era a troca de mercadorias, constituindo o início do comércio.

Todavia, as novas necessidades levaram os homens a agirem, pensarem e modificarem, em especial a organização de suas vidas, pois, com a transição para o capitalismo e com as demandas do comércio, o que antes pertencia aos senhores feudais, agora os sujeitos têm possibilidade de possuírem suas próprias propriedades. A formação dos artesãos e dos ofícios, por meio do comércio, possibilitou o conhecimento da Ciência para a produção das suas mercadorias, como também o desenvolvimento de diversas habilidades para lidar com ferramentas. Marx (1989) esclarece que “[...] a mercadoria é antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades satisfaz necessidades humanas [...]” (Marx, 1989, p. 41). No entanto, a fabricação dos produtos feitos pelos artesãos demorava em ser produzida. Com a demanda de maior produção e conseqüentemente a necessidade de racionalizar o tempo, houve a divisão social do trabalho, marcando o período denominado de manufatura.

Para Marx (1989, p. 453-454), a origem da manufatura deu-se de duas maneiras “[...] em um modo, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos têm de passar um produto até o acabamento final, são reunidos em uma oficina sob o comando do capitalista”, ou seja, cada trabalhador, de forma fragmentada, é responsável por uma ação e um objetivo sem a consciência do produto final e, ainda “[...] muitos artífices que fazem o mesmo ou algo da mesma espécie, são ocupados pelo mesmo capital simultaneamente na mesma oficina [...]”, isto é, com esse processo quem ganha é o dono do capital, uma vez que, há uma produtividade maior. Na concepção do referido intelectual, o artesão não está mais à mercê de sua própria mercadoria, de sua matéria prima, de seu tempo e de seu espaço para sua produção, isso tudo pertence agora ao capitalista, desta forma, os trabalhadores estavam submetidos ao domínio econômico, político e cultural dos donos do capital.

Na divisão manufatureira do trabalho em que cada um realizava uma ação, o trabalho virou uma mercadoria. A divisão do trabalho organiza-se entre os que produzem e aqueles que comercializam e acumulam, caracterizando-se, assim, na mutilação do homem que somente reproduz para o capital, não desenvolvendo suas capacidades cognitivas de memória, linguagem, pensamento, raciocínio, enfim, não há um desenvolvimento da formação humana em níveis intelectuais e psicológicos: “[...] Ela aleija o trabalhador convertendo numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas [...]” (Marx, 1989, p. 474).

Ocorre desta forma a expropriação de seu próprio desenvolvimento humano e consciente. Intencionalmente, os preceitos capitalistas restringem o homem de uma conscientização capaz de refletir sobre a realidade e transformá-la pelo trabalho, portanto, a alienação proveniente do domínio do capital torna o homem insensível às conseqüências que o capitalismo pode acarretar. Desta forma, o feudalismo foi sendo, sem violência explícita ou declarada, corrompido pelo comércio de produtos advindos das manufaturas.

No final do século XVIII ocorreu a primeira revolução industrial com a passagem da manufatura ao processo de industrialização da maquinaria. Neste momento, o homem como força motriz, foi substituído por máquinas acarretando em um menor tempo de produção de um determinado produto e do trabalho destinado a essa produção, além de produzir a mais valia “[...] se na manufatura o isolamento dos processos particulares é um princípio dado pela própria divisão do trabalho, na fábrica desenvolvida predomina, ao contrário, a continuidade dos processos particulares” (Marx, 1989, p. 559).

Com o desenvolvimento da maquinaria a função do trabalhador torna-se apenas a de cuidar do bom funcionamento da máquina sendo possível qualquer pessoa realizar esta ação. Com isso, o capital passa a exigir cada vez mais mão de obra sem qualquer capacidade intelectual e, além do homem trabalhador, também adquire a força de trabalho de mulheres e crianças, ocorrendo neste período uma nova concepção de criança e de infância “[...] Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende mulher e filho” (Marx, 1989, p. 576-577).

Percebemos assim que, cada vez mais, o trabalho é explorado de forma irracional do ponto de vista da humanidade e do desenvolvimento cognitivo. Exigia-se um ser humano disciplinado, obediente e não contestador. Os conhecimentos e a formação do homem são fragmentados reduzindo-o a um mero cuidador de uma máquina. Seus conhecimentos de elaboração de um produto integralmente são submetidos ao capital que transforma o trabalho em mercadoria ocorrendo uma expropriação do conhecimento, dos instrumentos, ou seja, transforma o homem em própria mercadoria “[...] na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta, na fábrica, ele serve à máquina” (Marx, 1989, p. 606). Os sujeitos sempre foram subjugados ao capital e cada vez menos tendo compreensões da verdadeira realidade de uma sociedade que se concretiza pelos princípios da exclusão intelectual e social.

Relações entre educação e trabalho

Concebemos a Educação como produto social, que traz consigo as transformações de uma sociedade, portanto, não podemos compreendê-la como atividade neutra; ela cumpre determinadas funções e deve ser analisada em um contexto social no qual se possa visualizar as contradições das relações sociais de produção, a forma de organização do trabalho e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a educação resulta do processo de transformação histórica, cujos objetivos correspondem ao projeto social que se estabelece em uma determinada época, por determinados sujeitos que atuam nas diversas arenas e direcionam as políticas educacionais. Por conseguinte, a educação constitui-se nos embates, nas contestações e nas negociações dos diversos grupos que compõem uma sociedade e, portanto, envolve relações de poder. Ou seja, é resultado de uma relação complexa, marcada por antagonismos de classes, por contradições sociais, legitimações e mandatos (Ozga, 2001).

Analisar a educação nos remete a pensar quais conhecimentos são necessários para o desenvolvimento humano e para as relações de trabalho. O trabalho como princípio educativo apresenta-se no contexto educacional como um dos caminhos para o enfrentamento da implantação, pela sociedade capitalista, do trabalho como unicamente mecanismo de dominação e de subalternidade sobre os sujeitos

sociais. O contexto da França no século XIX, denota um período de grandes conflitos de luta de classes entre a sociedade burguesa e proletariado em que ocorreu uma intensa reivindicação das classes populares por escolas públicas, as quais surgem como um interesse do Estado no intuito de combater a crise do capital. A educação que se apresentava nesta escola remetia a valores morais para que, assim, a classe trabalhadora fosse ‘educada’ de forma a não romper com os interesses da classe dominante. Neste sentido, a escola seria a reprodutora dos interesses exclusivamente da burguesia, levando os trabalhadores a acreditarem que a escola pública era um benefício conquistado para todos (Saviani, 2008).

Nas últimas décadas do século XIX ocorreu a segunda Revolução Industrial. Para Oliveira (1987), essa Revolução trouxe benefícios para os donos dos meios de produção, como o aumento da produção e diminuição nos custos das mercadorias, uma vez que a mão de obra do trabalhador foi desvalorizada, já que não havia necessidade de qualificação, porém, incidiu em consequências para a classe trabalhadora, como o aumento da jornada de trabalho, do desemprego e a inserção de mulheres e crianças no trabalho.

Entre o final do século XIX e início do século XX ocorre no Brasil o surgimento da escola pública a qual tem sido demarcada, historicamente, por influxos que delinearão as suas formas de direcionar a formação dos sujeitos. Isto porque a luta pela garantia de educação pública é movida pelas transformações do capital e das forças produtivas, ou seja, do modo como o capitalismo reestrutura as suas crises, uma vez que a intenção maior é manter uma ordem em que prevaleçam os interesses da classe burguesa e difundir os ideários burgueses com conteúdos preparatórios que visavam o aprimoramento do trabalhador. Assim, a escola pública surge para os trabalhadores no intuito de servir aos interesses burgueses e conter o espírito revolucionário dos trabalhadores que reivindicavam por seus direitos (Saviani, 2008).

As concepções de Marx (2008, p. 47) denotam que: “[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral”, novas transformações ocorreram no modo de produção intensificando as lutas dos trabalhadores contra a organização do trabalho, assim, reafirmamos que o desenvolvimento dos modos de produção do trabalho foi determinante para a divisão de classes em que hoje se encontra a sociedade contemporânea e se acirram no contexto educacional por meio de conceitos os quais são incutidos nos currículos escolares. Novas estratégias e formas de organização e controle do trabalho são desenvolvidas, a citar, o período conhecido como taylorismo e fordismo demarcado pelo desenvolvimento da ciência na organização científica do trabalho para aumentar a produção.

No período taylorista os conhecimentos passam a ser dominados por poucos, uma vez que, exige-se uma qualificação em determinada tarefa fragmentando os conhecimentos, o propósito era otimizar a relação entre tempo e movimento levando a rotinização de atividades. Este modo de organização científica do trabalho expropriou o saber totalizado do operário e provocou a divisão entre execução e concepção. Taylor nos remete a quatro princípios que fundamentam a sociedade capitalista até os dias atuais: domínio na organização do trabalho; escolha e treino dos operários; controle dos trabalhadores solicitando o máximo de produção possível e, o princípio mais importante, em que os donos do capital se apropriam do saber para expropriar o saber do operário, destarte, ocorre a “subjetividade operária à lógica do capital” (Antunes;

Alves, 2004). Em suma, podemos caracterizar a produção taylorista como a divisão técnica e científica do trabalho que divide quem planeja e quem executa.

A administração científica tirou do trabalhador sua ação criadora e o transformou em um sujeito desprovido da necessidade de pensar promovendo uma formação técnica, pois seu trabalho relacionava-se mais no campo das ações e não no campo do conhecimento científico provocando forte pressão sobre a demanda de instrução social. Nesse sentido, Braverman (1974) ressalta que a formação era subjetiva e preparava o homem para a adaptação ao sistema de trabalho, determinava as formas de ser, de pensar, de agir e, conseqüentemente, exigia obediência, disciplina, controle de instintos biológicos acarretando em um desenvolvimento humano precário, assim, o taylorismo “[...] se tornou para a maioria da população trabalhadora, cada vez mais despido de qualquer conteúdo de qualificação ou conhecimento científico” (Braverman, 1974, p.116-117). O taylorismo fez com que o trabalhador acreditasse que era o parceiro do dono do capital destituindo-se de seu saber e de seu conhecimento para tornar-se apenas um técnico sem consciência do todo “[...] um processo de trabalho acerebral no qual sua função é de parafusos e alavancas” (Braverman, 1974, p.121).

Os princípios do taylorismo deram base para o fordismo de Henry Ford na primeira década do século XX. De acordo com Harvey (2003) o fordismo tinha como principais características a produção rígida, reorganização do tempo e do espaço em favor do capitalismo, separação entre gerência, concepção e controle das tarefas pelo trabalhador que tem seu trabalho ainda mais dominado pela introdução das esteiras rolantes na linha de montagem no ambiente das fábricas provocando a produção em massa.

O que havia de especial em Ford (e que em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (Harvey, 2003, p. 121).

Neste momento histórico a educação passou a ser uma importante ferramenta de formação dos homens para o modelo de produção fordista, pois, a discussão maior estava na forma em como ensinar para tornar mais agradável a transmissão da informação. A educação requerida neste período responde as demandas do modo de organização da sociedade, tendo olhar específico para a ciência do comportamento, para a disciplina, adaptação, formação de valores, educar para o trabalho e para a indústria de forma a proporcionar o reforço repetitivo para controlar o comportamento das pessoas “[...] a educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica [...]” (Skinner, 1972, p. 18). A aprendizagem ocorre pela presença das contingências do reforço e o professor têm como função possibilitar estímulos reforçadores para que o aluno emita sempre a mesma resposta, assim, é possível controlar o comportamento. Desta forma, o controle do comportamento, propiciado pela educação, transmite conhecimentos éticos e habilidades básicas para a manutenção e controle da sociedade.

As contradições postas pelo modo de produção da automação rígida se mostraram incapazes para a manutenção do sistema, atingindo os limites de sua eficácia. Por volta de 1970 com o objetivo de superar a crise produzida por esse modo de produção que se apoia “[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 2003, p. 140), surgem diferentes

discursos em que o modo de organização de trabalho necessita atender à diferentes demandas dos sujeitos, ou seja, a flexibilização dos produtos e do processo de trabalho em uma sociedade com diferentes gostos e preferências. Neste momento, a produção em série passa a focar nas partes de uma única produção a qual é subdividida exigindo a busca intensa para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. Conforme Harvey (2003) constitui-se pelo aparecimento de novos setores de produção e formas de fornecer serviços financeiros, ou seja, “[...] novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 2003, p. 140).

De acordo com Harvey (2003) essas novas formas na organização industrial e na vida social e política foram sendo criadas, assim como, novas formas de relações com o trabalho com o objetivo de estabelecer integração e flexibilização. Ocorreu a intensificação do desemprego e dos subempregos e dos contratos flexíveis prevalecendo a contratação de mão de obra em tempo parcial, temporária e os subcontratos (Harvey, 2003), representando, assim, uma exploração dos donos do capital em detrimento dos trabalhadores que se apresentavam vulneráveis com o contexto de volatilidade do mercado. Neste sentido, configura-se no contexto produtivo uma nova mudança de reestruturação com conceitos inovadores sendo impregnados ao mundo do trabalho. Tais conceitos se caracterizam pela flexibilização e desregulamentação, fruto da crise de acumulação dos modelos taylorista-fordista (Antunes, 2009). Esses novos conceitos representam um movimento do capital que se expande em meio a globalização, inserindo o trabalhador nesse novo cenário de acumulação do capital.

Ao contrário da rigidez estabelecida nas fábricas do século XX, diante da mundialização do capital informacional-digital, impõe-se uma nova divisão internacional do trabalho, que se configura em trabalhos parciais e temporários. Com a flexibilização a ideia de conhecimento vai sendo transformada em informação a qual é passageira e transitória sem estabelecer relações com os fatos históricos que formam a história da humanidade. Com isso, a tendência é explicar o desemprego por questões particulares ao indivíduo como: qualificação e atualização.

Com a intensificação imposta pela nova divisão internacional do trabalho e sua reestruturação produtiva com vistas ao lucro exacerbado, novas formas de exploração são impostas à classe trabalhadora: flexibilização, imposição de baixos salários, associados a ritmos de produção intensificados e extensas jornadas de trabalho, uma situação degradante que “consome vidas em prol do lucro” (Antunes, 2023). Como consequência dessas mudanças, a classe trabalhadora vem sendo submetida ao desmonte dos direitos trabalhistas historicamente conquistados.

Diante das reformas estruturais capitalistas atuais observamos que estão a defender uma precarização do trabalho em que a classe trabalhadora torna-se ‘dona’ de seus próprios meios para atuar como empreendedora, como organizadora de seu tempo e sua vida, mas acaba acarretando em um engessamento que contribui para a ampliação das morfologias do capital, é a flexibilização do trabalho para a mortificação dos custos da produção e as mudanças das leis trabalhistas que defendem, protegem e amparam o trabalhador “[...] o sistema de dominação externa, experimentado por quase todas as nações da América Latina adquiriu caráter de exploração ilimitada do tipo ideal e político em todos os níveis da

existência humana e da produção” (Silva, 2018, p. 141). Neste sentido, os trabalhadores vendem sua força de trabalho e abrem mão de seus direitos em detrimento do mercado globalizado “[...]. Nos dias de hoje é preciso olhar para as transformações do mundo do trabalho na sua relação com a dominância financeira da valorização [...]” (Silva, 2018, p. 138).

Desde a predominância dos sistemas taylorista e fordista de organização do trabalho, ao longo do século XX, a educação vem sendo delineada em escolas técnicas, ditas profissionalizantes. Nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1970 até a atualidade, esse contexto, sobretudo mediante os postulados teóricos dessa organização do trabalho, está presente nas diretrizes de competências e habilidades encontradas em documentos oficiais, cujo propósito é ajustar a maioria dos sujeitos para atuar na sociedade do capital, de maneira a reforçar e acentuar as desigualdades de classe, em razão da qual o processo educacional não é igual para todos os sujeitos.

Como foco da nossa investigação, destacamos que o documento curricular BNCC (Brasil, 2017) anuncia orientações a fim de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino do Brasil, assim como as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, amparada no desenvolvimento de competências, em busca de atender às demandas do mercado de trabalho, fato que se relaciona com a ideologia e concepção de sociedade vigente. Avigora o documento que cabe a cada indivíduo ser “[...] participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (Brasil, 2017, p. 12). Diante dessas transformações do mundo do trabalho, a educação recebe interferência dos projetos hegemônicos que definem o trilhar da alfabetização dos estudantes da escola pública brasileira.

Alfabetização no contexto das políticas curriculares: ajustes para o mercado

Ao tratarmos sobre a dinâmica que envolve a organização do mundo do trabalho e delimita a formação dos sujeitos que atuam em sociedade, consideramos que a alfabetização está densamente atrelada neste processo. A história da alfabetização no Brasil esteve intimamente relacionada à disputa pelos métodos de alfabetizar os estudantes. Soares (2020) analisa que desde o final do século XIX, a disputa em torno dos métodos de ensinar a ler e escrever fundamentava-se na tensão constante no projeto hegemônico da sociedade evidenciando que “[...] o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social e cultural” (Soares, 2020, p. 12). De acordo com dados do IBGE (2022), o Brasil apresenta um percentual de 5,6% de pessoas que ainda não se apropriaram da linguagem escrita, desta maneira, a aquisição da linguagem escrita vem tornando-se, ao longo dos anos, uma questão social relevante de um projeto político de nação, uma vez que o sujeito alfabetizado representa a base de uma sociedade dita republicana.

As políticas para a educação e a alfabetização se intensificaram no Brasil a partir de 1990 em um contexto de alinhamento aos propósitos traçados mundialmente por organismos internacionais, a exemplo Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Constatamos que “[...] as

recomendações internacionais têm sido recorrentes nos programas, planos e leis que regem a educação [...] as diretrizes internacionais se sobressaem no modo como as políticas nacionais são planejadas” (Amarante, 2021, p. 164). Atender as diretrizes macro na elaboração das políticas curriculares para a alfabetização em nível micro do cenário brasileiro corresponderam às intenções do Estado para atingir metas mundialmente estabelecidas na tentativa de sanar os altos índices de analfabetismo, destarte, o analfabetismo é uma realidade e um problema “denunciado, nunca vencido” (Soares, 2020, p, 12), além da falta de emprego e os conflitos entre os indivíduos.

Para Libâneo (2016) o objetivo dessas agências internacionais é direcionar as normativas que regulamentam o funcionamento das instituições de ensino público para, assim, ter controle da formação do sujeito e manterem-se como reguladores das políticas públicas que envolvem, principalmente, a educação. Tal apoio tem o propósito financeiro, seja por meio de empréstimos e financiamentos, seja para qualificar trabalhadores para atuar e ampliar a lucratividade do mercado. As intencionalidades estão “[...] ligadas à cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados à saúde, educação, saneamento, etc ” (Libâneo, 2016, p. 44).

Diante deste intento, se instituiu um dos documentos que objetivou estabelecer os rumos da educação do século XXI para países em desenvolvimento denominado Relatório *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (1993-1996). Mais conhecido como Relatório Delors, o documento materializa um discurso de que a educação contribui para a coesão social formando para a solidariedade, cidadania, inovação, competitividade, criatividade e criticidade com a finalidade adaptação às transformações sociais “[...] A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (Delors, 1998, p. 21).

A alfabetização assume centralidade no contexto de desenvolvimento globalizado da economia, isto é, as políticas planejadas se inserem nas proposições mundiais em que diversos interesses econômicos se engendram. De acordo com Alves (2001, p. 50), a globalização, como parte do capitalismo que induz a expansão econômica, intensifica a exploração do trabalhador e implica nas dimensões sociais, políticas, culturais e até mesmo religiosas. Seria “[...] uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo mundial [...]”, correspondendo a uma ideologia marcada pelo significado histórico e dialético da mundialização do capital. Prevalece o discurso político referente ao acesso à educação básica e à alfabetização, principalmente no que tange à educação de meninas e mulheres para a inserção no mundo produtivo, contribuindo para os interesses do capital financeiro global. A alfabetização é, então, tida como sinônimo de progresso econômico. As diretrizes propostas no documento remetem ao ideário neoliberal por meio de um discurso que valoriza a obediência, a meritocracia e a ajuda ao próximo “[...] conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (Brasil, 2011, p. 15).

No Brasil, verificou-se a influência das orientações do Relatório Delors transpostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) os quais se constituíram uma das propostas instituídas pelo Ministério da Educação para uma padronização curricular no país. O documento foi

homologado pelo Conselho Nacional de Educação em outubro de 1997 e suas premissas estabelecem orientações para o ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas públicas. Seus argumentos se fundamentam na defesa de uma necessidade de unificação curricular para o sistema educacional nacional almejando um ensino e aprendizagem de qualidade. Destinados aos estados e municípios, mas sem caráter obrigatório, os PCNs (Brasil, 1997) garantiriam um referencial de conteúdos mínimos a todo estudante das escolas públicas do país.

No que tange à alfabetização, os PCNs (1997) evidenciam que, “[...] para aprender a ler e escrever, o aluno precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (Brasil, 1997, p. 21), portanto, o conceito de alfabetização se pauta nas práticas sociais. Cabe aqui destacarmos que, segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), o fracasso histórico no campo da alfabetização tem origem nas dificuldades da escola para ensinar a ler e a escrever. Desconsiderando-se os demais fatores de responsabilidade do Estado na não aprendizagem da leitura e da escrita, culpabiliza-se unicamente a escola pública, de modo que “[...] a sociedade civil é chamada a desempenhar especialmente as funções sociais que, supostamente, o Estado é ineficiente para executar” (Ferreira; Januário; Santos, 2023, p. 122).

A conceituação expressa no documento, indica que estar alfabetizado é compreender as relações da escrita com a linguagem e com seu significado social. Além disso, o letramento é considerado como importante para o processo da alfabetização “[...] Ser usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (Brasil, 1997, p. 22). Nesta via, ‘o texto’ torna-se o principal instrumento da ação alfabetizadora e assume a centralidade do ensino por ser considerado primordial para a formação de bons leitores, principalmente quando a criança inicia seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita “[...] objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos [...]” (Brasil, 1997, p. 25).

Conforme o contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), à alfabetização cabe o papel de desenvolver as habilidades e competências nos sujeitos por meio dos textos de circulação social garantindo sua inserção no mundo letrado, pois é por meio do domínio da língua que se garantiria a “[...] plena participação social” (Brasil, 1997, p. 21) para as novas exigências da sociedade.

Percorrendo essa senda, em 2013, foram instituídas normas obrigatórias para a Educação Básica por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013). Conforme anunciou o então ministro da educação Aloizio Mercadante (2012-2016), esse documento foi amplamente discutido na Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A intenção do documento é contribuir para organização dos currículos nos sistemas de ensino, tanto no que tange à alfabetização quanto nas demais instâncias.

Ao apresentar o documento, o ministro afirmou que, em sua gestão, o Conselho Nacional de Educação organizou estudos e conferências com os diversos segmentos educacionais para a elaboração do documento norteador, tornando-o um referencial democrático e preservando a autonomia para as escolas elaborarem seus currículos (Brasil, 2013). Diferentemente dos PCNs (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2013) não separam os conteúdos por disciplinas. Apresentam

orientações e direcionamentos para a organização das instituições escolares e propõem um conjunto de “[...] princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas” (Brasil, 2013).

Nessa proposta de política curricular, a alfabetização consta como um processo complexo e primordial para o estudante dar seguimento à aprendizagem dos anos posteriores, por isso, defende ser uma fase da vida escolar basilar para que consiga se desenvolver-se academicamente. Em seu artigo 24, a DCN (Brasil, 2013, p. 70) trata da ampliação e da intensificação do processo educativo com qualidade social, prevendo, dentre outras ações, o “[...] II – foco central na alfabetização ao longo dos 3 (três) primeiros anos [...]”, e recomenda-se ainda, que os sistemas e redes de ensino organizem-se “[...] em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização” (Brasil, 2013, p.122). Isso representa uma ampliação do período destinado ao processo de alfabetização, configurando-se em um direcionamento assertivo na política curricular e um processo educativo que respeita o tempo de aprendizagem dos estudantes e promove uma qualidade social da alfabetização.

Ao assegurar a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, reitera-se, que as propostas curriculares dos sistemas de ensino terão como meta: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2013, p. 131). Logo, a alfabetização desencadeia alguns princípios que envolvem o documento norteador: obrigatoriedade, qualidade, equidade, diversidade, desenvolvimento integral, acesso, permanência, avaliação, democratização, inclusão, potencialidade, conhecimentos, formação humana.

As DCNs (Brasil, 2013) defendem a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm em garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos no processo alfabetizador, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para a continuidade dos estudos; e a expansão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 15). A tendência é trabalhar conteúdos centrados no atendimento das necessidades de aprendizagem que valorizam as relações sociais sem desmerecer o sentido do direito universal dos estudantes formarem-se integralmente: “[...] o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (Brasil, 2013, p. 17). Portanto, as DCNs (Brasil, 2013) acentuam a alfabetização como um processo histórico e político primordial para o acolhimento.

Contudo, o processo de elaboração dos PCNs (1997) e das DCNs (2013) prepararam um terreno fértil para os pilares de uma base nacional curricular comum. Aprovada pela Resolução CNE/CP 02/2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) tornou-se um referencial obrigatório para as escolas brasileiras públicas e privadas. O processo de sua implantação envolveu uma reforma educacional nos currículos escolares e, na perspectiva da melhoria da educação em todo o país, articula-se às demais políticas públicas educacionais e direciona-se por investimentos adequados. A esse respeito, corroboramos com o questionamento de Moreira (2018, p. 206): “Que reformas educacionais são essas? O que elas representam? Quem representa?”. Tais questionamentos sinalizam a importância de se pensar em políticas

curriculares que considerem as diversidades do contexto em que estão sendo planejadas, elaboradas e implementadas, garantindo, assim, condições para que ocorra o pleno desenvolvimento dos estudantes.

A BNCC (Brasil, 2017), “influenciada por grupos de políticos fundamentalistas e de empresários” (Morais, 2022, p. 6), discorre sobre alguns redimensionamentos que permeiam a elaboração do documento, envolvendo direcionamentos importantes para o processo de alfabetização dos estudantes. Embora tais redimensionamentos sejam evidentes é preciso “[...] uma superação da aparência” (Evangelista; Shiroma, 2015, p. 99) e, assim, compreender as intencionalidades implícitas nas diretrizes do documento.

Ao analisarmos as proposições da BNCC (Brasil, 2017) relativos ao processo de aquisição da leitura e da escrita, verificamos que o foco da alfabetização está nos dois primeiros anos do ensino fundamental e que os quatro eixos do trabalho “[...] relacionam-se com práticas de linguagem situadas” (Brasil, 2017, p. 84). Os eixos são definidos da seguinte forma: oralidade - importância da linguagem oral e das estratégias para o falar e o escutar; análise linguística e semiótica - centralidade da alfabetização; leitura e escrita – o letramento está presente no trabalho com os diversos gêneros textuais; produção de texto – a escrita é ampliada de forma gradativa e contemplando gêneros textuais mais complexos. Esses eixos articulam-se no processo de ensino que envolve a alfabetização em relação à codificação e à decodificação de grafemas e fonemas.

Um conceito reiterado na BNCC (Brasil, 2017) é o de que, para estar alfabetizada, a criança do primeiro e segundo anos necessita decifrar as letras, o código, por meio de um trabalho pedagógico focado nos diversos gêneros discursivos, isso significa que a alfabetização está vinculada à práticas sociais de leitura e de escrita, sendo o ‘texto’ um instrumento mediador do ensino dos conhecimentos de leitura e escrita “[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo” (Brasil, 2017, p. 69). Assim, em convergência com os PCNs (Brasil, 1997), o trabalho deve partir do ‘texto’ que se torna o elemento norteador da mediação pedagógica alfabetizadora. Enfim, conforme as orientações curriculares presentes na BNCC (Brasil, 2017), cabe à escola, gradualmente, por meio dos gêneros discursivos, ensinar a cada sujeito os conhecimentos da linguagem escrita. Moraes (2022, p. 5) alerta que a BNCC prescreve de forma incoerente o tratamento dado à alfabetização “Ao mesmo tempo em que menciona a expressão “construção do alfabeto”, usa termos como “mecânica da escrita”.

A prática alfabetizadora desenvolve o conhecimento da leitura e da escrita nos sujeitos em processo de aprendizagem, levando-os a vivenciar, para além do código escrito, o conhecimento científico que os torna capazes de assumir posicionamentos críticos diante de uma sociedade desigual e promotora de injustiças sociais (Soares, 2020). Dessa forma, a assimilação dos conteúdos sistematizados exige da escola a organização de um currículo que, em uma ação docente mediada e intencional com o sistema de escrita alfabético, desenvolva em cada sujeito a atenção, a linguagem, a memória, o raciocínio, o pensamento, a imaginação, a percepção e outras funções psicológicas. O papel do docente é possibilitar ao aluno a compreensão da alfabetização como um processo de apreensão de uma linguagem cultural e social e, a partir

dessa compreensão, adotar ações intencionalmente organizadas e mediadas em seu fazer docente para que a escrita se torne significativa e promova a necessidade humana de aprender a ler e a escrever.

A BNCC (Brasil, 2017) fundamenta o processo de ensino e de aprendizagem que se guia pelas competências e habilidades. É sabido que na década de 1990, as novas formas de organização do trabalho da sociedade capitalista em expansão mundial exigem um novo modelo de homem e, portanto, uma nova formação preparatória para que o sujeito atue com mais destreza na sociedade globalizada. Desse modo, os conceitos das competências e habilidades defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) também ressurgem na BNCC (Brasil, 2017), tendo como base o sistema capitalista e como objetivo preparar as forças de trabalho, enraizando valores hegemônicos nas práticas pedagógicas.

O cenário atual demonstra que uma nova reestruturação produtiva neoliberal está a se instaurar na sociedade, o que evidencia a acumulação flexível como fundante das relações entre trabalho e capital (Tonelo, 2020). Das intensas reconfigurações e morfologias no mundo do trabalho surge o denominado “novo neoliberalismo” que aprofunda de maneira mais expressiva os processos de exploração econômica, poder político e coerção social. O empreendedorismo e o homem empreendedor emergem como um dos aspectos estruturantes da fase atual do capitalismo globalizado, responsabilizando o trabalhador por garantir sua sobrevivência e o tornando o dono de seu próprio capital (Puello-Socarrás, 2021). Nessa nova vertente, cresce o número de trabalhadores informais que abdicam de seus direitos trabalhistas, contribuindo inconscientemente para que o mercado se torne um modelo dominante (Puello-Socarrás, 2021). Diante disso, formar com base em competências e habilidades deslegitima a cientificidade no ensino e orienta o que deve ser prioridade nos currículos escolares. Ao direcionar o trabalho educativo por competências e habilidades, a escola reforça e acentua as desigualdades de classe, em razão da qual o processo não é igual para todos os sujeitos.

Na BNCC (Brasil, 2017, p. 9), o termo competências é definido como: “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Tal política curricular define o tipo de formação para o trabalho e para a cidadania, por meio da qual o próprio sujeito é responsável por resolver os desafios que se apresentam no contexto social. A proposta da BNCC (Brasil, 2017) para a formação por meio de competências e habilidades prevista se aporta à lógica do capital, mais do que na formação humana, o que torna a educação uma mercadoria destinada a suprir as demandas do mercado globalizado. Essas orientações, contagiadas pela lógica do mercado, visam padronização e controle. Seu fim é gerar resultados eficazes que alimentem as avaliações externas, as quais, por sua vez, geram cada vez mais competição. Em outras palavras, visam uma aprendizagem para um empreendedorismo de sobrevivência (Freitas, 2018). Isto é, a alfabetização posta na BNCC (Brasil, 2017) assume, assim, uma dupla função: empregabilidade e formação de competências e habilidades para atender às demandas do capitalismo; conseqüentemente, são essas demandas que ditam o conhecimento que se ensina na escola.

Conclusão

A realidade educacional brasileira nos revela que cada vez mais a essência dos princípios mercadológicos agrega-se à escola pública em que as diversas morfologias no mundo do trabalho estão a determinar os conteúdos e por consequência a formação dos homens. São as demandas do capitalismo em face às transformações econômicas, culturais e sociais que continuam a nortear as diretrizes legais para a educação pública e direcionam as práticas didático-pedagógicas dos docentes.

A influência do capitalismo aparece nos conteúdos escolares, nas políticas curriculares e nas políticas voltadas para a aprendizagem inicial da língua materna. Na visão neoliberal, as políticas curriculares precisam adequar-se às premissas da produtividade, de forma que a qualidade da aprendizagem seja medida diante dos resultados obtidos pelos estudantes nos ranqueamentos das avaliações em larga escala, as quais são utilizadas para sustentar o discurso de elevar o sistema educacional e preparar os sujeitos para atuar no mundo do trabalho. Nessa mesma vertente, os PCNs (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2017) propalam os mesmos direcionamentos em relação à alfabetização: trabalho docente com foco em textos e gêneros textuais; indicam objetivos que se pautam em competências e habilidades; subordina o processo de aquisição da linguagem escrita à empregabilidade; direcionam a elaboração de novos currículos e orientam a avaliação da aprendizagem.

Essas convergências, apesar dos dados revelarem uma queda nos índices de analfabetismo, não representam uma melhoria em termos de qualidade intelectual de todos os estudantes. No bojo desses direcionamentos, destacamos as DCNs (Brasil, 2013) que diferem dos PCNs (Brasil, 1998) e da BNCC (Brasil, 2017) e estabelecem normas obrigatórias para a Educação, contudo, são as que mais abordam um trabalho educativo significativo para uma formação humana e desenvolvimento integral dos sujeitos por terem sido elaboradas sob diversas vozes que compõem o Conselho Nacional de Educação, os órgãos oficiais e a sociedade civil e, por isso, aproximam-se do real contexto das escolas públicas brasileiras e suas diversidades quilombolas e grupos étnicos raciais.

Evidenciamos, entretanto, que no contexto de organização e reorganização da sociedade de um determinado tempo histórico, a educação sempre foi responsável pela busca de respostas para a saída da crise do capital atendendo as demandas do mercado, sendo o analfabetismo um entrave ao discurso de país desenvolvido. O analfabetismo constitui-se como um problema de ordem social que representa as mais diversas disputas políticas, econômicas, culturais e financeiras que permeiam o processo de aquisição da linguagem escrita, sobretudo a disputa pelos fundos públicos. Destarte, refletir e agir sobre as possibilidades em meio ao consenso difundido e enraizado é uma ação política que pode ocorrer com o engajamento e organização na luta de classes. Percebemos que, apesar das contradições que se manifestam no que se refere à formação plena de estudantes alfabetizados, a resistência ativa busca por uma promoção da vida digna para todos os trabalhadores e trabalhadoras explorados e oprimidos. Enquanto docentes desejosos por uma educação que emancipa, o desafio é lutar para termos uma educação com currículos sólidos que propiciem conhecimentos científicos, filosóficos e humanos, construídos historicamente.

Referências:

- AMARANTE, L. Políticas para alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018). / Maringá, PR, 2021. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2021.
- ALVES, G. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Práxis, 2001.
- ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.
- ANTUNES, R. ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 335 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>
- ANTUNES, R. **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2023.
- ANTUNES R. PRAUN L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.** (123), jul-sep., 2015. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.030>.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. [Brasília]: MEC/CNE, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.
- BRAVERMAN, H. Principais efeitos da gerência científica. In: BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. [S.l.: s.n.], 2015. Evento de extensão.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- HARVEY, D. O fordismo. In: HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. 2022.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexei N. et. al. (Org.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 87-105.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2016.
- MARX, K. **O capital**. Livro I, Vol. I, cap. XII. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.
- MORTATTI, M. do R. L. I Seminário Internacional sobre história do ensino de leitura e escrita. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 1-21

- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e interpretação de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MORAIS, A. G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com PAULO FREIRE. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 1-14, 24 mar. 2022.
- MOREIRA, J. A. da S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.
- FERREIRA, G. M. JANUÁRIO, E. R. SANTOS, M. S. B. Educação para a diversidade e a inclusão: análises das recomendações da UNESCO no século XXI. In: MOREIRA, J. A. da S. VOLSI, M. E. F. SOUZA, T.G. de. (ORG.). **Políticas Educacionais, gestão e financiamento da educação: trajetórias, pesquisas e estudos**. Curitiba [PR]: CRV, 2023.
- OLIVEIRA, C. R. de. **História do trabalho**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais: terrenos de contestação*. Porto: Porto Editora, 2001.
- PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**: Porto Alegre, v. 27, n. 1, jan./abr. 2021, p. 35-65.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, A. M. Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Tese de Doutorado em Educação, Rio de Janeiro: 2018.
- SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SKINNER. B. F. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In: SKINNER. B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.
- TONELLO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós crise de 2008? In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 139 148.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Notas

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Educação Básica pública de Sarandi/PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação - GEPEFI/CNPq (UEM) Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0410126034773895> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7994-41644> E-mail: professoralucileneamarante@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Educação Básica privada de Maringá/PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação - GEPEFI/CNPq (UEM) Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/38175539978336788> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5946-98022> E-mail: paulag_f@icloud.com

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação - GEPEFI/CNPq (UEM). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8162047783765424> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-08877> E-mail: jasmoreira@uem.br

Recebido em: 07 de março de 2024

Aprovado em: 07 de set. de 2024