



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE QUÍMICA-LICENCIATURA

WASHINGTON MATHEUS DIAS DE FREITAS

**HIPÓDROMO PEDAGÓGICO E A CORRIDA DOS CAVALOS DE TRÓIA NA
EDUCAÇÃO:** a pedagogia das competências na escola da escolha na abordagem do conteúdo
de desenvolvimento sustentável

Caruaru

2022

WASHINGTON MATHEUS DIAS DE FREITAS

**HIPÓDROMO PEDAGÓGICO E A CORRIDA DOS CAVALOS DE TRÓIA NA
EDUCAÇÃO:** a pedagogia das competências na escola da escolha na abordagem do conteúdo
de desenvolvimento sustentável

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Química-Licenciatura
do Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de
monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em Química.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Fabiana da Silva Costa

Caruaru

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Freitas, Washington Matheus Dias de.

Hipódromo pedagógico e a corrida dos cavalos de tróia na educação: a pedagogia das competências na escola da escolha na abordagem do conteúdo de desenvolvimento sustentável / Washington Matheus Dias de Freitas. - Caruaru, 2022.

99 p. : il.

Orientador(a): Maria Fabiana da Silva Costa

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Química - Licenciatura, 2022.

1. Competências. 2. Habilidades. 3. Escola Da Escolha. 4. Desenvolvimento Sustentável.. I. Costa, Maria Fabiana da Silva. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

WASHINGTON MATHEUS DIAS DE FREITAS

**HIPÓDROMO PEDAGÓGICO E A CORRIDA DOS CAVALOS DE TRÓIA NA
EDUCAÇÃO:** a pedagogia das competências na escola da escolha na abordagem do conteúdo
de desenvolvimento sustentável

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Química-Licenciatura
do Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de
monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em Química.

Aprovada em: 21/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Fabiana da Silva Costa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Roberto Araújo Sá (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Daniel Alvares Rodrigues (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Hipódromo Pedagógico e a Corrida dos Cavalos de Tróia na Educação: A Pedagogia das Competências na Escola da Escolha na Abordagem do Conteúdo de Desenvolvimento Sustentável” tem como objetivo principal Compreender em que consistem as habilidades e competências nos anos finais do ensino fundamental na abordagem dos conteúdos de desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza nos anos finais do ensino fundamental no modelo da Escola da Escolha em Belo jardim/PE. Como estratégia metodológica, optou-se pela realização de uma pesquisa teórica de cunho bibliográfico, e trouxe como método o materialismo histórico-dialético. O levantamento de dados foi realizado a partir da leitura de trabalhos que se relacionavam com conceitos de: Políticas Educacionais, Competências e Habilidades, Escola da Escolha, projeto de vida, protagonismo, Organismos Internacionais, BNCC, desenvolvimento sustentável, entre outros. A pesquisa traz como adendo uma entrevista com os professores da Escola Dulce Ramos, localizada no município de Belo jardim – PE. Para tal, utilizou-se uma pesquisa semiestruturada destinada ao professor de ciências e protagonismo, visando relacionar as questões discutidas no levantamento bibliográfico com a realidade prática da escola. O marco teórico suscitado no trabalho reside na relação das políticas educacionais com a reestruturação produtiva que acabam por direcionar a educação para atender as demandas do século XXI. Neste sentido, o terceiro setor adentra estes espaços oferecendo propostas inovadoras, comprometidas com a mudança de paradigmas da educação pública de qualidade, objetivando a inserção do Brasil no processo de globalização e de desenvolvimento social-econômico. As abordagens traçadas por estes Organismos Multilaterais visam trabalhar as Competências e Habilidades sob perspectivas sistematizadas que promovam melhores resultados para os objetivos ao qual se destinam. Os resultados desta pesquisa sugerem que a abordagem do conteúdo de desenvolvimento sustentável, comprometido com as Competências e Habilidades da BNCC trabalhadas a partir do modelo sistematizado do modelo da Escola da Escolha se alinham as demandas dos Organismos Internacionais objetivando o compromisso com a reestruturação produtiva, promovendo uma emancipação de cunho neoliberal para dar conta de resolver os problemas do capitalismo numa proposta de atribuir via responsabilização social a função de resolver os problemas da superprodução, esvaziando o cunho crítico e emancipatório do ensino de ciências.

Palavras-chave: Competências; Habilidades; Escola Da Escolha; Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

The present work entitled "Pedagogical Hippodrome and the Trojan Horse Race in Education: The Pedagogy of Competencies in the School of Choice in the Approach to Sustainable Development Content" has as main objective to understand what the skills and competences in the final years of education consist of fundamental in the discipline of sustainable development contents in the approach of nature science in the final years of fundamental in the model of the school of choice in Belo Jardim/PE. As a methodological strategy, we chose to carry out a theoretical research of a bibliographic nature, and brought as the historical-dialectical materialism. The data collection was carried out from the reading of works that were related to concepts of: Educational Policies, Competences and Abilities, School of Choice, life project, protagonism, International Organizations, BNCC, sustainable development, among others. The research brings as an addendum an interview with the teachers of the Dulce Ramos School, located in the municipality of Belo Jardim - PE. To this end, a semi-structured research was used, aimed at the school, the science teacher and the science proposition, focused on issues related to the practice of bibliographic research. The theoretical framework raised in the work resides in the relationship of educational policies with success that ends up directing education to meet the demands of the 21st century. In this sense, the third sector enters these spaces of change and the objective definition of the quality of the development of public public education, making Brazil in the process of economic and social globalization. The approaches outlined by these Multilateral Organizations aim at Competences and Abilities under the systematic perspectives that promote the best results for the objectives for which they are intended. The results of this research were developed for the approach of sustainable content, committed to the BNCC Competencies and Abilities worked from the systematized model of the Escola da Escolha model align with the demands of the Organisms international objectives or commitment to productivity, promoting an emancipation for the function of solving the problems of overproduction, emptying the critical and emancipatory teaching of science teaching.

Keywords: Skills; Ability; School of Choice; Sustainable Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Competências Gerais e Específicas da BNCC.....	23
Figura 1 –	Metodologias de êxito.....	34
Figura 2 –	A centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida.....	43
Quadro 2 –	Definições sobre Desenvolvimento Sustentável.....	54
Quadro 3 –	Perguntas destinadas aos professores de Protagonismo e Ciências....	66
Quadro 4 –	As competências da BNCC.....	70
Quadro 5 –	12 Princípios do Consumo Consciente.....	74
Quadro 6 –	Respostas obtidas do professor de protagonismo.....	80
Quadro 7 –	Respostas obtidas do professor de protagonismo.....	81
Quadro 8 –	Respostas obtidas do professor de protagonismo.....	81
Quadro 9 –	Respostas obtidas do professor de ciências.....	83
Quadro 10 –	Respostas obtidas do professor de ciências na pergunta 1.....	85
Quadro 11 –	Respostas obtidas do professor de ciências.....	86
Quadro 12 –	Respostas obtidas do professor de ciências.....	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	A REFORMA CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	14
2.1	AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	14
2.2	DA CRISE VINHETES A CRISE RETORNARÁS: QUALIFICAR PARA A DESQUALIFICAÇÃO.....	18
2.3	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS OPERACIONAIS NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM.....	22
3	DA ÁGUA PARA O VINHO: SOMMELIER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	29
3.1	O MODELO PEDAGÓGICO – O PROJETO DENTRO DO PROJETO.....	39
3.2	O PROTAGONISMO E PROJETO DE VIDA – PLANEJAR PARA O SERVIR.....	48
4	O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MODELO INSUSTENTÁVEL.....	53
5	METODOLOGIA.....	62
6	CAVALO DE TRÓIA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	70
7	CONSIDERAÇÕES.....	90
	REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

As crises do capital têm em sua estrutura a constante reformulação das atividades produtivas da sociedade. Neste sentido, para lidar com essas crises, novas concepções se fazem pertinentes no âmbito social, político e econômico da sociedade. Com a decadência do sistema de produção fordista e o Estado de bem-estar social, ganha força a ideologia¹ neoliberal. A partir do Consenso de Washington, a guinada neoconservadora introduz uma crítica ao Estado de bem-estar social propondo menor participação do Estado em detrimento do mercado. Esse novo perfil societário, no contexto brasileiro, ganha os seus principais contornos a partir da década de 1990 alegando que o Estado era ineficiente e precisaria de uma nova racionalidade representada na administração pública gerencial, tendo como objetivo inserir o país no processo de globalização. Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) inicia a reforma do Estado brasileiro, tendo a competitividade, flexibilidade, descentralização e controle de resultados como aspectos basilares da reforma, tendo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo então Ministro da Fazenda, à época, Bresser Pereira, e implementada pelo Plano CEPAL, direcionou a ação do Estado brasileiro de provedor para avaliador das políticas públicas sociais.

Essas estratégias buscavam o aumento da eficiência e eficácia no serviço público, justificado pela necessidade de modernizar o Estado que segundo Fernando Henrique Cardoso, era demasiadamente burocrático, de modo que o “Plano Diretor” iria “criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 10). Neste sentido, o Estado assume o papel regulador dentro dos critérios de gestão empresarial. Logo, em função da diminuição do Estado na oferta das políticas sociais, como dita as orientações neoliberais, a sociedade civil organizada através de novas formas de regulação possibilitadas pelo aparato legislativo do Estado, passou a ofertar serviços privados por meio de contratos de gestão, convênios e parcerias com o setor público, mudando enfaticamente a relação Estado e sociedade civil, visando principalmente a “negação do conflito de classes” (NEVES, 2005, p. 5).

O neoliberalismo, desta forma, estabelece uma “nova razão de mundo” (LAVAL, 2019), busca-se a formação de uma “nova mentalidade” (LAVAL, 2019), que exigiria uma “nova

¹ Entende-se, neste trabalho, como para Gramsci, que as ideologias organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência da sua posição, lutam, etc. A luta pela hegemonia é luta de ideologias: não se trata de uma pura “batalha das ideias”, estas ideias têm uma “estrutura material” e articulam-se em aparelhos. Para saber mais, ver: Guido (2017).

pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005). Neste sentido, propondo novas formas de organização por meio de um programa político específico, o Estado passa a difundir novos ideais, ideias e práticas que se caracterizaria em uma educação para o consenso adequado aos interesses do capital internacional (NEVES, 2005). Deste modo, a implementação da racionalidade neoliberalizante na educação brasileira passa a ser fundamental na formação de novas mentalidades necessárias para a implementação/execução deste novo projeto societário.

Para formar um novo perfil de ser humano útil para atender as novas demandas na reorganização do capital mundial e sua crise, propostas de base social-democratas buscavam um capitalismo humanizado, capitalismo de face humana, capitalismo com face social, como alternativa, o que Neves (2005) chama de neoliberalismo de terceira via, que consiste em um movimento transvestido de cidadania ativa e responsável para prestar serviços sociais, onde a obtenção de consenso torna-se fundamental para a materialização de um projeto de sociedade hegemônico (GRAMSCI apud NEVES, 2005). A terceira via materializa-se com o chamado Terceiro setor², que através das ONGs, por exemplo, por meio de parcerias público-privadas, inserem propostas do empresariado para a educação que ganha maior visibilidade por parte do empresariado por ser estratégica na implementação do seu projeto societário.

Deste modo, as políticas curriculares ganham enfoque na reforma do Estado, pois possibilitam a implementação de propostas pedagógicas que corroboram com a produção e reprodução do capital. Os organismos multilaterais, por exemplo, têm forte influência nas políticas curriculares, criaram, por exemplo, as Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs)³ e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODS) como mecanismo pedagógico de hegemonia conformadora, de função de direção intelectual e moral focadas nas camadas de trabalhadores ‘excluídos’ do processo produtivo, mas que ainda possuem condições produtivas (MOTTA, 2008). Enquanto a teoria do capital humano educa para o desemprego, a teoria do capital social educa para a sobrevivência. O “capital humano” tem em sua ideologia que o trabalho mais do que um fator de produção, é um tipo de capital tão mais produtivo

² De acordo com Costa (2020 p. 528) A segunda seção é intitulada “Neoliberalismo de Terceira Via no contexto de Reestruturação Produtiva do Capital”, em que se pesa a discussão histórica do neoliberalismo, cuja matriz ideológica é cunhada pela social democracia renovada, esta, em caráter reformista, produz um revisionismo “modernizador” do projeto societário, fundando a abordagem ideológica Neoliberal de Terceira Via, em que congrega o incompatível neoliberalismo de mercado e a promoção de justiça social, proposta essencialmente antagônica, por isso não é 29 responsabilidade do Estado, é do mercado, Terceira Via é mercado travestido de filantropia – ideologia do terceiro setor –, na emergência de um projeto societário, cuja justiça social fica a cargo das parcerias com o público não-estatal. Nesse sentido, se evidencia a concepção de sociedade de bem-estar social em substituição ao Estado de bem-estar social e as evidências de um novo bloco histórico hegemônico.

³ Resultado do encontro da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) ao encontro de Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizado em 2000, em Nova York.

quanto maior for sua qualidade, ou seja, o desempenho individual do trabalhador torna-o mais produtivo, sendo este um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico, já a ideologia do “capital social” busca incorporar a dimensão humana no processo econômico (MOTTA, 2008), ou seja “combinar solidariedade social com uma economia dinâmica” (MOTTA, 2008, p. 10 apud GIDDENS, 2001, p. 15). Ou seja, é um ajuste nas dimensões culturais e sociais que possa gerar oportunidades para os pobres e promover o desenvolvimento humano, diante de uma miséria crescente, desemprego e degradação do meio ambiente que coloca em risco não só a estabilidade econômica, mas também política, a sociedade civil deve, de forma solidária e civicamente consciente, oportunizar aos pobres a participação nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao ‘desenvolvimento humano’, e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos.

A Construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é prevista desde a Constituição Federal de 1988 no art. 210, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, além dos debates sobre a base, nos anos de 1997, a 2000 foram lançados os parâmetros para a educação básica, em 2008 até 2010 funcionou o Programa Currículo em Movimento visando o desenvolvimento do currículo para a educação básica, ainda em 2010 foi realizada a conferência Nacional da Educação (CONAE), ainda em 2010 a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No ano de 2011 a Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. No ano de 2012 a Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Após a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) aconteceu a segunda conferência da CONAE e em 2015 o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, sendo desta forma, publicada a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Neste mesmo ano, fica disponível a primeira versão da BNCC e entre debates da sociedade em torno desta versão, surge em 2016 a segunda versão da BNCC. Promovido pela CONSED e a UNDIME ocorreram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) homologada em 20 de dezembro de 2017. Em 06

de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, deste modo, a BNCC para o ensino fundamental anos finais e iniciais foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, através da resolução CNE/CP nº 2, em 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da Base para o Ensino Médio. E somente em 2018 através Parecer CNE/CP nº 15/2018, foi aprovado em 4 de dezembro de 2018, a BNCC – Ensino Médio e finalmente, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Muito tem se debatido em torno da reforma do Ensino Médio convertida em Lei (no 13.415) em 16 de fevereiro de 2017 que tem por prioridade a flexibilização curricular, propagado uma “liberdade” para escolher os itinerários formativos e uma ampla defesa da pedagogia das competências e da teoria do capital humano e do capital social. No entanto, a reforma tem sido implementada em todo país, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental através de escolas de tempo integral que é o meio para a implementação da nova Base e suas consignas ideológicas em parcerias com setores. De acordo com um dos empresários envolvidos no projeto de implementação das escolas de tempo integral no país: “a escola em tempo integral não é o objetivo em si. É importante que se entenda o conceito. Projeto escolar, currículo, tempo” (MAGALHÃES, 2018, on-line, grifo nosso). Neste sentido, o presente trabalho busca compreender como tem se dado a implementação destas políticas curriculares para o Ensino Fundamental. De acordo com Costa (2020), o modelo da Escola da Escolha⁴ o nome que recebeu o experimento pedagógico e de gestão realizado no Ginásio Pernambucano no início de 1990 através de parceria firmada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e o estado de Pernambuco, tem sido um dos principais agentes na implementação das escolas de tempo integral em vários estados brasileiros. A proposta pedagógica descrita como metodologias de êxito e de gestão chamado de TGE visa implementar escolas de tempo integral seguindo as orientações que sistematizam orientações e atividades a serem realizadas pelos gestores e professores escolares. Além disso, o modelo congrega diversas ideologias como a teoria do capital humano, capital social, materializadas a partir de consignas ideológicas como protagonismo juvenil, 4 pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser),

⁴ Para saber mais ler: Costa (2020).

pedagogia da presença, educação interdimensional, projeto de vida e competências e habilidades, entre elas as habilidades socioemocionais. Isso justifica a escolha da escola como lócus de pesquisa deste trabalho: escolas dos anos finais do ensino fundamental que tem como referência o modelo da escola da escolha para a implementação das escolas de tempo integral no município de Belo Jardim-PE.

As habilidades e competências surgem num cenário político-econômico insuficiente para dar conta de superar as crises do sistema capitalista. De acordo com Rodrigues (2007), não basta está qualificado, mas é necessária adaptação, flexibilidade, e o desenvolvimento do saber-fazer. A crise do capital, atenta para que os trabalhadores estejam treinados para naturalização da crise. Neste processo de captura de subjetividade⁵, forma-se um trabalhador mais complacente com as contradições do capital, demanda que ele esteja apto para resolver os problemas que se apresentam em sua realidade, assim a especialização dá lugar a pedagogia das competências, não basta mais ter o conhecimento técnico da área, mas que além disto, desenvolver habilidades para lidar com a constante transformação da sociedade, do mundo do trabalho e das questões socioemocionais (COSTA, 2020). As habilidades e competências ganham um destaque neste sentido, pois tem uma relação direta com as unidades temáticas (forma como a nova BNCC traz os conteúdos, apesar de alguns didáticos ainda trazerem como conteúdo). A temática do desenvolvimento sustentável, por exemplo, tem sido foco de vários relatórios da Unesco, demonstrando assim, o esforço que tem sido feito para “possibilitar a humanização do capital” no modelo de sociabilidade de capitalismo destrutivo. Neste sentido, optamos por trabalhar com a unidade temática do desenvolvimento sustentável, por estar entre as competências gerais da BNCC incorporadas nas suas unidades temáticas, mas também pelo destaque que tem recebido pelos organismos multilaterais na formação para atender as novas demandas exigidas para o século XXI.

Desse modo, a presente pesquisa desenvolvida no Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, objetiva: Compreender em que consistem as habilidades e competências nos anos finais do ensino fundamental na abordagem dos conteúdos de desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza nos anos finais do ensino fundamental no modelo da Escola da Escolha em Belo jardim/PE. Como objetivos específicos temos:

- Compreender em que consistem as habilidades e competências no Modelo da Escola da Escolha;

- Compreender como o Modelo da Escola da escolha aborda as habilidades e competências nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Investigar como os professores abordam as habilidades e competências a respeito do desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza nos anos finais do ensino Fundamental.

Partindo da hipótese que as habilidades e competências no Modelo da Escola da Escolha para a abordagem do conteúdo de desenvolvimento sustentável buscam atender as necessidades materiais da reestruturação produtiva do capital para a formação do novo perfil humano/trabalhador do século XXI através do currículo e modelo escolar contribui para intensificação da precarização nas relações de trabalho, bem como a transferência cada vez mais intensa de responsabilidades num cenário de capitalismo cada vez mais destrutivo.

Desta forma, este trabalho se organiza além desta introdução, da forma: a seção 2 aborda a questão da crise do capitalismo e a reforma do Estado brasileiro e as implicações desta nas políticas curriculares, com destaque para a pedagogia das competências. Na seção 3 busca entender como o modelo pedagógico do ICE traduz o currículo nacional na abordagem das competências e habilidades como consignas pedagógica na parte flexível do currículo através das chamadas metodologias de êxito. Na seção 4 abordamos a temática do desenvolvimento sustentável de acordo com a perspectiva da teoria do capital humano e social que tem se transfigurado nas últimas décadas, deixando de ser um debate estritamente ambiental, mas passa também a se configurar em um movimento de responsabilização coletiva da sociedade que deve oportunizar, a partir dos ativos sociais disponíveis, o aproveitamento dos trabalhadores excluídos do processo produtivo em produtivos. Na seção 5 apresentamos a metodologia deste trabalho, que tem como método o materialismo histórico-dialético e a metodologia se dá no âmbito da pesquisa qualitativa e como instrumentos de coleta de dados utilizamos a entrevista semi estruturada e análise documental a partir da análise de conteúdo. Na seção seis, realizamos as análises dos dados coletados de modo a responder o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Na seção sete apresentamos as considerações finais, trazendo alguns achados desta pesquisa, bem como o resgate a hipótese lançada neste trabalho.

2 A REFORMA CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

2.1 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O neoliberalismo é um conjunto de ideias de alguns autores⁵ que defendem e buscam legitimar de forma extrema o livre mercado no capitalismo. Entre os principais argumentos propagados por estes autores, estão as ideias de que o mercado é mais eficiente que o Estado, a defesa da privatização, um Estado mínimo para as políticas sociais, a regulação, a defesa liberdade individual e etc... Para Harvey (2005, p. 3),

É uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Além disso, como já colocado por Harvey (2005) e reafirmado por Laval e Dartot (2017) afeta o modo de pensar, agir e compreender o mundo, ou seja, é uma “nova razão de mundo não deixando incólume nenhuma esfera da vida” (DARTOT; LAVAL, 2017, p. 19). A implementação das políticas de cunho neoliberalizante tiveram fortes implicações para a educação, realizando mudanças profundas na forma de pensar as políticas públicas educacionais, um verdadeiro ataque ao ensino público. Os primeiros indícios de fracasso destas políticas, no que tange as suas promessas, levaram no final do século XX a um revisionismo do neoliberalismo. Os intelectuais orgânicos da sociedade trazem à margem das reformulações do capital, adendos sociais ao neoliberalismo.

Mediante isso, surge uma proposta de alternativa que de acordo com Costa (2020) apud Neves (2005) o neoliberalismo de terceira via busca humanizar o capitalismo, de modo que o mercado passa a através do chamado terceiro setor (que se coloca como: nem Estado e nem mercado), ofertar serviços que venham a diminuir os impactos do capitalismo na sociedade, além de, e principalmente, buscar o consenso da sociedade em torno das propostas neoliberais e de manutenção do status quo social. Desta forma, o chamado terceiro setor entra financiando projetos de sociedade através do capital privado e social, todavia, não de forma paternalista, o compromisso firmado aqui é com o aumento da produtividade, já que a crise do desemprego

⁵ Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Wilhelm Röpke, Ludwig Erhard, Milton Friedman, James Buchanan, Gary Becker e Ayn Rand (Burgin, 2012; Cahill, 2014; Dardot & Laval, 2013; Mirowski & Plehwe, 2009; Stedman Jones, 2012).

e da empregabilidade se tornaram-se obstáculos para perpetuação da superprodução de sociabilidade capitalista (COSTA, 2020; MOTTA, 2008).

Nesse processo, nega-se as disputas de classe, buscando uma coesão social em prol de uma perpetuação da hegemonia que é o interesse dos que detém o capital, os discursos que surgem em torno destas questões permitem que a classe dominante possa permanecer como detentora do poder e de seus interesses. A educação é utilizada como instrumento para essa perpetuação introduzindo ideologias, uma vez que a escola de acordo com Branco (2020, p. 13):

A escola sempre esteve associada à ideia de desenvolvimento, de construção, de manutenção e transformação social, a dificuldade dela em observar e estabelecer um projeto educativa coerente com as características sociais e necessidades daí decorrentes tem gerado nela uma crise.

Dessa forma, a escola tem modificado a sua função emancipatória para dar conta de atender as exigências e aos discursos neoliberais (BRANCO, 2020). A necessidade da formação de mão de obra, a capacidade de lidar com as novas tecnologias e o sistema produtivo põe de lado a formação crítica para dar lugar a lógica capitalista. Sendo assim, Aranha (1996 apud BRANCO, 2020, p. 14) afirma que “sempre que se exige mudanças no contexto escolar é sinal de que a própria sociedade está em transição, logo demanda ajustes na educação”. A escola é lócus da mediação de valores, cultura, normas, maneiras de pensar e agir, contudo as reformas que acontecem, embora emitam um avanço, acontecem fragmentadas (BRANCO, 2020). Neste sentido, as exigências da produtividade, padrão de qualidade, currículos flexíveis, intensificação do trabalho docente denotam um alinhamento da educação aos princípios do mercado. Assim há uma maior adesão às demandas da produtividade, do que com as causas sociais (BRANCO, 2020).

Posto isto, compreende-se que este processo, intensificado atualmente, tem suas origens em meados da década de 30 e 40. Após a segunda guerra mundial e a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929 pôs-se o estado de bem-estar social em julgamento, alegando que a paternidade do Estado teria criado o cenário de crise. Neste sentido, políticos como Thatcher e Regan protagonizam o discurso neoliberal e neoconservador, alinhado a organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) para influenciar a economia mundial (BRANCO, 2020).

A ideologia do neoliberalismo confere a necessidade do Estado apenas de garantir o cenário ideal para que exista a liberdade de empreender, a propriedade privada e o livre

mercado, garantindo assim, direitos, a manutenção da segurança, a desregulação e a função do Estado para lidar com o bem-estar social. Nesta nova faceta liberal, a desoneração do Estado, ou seja, a transferência de suas funções sociais, serão conduzidas pela mão invisível do mercado, pois o paternalismo estatal gera ineficiência e privilégio, já o mercado, a qualidade, eficiência e a equidade (BRANCO, 2020).

Portanto, a noção de Estado mínimo como menciona Branco (2020, p. 19) é “o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital”. Sendo isto, o neoliberalismo recorre a programas que devem ser norteadores para os países capitalistas que desejem fazer parte do processo de globalização (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

O Estado deve se desregular, contudo o termo mais apropriado seria dizer que o Estado deve se alinhar. Este novo direcionamento das ações das políticas vem sendo conduzido pelas organizações multilaterais, como G7, OMC, Banco Mundial, FMI entre outros, que são gerenciados por banqueiros e países capitalistas centrais (BRANCO, 2020). Essa guinada neoliberal, se intensificou no Brasil em 1990, orientada pelo consenso de Washington, que trouxe a lógica de ajuste estrutural no mundo, criando um clima favorável ao desenvolvimento do neoliberalismo, que entram em consenso com os partidos políticos e o Estado (BRANCO, 2020; COSTA, 2020).

Neste sentido a escola tem em sua conjuntura histórica, fundamentos associados ao poder de grupos liberais-oligárquicos, que viram a potencialidade de civilizar, modernizar e normalizar as sociedades para homogeneizar seus valores. Assim sendo, a qualificação da população surge num cenário de interesses, de conflitos de classe, em que há um exercício de poder de uma hegemonia dominante sobre uma hegemonia dominada, a base da sociedade condicionada às estruturas de poder, suplantadas pela ideologia política, que transforma educação em mercadoria, direito em serviço; a escola como aparelho ideológico do Estado burguês cumpre seu papel, contribuindo para formação da força de trabalho e para ideologia burguesa (BRANCO, 2020).

À medida que o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o estado intervenha o mínimo na economia, mantendo a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado, isso reflete na predominância dos mecanismos do mercado e na omissão do estado no campo social. (BRANCO, 2020, p. 23).

O processo de descentralização da escola sobre a ótica do neoliberalismo tem direcionamento para isenção da responsabilidade do Estado com a educação, permitindo assim que organismos multilaterais ou mesmo o próprio empresariado brasileiro, vinculados ou parte

integrante do terceiro setor, adentrem na organização escolar, como arautos dos princípios de eficiência e qualidade, subvertendo a lógica educacional aos seus interesses, homogeneizando o debate e inibindo visões alternativas ou contrárias a lógica capitalista (COSTA, 2020; BRANCO, 2020).

Nessa perspectiva, ao avaliar as relações atuais entre currículo, poder e ideologia entre política educacional e as influências do poder, percebe-se um distanciamento de uma escola voltada para o social, para o bem-estar comum, tornando o ensino público muito aquém de formar sujeitos que compreendam os embates das ideologias, do poder, da cultura, dos interesses que dominam a sociedade. (BRANCO, 2020, p. 34).

O reflexo das políticas neoliberais e sua interpretação da educação como mercadoria ficam marcadas e registradas na história do Brasil, podemos compreender estes fenômenos analisando o plano Cepal que se estabelece no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para a Cepal, seria necessário desenvolver, através da educação, algumas habilidades específicas, como: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (COSTA, 2020, p. 197).

Este processo de inserção dos mecanismos de reestruturação produtiva começa a se intensificar no Brasil após o fim da ditadura militar. Com o começo da era democrática e consolidação de governos surge a possibilidade de aparelhamento do Estado nas vias democráticas, tomados por um Estado de direito burguês cujos incentivos para o capital e sua reprodução se intensificam. Para tal, ganham força nos documentos que são direcionados à educação, tida como meio para inserção dos países no processo de globalização (BRANCO, 2020; COSTA, 2020).

Neste sentido, com a redemocratização do Brasil, as reformas educacionais ganham força, e são tomadas como pontos objetivos para o desenvolvimento do país, contudo é nesses espaços de conflitos que interesses distintos convergem em uma disputa ideológica para definir parâmetros, diretrizes, metas e currículos para a educação Brasileira. A democracia liberal brasileira alinha-se aos mecanismos internacionais, e neste sentido:

Articulado a isso, a UNESCO orienta que a educação para o século XXI deve se sustentar em 4 pilares para atender às demandas de um mundo globalizado. A criança e o jovem têm sido o foco das ações dos empresários no Brasil, pois, além de atender aos princípios da responsabilidade social empresarial, ainda possibilita que o empresariado desenvolva projetos e programas – implementados em parceria com o Estado, por meio de políticas públicas – que atendam a tais orientações. (COSTA, 2020, p. 62).

A disputa ideológica se intensifica, e de acordo com Alves (2014) a proposta do termo Base Nacional Comum oriunda de um debate que começou a acontecer na década de 80 dando origem a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que realizou diversos encontros anuais e constituiu a Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Este movimento consistiu em uma metodologia que visava a democratização dos debates que aconteciam em torno da formação da Base Curricular Nacional (BCN), que propunha uma série de discursões nacionais para criação de propostas locais.

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. (ALVES, 2014, p. 1470).

Nesta proposta de construção da base, os debates visavam a coleta de vivências locais para dar cabo de discutir as múltiplas e variadas realidades do Brasil, para que em processos contínuos que ocorreriam no decorrer do tempo surgisse a ideia de uma BCN (ALVES, 2014). Contudo, os crescentes debates a respeito da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) criaram um confronto de interesses políticos e ideológicos na construção curricular, diretiva e política da educação. Diante destes debates, a articulação ardilosa do Senador Darcy Ribeiro, comete uma manobra política e apresenta seu substitutivo, projeto este que desconsiderava toda a construção democrática que vinha sendo atribuída a LDB. Logo, após esse evento, é promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a LDB 1996 que cunhava a expressão Base Comum Nacional no Art. 26 e no Art. 64 referente a formação de professores (ALVES, 2014).

2.2 DA CRISE VINHESTES A CRISE RETORNARÁS: QUALIFICAR PARA A DESQUALIFICAÇÃO

No processo da reestruturação produtiva as crises do capital acabam direcionando para o trabalhador a função de estar apto para as mudanças. Num primeiro momento, ocorre a qualificação, demanda por conhecimentos técnicos que possam ser utilizados para determinada situação. Contudo, no processo cíclico do capital, novas demandas e qualificações são requeridas, o trabalhador que antes estava qualificado, agora precisa se requalificar, caso não consiga atender os objetivos das novas demandas do trabalho, estará desqualificado para

determinado processo, tendo que se sujeitar a posições mais degradantes, ou aprender as novas demandas. Atenta-se neste sentido, que para superação das crises, tornam-se cada vez mais degradantes as sujeições dos trabalhadores, atualmente demanda-se um trabalhador que esteja apto para a naturalização da crise, comprometido com a flexibilidade, pois só assim, terá a habilidade para poder está sempre um processo de reestruturação (RODRIGUES, 2007).

Para tal compreensão, é necessário desmitificar a tecnologia como princípio modelador das relações de produção (RODRIGUES, 2007). Não significa dizer que a tecnologia não assume o seu papel mediante as transformações, mas sim que ela não evolui de forma dissociada das relações sociais, a ponto de origem não é a mera necessidade de existência, mas sim os interesses de grupos dominantes, que precisam de meios para otimizar os processos produtivos, as relações de produção, determinam as relações sociais, a tecnologia, a produção e as qualificações (RODRIGUES, 2007).

Esse padrão observado se mostra no próprio cunho das habilidades e competências, que solicitam um perfil tecnológico não para melhoria da vida como causa primeira, mas para o ingresso no mercado de trabalho e na modernidade, o trabalhador tecnológico é mais competitivo, mais preparado, mais flexível, o significado da tecnologia é fruto da relação de produção e dos interesses que lhes são próprios (RODRIGUES, 2007).

Para tal, de acordo com Rodrigues (2007) a lógica das competências se alinha mais radicalmente a ótica do capitalismo, algo que se apresenta com relevância quando se referimos a qualificação da força de trabalho. Assim, Rodrigues (2007) traça uma crítica a respeito da compreensão do que seria de fato estas habilidades e competências, sobre uma perspectiva materialista, compreende que paradoxo mencionada por Dubar (1997) sobre a coletividade-concorrência no perfil trabalhador, só se justifica quando esta análise não é feita do posto das relações que se estabelecem no capital. A contradição está posta no próprio sistema, a competitividade gera um trabalhador mais barato, a cooperação aumenta o lucro na produção, não há paradoxo, e sim a própria natureza do capital.

Seguindo a linha crítica, Rodrigues (2007) identifica em seus escritos que a relação que se estabelece entre o sistema produtivo e a educação são pertinentes ao ingresso do modelo social, desta forma ela desconsidera a luta de classes existentes nesse processo, na tentativa de conciliar o que mercado exige, com a necessidade de se integrar nele.

Ademais, Braverman (1987) compreende que a subdivisão do trabalho vem com o desenvolvimento tecnológico, separando controle de execução, já Hirata (1994) afirma que o capitalismo precisa de uma parte qualificada, e outra vive na desqualificação, porém de acordo com Rodrigues (2007) ela não apresenta como ponto central deste processo a gerência e o

controle. A visão dos autores converge para compreender que a maioria se ver fora do processo de requalificação.

São chamadas de novas qualificações, indo ao encontro do que foi convencionado e hegemonizado pelo modelo de competências. Fica a questão: afinal, por que era necessário modificar a lógica das qualificações se existia uma sintonia fina com os interesses do capital?. (RODRIGUES, 2007, p. 146).

A compreensão deste fenômeno, do entendimento do processo que leva o modelo de qualificação a ser substituído pelas competências precisa ser assimilado não como uma crise da formação, mas como uma resposta a reformulação do capital, a crise do capital. Rodrigues (2007) pontua que cada crise do capital demanda um perfil trabalhador que permita a apropriação privada de forma mais intensa de sua força de trabalho. Não se trata de uma reformulação de uma formação profissional, mas da capacidade de suprimi-lo cada vez mais ao processo de acumulação.

A relação do capitalismo com a modificação da sociedade reside nas crises cíclicas e estruturais do sistema. Mészáros (2014) entende que não há como superar a crise atual porque ela é estrutural. O período cíclico tende a deslocar para níveis distintos as contradições, uma constante reformulação, cada vez mais intensa, e neste processo, de precarização constata-se, uma estrutura se estabelece, uma estrutura que não consegue mais responder as questões pertinentes. “No caso, a revolução passiva objetiva mudar aspectos para manter essencialmente a mesma lógica de exploração e extração da mais-valia.” (RODRIGUES, 2007, p. 148) a revolução do capital para o capital é própria da sua natureza. Quanto mais profunda a crise, mais hegemônicas são as respostas, menciona Rodrigues (2007, p. 148-149)

Ressaltamos também que essa separação é a ênfase construída, na leitura histórica que realizamos de separação das revoluções internas, ou sistêmicas, das crises que possibilitam a ruptura com o capital, pois entendemos que não estão de forma alguma separadas. Uma revolução – interna ou sistêmica – constrói e destrói a outra num movimento concomitante e contraditório. A cada resposta profunda no modo de organizar a produção, há um entranhamento e um maior comprometimento dos sujeitos para a superação da próxima crise, como processo de sobrevivência do sistema.

Neste sentido o modelo de competências na visão de Rodrigues (2007, p. 149) “o modelo de competências tem um dado mais radical – no sentido de sujeição aos interesses do capital – como resposta à superação na crise do capital, no que tange à formação da força de trabalho.” No tocante a compreensão da formação da força de trabalho, movimento desenhando no século XX que demandou a qualificação e os postos de trabalho em transição do modelo fascista de controle estatal, para o estado de bem-estar social (RODRIGUES, 2007).

Esse contexto, com esse novo impulso industrial, os processos de formação da força de trabalho ganharam destaque. Surgiram inúmeras escolas de formação geral, escolas técnicas, programas de formação em massa, faculdades entre outras iniciativas, mesmo nos países periféricos, evidentemente com intensidades diferenciadas. A despeito de toda essa virtuosidade para o capital, ocorre a derrocada do modelo vigente. (RODRIGUES, 2007, p. 151).

Contudo na década de 70, a última recente crise do capital põe fim ao Estado de Bem-Estar Social, emergindo assim, a ideologia neoliberal trazendo consigo a ideia de competência para formação da força de trabalho hegemônica. A criação de um exército de reserva, ou seja, do desemprego estrutural marca uma identidade ao trabalhador de ser competitivo, flexível, deve se inovar, a resposta a crise do capital é gerar a partir do desemprego um cenário de lucro para o capital, diminuindo salários e direitos sociais, e formando trabalhadores cada vez mais imersos na lógica da crise como algo natural, coerente com os dias atuais, pertinentes ao desenvolvimento profissional.

As respostas do capital à sua crise estrutural podem ser dimensionadas pelas reestruturações empreendidas no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores. Este amplo processo de reestruturação teve como objetivos não só reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo tendo em vista a retomada de seu patamar de acumulação, mas gerar um projeto de recuperação da hegemonia do capital não só na esfera da produção, mas nas diversas esferas da sociabilidade, que se confrontasse ao contrapoder que emergira das lutas sociais e sindicais dos anos sessenta e setenta. (DELUIZ, 2001, p.1).

Desta forma, como o novo perfil trabalhador precisa está imerso na naturalização da crise, os elementos tidos como estáticos da formação precisam de uma nova roupagem. Como menciona Ramos (2001 apud RODRIGUES, 2007, p. 58) “o sistema de classificação, carreira e salários baseado nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações”.

Constitui-se neste sentido a necessidade de um modelo formativo voltado para flexibilidade, o ser autônomo, criativo, empreendedor. Sobre a roupagem da formação mais ampliada do trabalhador, reside na nesta nova definição, as competências.

Como são situações terríveis para os trabalhadores – como a flexibilidade de direitos, destruição das carreiras, aumento do desemprego –, o processo de formação da força de trabalho inclui a preparação à naturalização para esta triste realidade. Justificam-se e responsabilizam os próprios trabalhadores pelos seus ‘insucessos’. As mazelas transformam em desafios pessoais de superação, pois é considerado um dado natural da realidade. A incerteza é transformada pelo capital em certeza: eis a força de um fetiche. (RODRIGUES, 2007, p. 155).

A fragmentação da classe trabalhadora é um processo inerente ao capital quando se trata da superação da crise. Esta superação está em função da subsunção do trabalhador, transfere-se para este a responsabilidade de se readaptar e estreitar seu compromisso com a produção em massa e o gerencialismo. A lógica das competências é retomada para dar conta disto, transferir para o trabalhador a responsabilidade de se comprometer com a naturalização da crise e das novas e complexas relações do capital, que na verdade surgem, das múltiplas crises cíclicas que se estruturam na sociedade cenários cada vez mais degradantes, humilhantes que encontram respostas cada vez mais repugnantes para o proletariado, que será classificado e direcionado para a aceitação de sua constante desqualificação, ter competências e habilidades, para ser um qualificado desqualificado (RODRIGUES, 2007; COSTA, 2020).

Diante dessas novas exigências para a formação do trabalhador para atender as mudanças ocorridas na base material de produção, as discussões sobre uma BNCC vão se construindo dentro de um locus de contradições político-ideológicas, a questão que cerne o currículo nacional, como menciona Apple (2001) não está na negação deste, mas na compreensão de quais grupos estão coordenando. A exemplo, o autor atenta que a guinada neoliberal e neoconservadora, direcionou os objetivos da escola para os interesses de competição internacional, lucro e disciplina. Observa que há um ataque a tendências curriculares que se distanciem da ótica do mercado e da ala conservadora. Neste sentido, qual o objetivo do empresariado com a construção dos currículos educacionais? Por que uma Base Nacional se torna tão importante? Diante dessa questão, o próximo tópico visa apresentar as competências gerais e específicas que se relacionam com a temática escolhida para análise neste trabalho, de desenvolvimento sustentável.

2.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS OPERACIONAIS NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A estrutura pedagógica da BNCC consiste no ensino por competências, e para tal vai definir 10 competências gerais⁶ que nortearam a estrutura do documento. No entanto, para este trabalho, destacaremos as competências gerais que se relacionam com o conteúdo de desenvolvimento sustentável, como podemos ver no quadro 1 a seguir:

⁶ Ver BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 1 – Competências Gerais e Específicas da BNCC

Competências Gerais da Educação Básica	Competências específicas na disciplina de Ciências da Natureza
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico- tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários

Fonte: Elaboração própria (2022) com os dados de BRASIL (2018).

Estas habilidades e competências gerais irão nortear as competências específicas de cada área, como bem mostra o quadro 1. Neste sentido, se estabelece uma relação entre as competências gerais e as competências específicas com os anos finais, que irão ser os nortes que as unidades temáticas contextualizarão com os objetos de conhecimentos que poderão ser atingidos via habilidades desenvolvidas pelos alunos (BRASIL, 2018).

A BNCC menciona que existem princípios e valores que orientam a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e são, portanto, compartilhados pela BNCC. Seu papel é de assegurar as aprendizagens essenciais, que ocorrerão mediante um conjunto de práticas e decisões que levaram a ação. Dentro da tomada destas decisões, deve-se levar em consideração a realidade local, autonomia e contexto dos alunos (BRASIL, 2018).

Ademais, a narrativa se estende em relacionar necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, e para que isso ocorra as escolas precisam exercer algumas ações que permitam a qualquer discente aprender e alcançar objetivos. Essas necessidades, surgem para preparação para o mundo do trabalho cada vez mais complexo, para o exercício da cidadania bem como

para o seu aprimoramento como pessoa humana, fomentando a formação ética, crítica e autônoma (BRASIL, 2018).

Desta forma, são adicionados ao currículo consignas como projeto de vida e protagonismo como é mencionado no corpo do texto da LDB que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a, p. 25-26). Portanto, para uma maior aproximação do jovem com o currículo escolar, a BNCC trabalha não somente as competências cognitivas, mas também amplia o seu significado introduzindo os aspectos socioemocionais como questões imprescindíveis para o indivíduo. Além disto, trabalha nas competências gerais da educação básica, a capacidade do indivíduo de ser protagonista, flexível, resiliente, que possa desenvolver seu projeto de vida. Essas competências deverão ser atingidas ao longo da educação básica, e acabam por perpassar os conteúdos e a cultura escolar, que deverá mediante seu contexto apresentar e trabalhar estas questões com os discentes e professores (BRASIL, 2018). As habilidades se relacionaram de forma a atingir essas competências gerais, trazendo estas novas demandas de forma integrada ao conteúdo. Outra questão que se faz importante, é que na competência geral⁷ 5 e 6 a BNCC menciona respectivamente o protagonismo e o projeto de vida, como formas de exercer a cidadania, responsabilidade, autonomia, a resolução de problemas, dentre outras questões no âmbito da sociedade.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2018, p. 62).

Para atingir essas demandas, nota-se que o termo habilidades e competências é uma ideia central da BNCC, a sociedade é complexa, o mundo está em crise, requer-se agora um trabalhador flexível, que na sua autonomia e capacidade de empreender, deverá encontrar formas de correção dos problemas que surgem diante de si. Desta forma a BNCC define competências como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas

⁷ Ver BRASIL (BRASIL, 2018).

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Portanto, de acordo com Santos, Silva e Terreros (2021), o conceito de competências na BNCC é o “conjunto de ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problemas apresentadas na escola, no trabalho e fora dele” (PERRENOUD, 2000 apud SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021, p. 9). Nesta abordagem percebemos que o conhecimento é visto como ferramenta, ou seja, destinada a resolução de problemas que surgem diante de situações cotidianas. Não se refere ao saber pensar, ao saber refletir e criticar sobre os rumos futuros da sociedade e do desenvolvimento humano ou das relações subversivas da sociedade, mas sim se despende sobre o saber fazer a respeito do imediatismo, a respeito do cotidiano, do aparente, do prático (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021).

Aqui, se faz importante definir a diferença entre habilidades e competências. Em um recorte geral, podemos definir as competências como um conjunto de habilidades que são mobilizadas para a resolução de um problema “para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (MACEDO, 2005, p. 10).

Assim, nesta perspectiva, fica claro, tomando como exemplo a leitura, que a habilidade de ler, é diferente da competência de ler. Decodificar os códigos, pode ser um meio de realizar a leitura, contudo, identificar, relacionar, e compreender maiores questões sobre o que se está lendo, é uma competência, pois só é possível realizar essas funções, quando se relacionam as diversas habilidades (decodificar, relacionar, compreender...), as competências são um conjunto de habilidades, atuam no campo relacional (MACEDO, 2005).

Cabe aqui refletir, que uma competência é algo mais completa, sendo as habilidades meios, para atingi-la, neste sentido, o humano hábil para lidar com as necessidades do século XXI precisa atender as habilidades e competências determinadas. Mas esse perfil de homem é crítico? Reflexivo? Com objetivo da emancipação? De acordo com Santos, Silva e Terreros (2021):

As competências operacionais são competências baseadas na ideia de causa e efeito, a chamada causalidade, isto é, se trabalho uma competência (A) então, posso alcançar a habilidade (B). Trata-se de um procedimento lógico-dedutivo que dá primazia à racionalidade técnica, pois não privilegia a facticidade e as contingências mediadoras das relações de causa e efeito, ou seja, o mundo e tudo aquilo que interage com ele como: as vivências, os sujeitos, as crises, o poder, a opressão, o trabalho e as condições objetivas que implicam em dificuldades quase intransponíveis as classes excluídas dos processos social e produtivo. (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021, p. 11).

Desse modo, Santos, Silva e Terreros (2021, p. 13) completa afirmando que “a criticidade aparece como um elemento secundário dissolvido no conjunto do texto da BNCC, não é uma competência a ser desenvolvida”. Acrescenta que a competência crítica é finalidade última de qualquer processo emancipatório, porém nos ditames da BNCC essa concepção é diluída para atender aos métodos avaliativos em larga escola, bem como para atender o novo perfil de trabalhador (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021).

No campo da BNCC é retomado a discussão sobre o jovem protagonista e o seu projeto de vida, essas questões se mostram associadas a participação da cidadania, solidariedade, corresponsabilidade e resolução de problemas sociais. Nota-se que já há neste sentido a implementação da ideologia do neoliberalismo de terceira via, na tentativa da formação de uma consciência para a resolução dos problemas atuais da sociedade capitalista, formando o jovem para a naturalização destes processos que se exprimem em um ideal de trabalhador para conseguir lidar com a flexibilidade e crises cíclicas do capital (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

Santos, Silva e Terreros (2021) compreende que as competências da BNCC são de caráter operacional, com uma característica utilitarista, e neste processo tecnicista acaba por limitar a abordagem crítica, bem como a relação dos conteúdos com a evolução históricos dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. Intensificando este processo CÓSSIO (2014) acrescenta que os sistemas de avaliação em larga escala centralizam as ações que serão trabalhadas na escola, contempladas pelo currículo.

Nesse sentido, a formação de professores e a atuação docente são destituídas de reflexividade e assumem o caráter pragmático do fazer, das boas práticas, dos modelos que deram certo, tão bem explorados pelos livros didáticos e, atualmente com mais intensidade, pelas empresas educacionais privadas que vendem produtos (livros, kits pedagógicos) e ideias, por meio de cursos de formação continuada, consultorias em gestão escolar, seduzindo, especialmente as redes estaduais e municipais de educação, com pacotes rápidos de gerenciamento da escola e da sala de aula para atingir os padrões de qualidade exigidos pelas provas e indicadores nacionais. (CÓSSIO, 2014, p. 1585).

Nota-se que o saber refletir, criticar e pensar, colocado em detrimento do saber fazer, é o executar operacional do modelo empresarial. Mas, o modelo empresarial que encabeça a reforma educacional, não é a visão Taylorista, ou Fordista de produção, mas sim o sistema Toyotista, logo os modos de captura de subjetividade não se limitam ao saber fazer, expandem-se a noções de saber ser, aprender conhecer e saber conviver (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007). Discutir a criticidade, e a emancipação do indivíduo, já era um princípio debatido pelos educadores progressistas e revolucionários, o comprometimento de uma educação para com a

emancipação e autonomia dos indivíduos já eram traçadas e denotadas como objetivo fim da educação.

3 DA ÁGUA PARA O VINHO: SOMMELIER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O Estado avaliador que se configurou com a reforma neoliberalizante tem implementado diversas formas de mensurar a qualidade da educação. De acordo com Esquinsani e Dametto (2018), o conceito de qualidade recebe ao longo do tempo uma multiplicidade de sentidos “vinculando-os a seu contexto histórico de emergência e à pertinência” (idem, p. 1). Muitos tem levantado a bandeira de qualidade na educação nas últimas décadas, o movimento Todos pela Educação, por exemplo, que congrega diferentes grupos da sociedade civil organizada, desde a sua fundação em 2006, coloca a qualidade como aspecto central a ser atingido na educação. O “empresariado da educação” (FREITAS, 2018) tem se dedicado na determinações das políticas públicas educacionais, quando identificam os problemas e criam as soluções para educação na busca constante pela educação de qualidade para a população brasileira. As soluções propostas se apresentam como quase milagres que transformarão a educação “da água para o vinho”. Tem-se, desta forma, um leque de escolhas à prova para serem testados e adquiridos pelos estados e municípios brasileiros.

O Modelo da Escola da Escolha é colocado à disposição para este “sommelier”, criado em 2003 o Instituto de Corresponsabilidade pela educação (ICE) desenvolveu um modelo pedagógico que reúne um conjunto de elementos – teóricos, técnico-científicos, ético-políticos e operacionais – situados na tríade pedagógica: “conteúdo (o que ensinar), método (como ensinar) e gestão (como organizar a estrutura e o funcionamento da comunidade educativa)” (MAGALHÃES, 2008 apud COSTA, 2020, p. 25). Este modelo foi sistematizado, através de um experimento realizado no antigo Ginásio Pernambucano para a implementação das escolas de tempo integral no Estado. O que posteriormente tornou-se política pública. Todavia, é importante relacionar aqui a relação político-histórica da cronologia em que se desenvolve a relação da BNCC com o modelo da escola da escolha do ICE.

O currículo nacional foi homologado em 2017, já o experimento do ICE começa nos anos 2000. A questão posta, é que o movimento de reformulação da educação dentro dos moldes das consignas (Protagonismo, projeto de vida, 4 pilares), não surge ao acaso, e começa há muito tempo, de forma organizada e sistêmica. O relatório da Unesco “Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” é publicado em 1996, o que significa que este debate vinha sendo construído de antes.

Este fato se relaciona com a publicação de documentos como o dito Consenso de Washington atentando para as necessidades de uma economia globalizada. Ao trazer a discussão para o Brasil temos nessa época o governo de FHC e a construção da LDB-96 que traz a temática da BNCC em seu texto. Não por acaso, em seguida um grupo de empresários Brasileiros, começa as suas discussões a respeito de um modelo de escola que fosse condizente com as demandas do século XXI (COSTA, 2020).

Em 2004 no governo Jarbas/Mendonça em Pernambuco, o decreto 26.307/2004 estabelece diretrizes e prazos para implementação das Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco (EREMs), em que já existia um desejo de transformar o Modelo Procentro, em política pública. A união Jarbas/Mendonça com Marcos Magalhães ganhava força no cenário político educacional, contudo após a derrota de Mendonça para Eduardo Campos, o modelo Procentro fica entre a continuidade e a descontinuidade, em função da mudança de governo (COSTA, 2020).

Entretanto, a proposta apresentada por Marcos Magalhães foi muito bem aceita pelo então governador Eduardo Campos, que decide consolidar o modelo como política pública.

Especificamente, Eduardo Campos antecipa de 2009 para 2008 a implementação das Escolas de Referência, enquanto política pública, criando o Programa de Educação Integral (PEI), que deixa de ser Programa Experimental por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, em que, no Art. 4, pré denomina todos os Centros Experimentais como Escolas de Referência. Assim, se revogam as leis anteriores e expande-se o modelo pedagógico proposto pelo empresariado através do ICE para a rede estadual de ensino de Pernambuco e, posteriormente, replica-se para outros estados e municípios brasileiros, sob a égide de que o modelo estava pronto e a experiência exitosa. (COSTA, 2020 p. 87).

Na continuidade histórica, em 2016 com a então deposição da Presidenta Dilma Rouseff construção da BNCC e a reforma do ensino médio são pautas do governo Temer, que tem como seu Ministro da Educação, Mendonça Filho. O debate com a população é negligenciado, e ocorre uma maximização da participação das ONG's e dos empresários na construção do documento. Contudo, frisamos a política de educação integral vinha sendo construída desde o governo Jarbas/Mendonça em Pernambuco (COSTA, 2020).

Na promulgação e anúncio do programa de reforma do ensino médio estavam reunidos tanto o Mendonça Filho quanto o Magalhães, momento que foi tomado por discursos de exaltações e de evocação dos termos usados pelo ICE para descrever sobre uma educação de qualidade. Desta forma, na perspectiva de Costa (2020) há uma preferência pelo modelo da Escola da Escolha coordenado pelo ICE.

Ao analisar o modelo de educação integral que vem sendo implementado em todo o país, conhecido como Escola da Escolha, observa-se que começa a ganhar corpo na época do governo FHC, justamente no momento da ascensão do neoliberalismo e suas ideologias educacionais voltadas para anteder os novos requisitos solicitados pelos organismos multilaterais (COSTA, 2020).

A crença de que o Estado era ineficiente e precisaria de uma reforma, já vinha sendo construída sob a ideia de que era fundamental a participação do setor privado. Este momento se entrelaça com a reforma do GP - Ginásio Pernambucano, que conta com a massiva participação do setor privado, intitulado de terceiro setor que sob a diligência de Marcos Magalhães e a consultoria pedagógica de Antônio Carlos Gomes da Costa visaram transformar o GP em uma escola modelo para um novo projeto pedagógico (COSTA, 2020). Após alguns entraves políticos, pedagógicos e sociais, no governo Jarbas Vasconcelos, esse modelo ganhou um maior fôlego e se consolidou:

Esse movimento de criação do PROCENTRO tornou o Ginásio Pernambucano (GP) a primeira Escola da Escolha brasileira, como afirma o ICE, em rede social. O Centro Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) foi, literalmente, o primeiro laboratório para o desenvolvimento do modelo Escola da Escolha, juntamente com outros dezenove centros criados por meio da Lei de Nº 12.965, de 26 de dezembro de 20.05.90, para dar providências à Rede de Centros, criando, na ocasião, mais treze (13) Centros e, posteriormente, mais cinco (5), conquistando assim, o status de rede de Centros Experimentais de Ensino (CEE). (COSTA, 2020, p. 93).

De acordo com Costa (2020) apesar do foco do ICE ser inicialmente para o ensino médio e profissional, 255 escolas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental já contam com este modelo. Aqui, compete dizer que na visão dos ideólogos defensores deste modelo, alinhada à ideologia da terceira via, destina-se a conciliar o mercado com a justiça social, busca-se neste sentido um alinhamento político em defesa do capitalismo (COSTA, 2020).

A Escola da Escolha traz na ampliação da formação, a ampliação da jornada, traz os conceitos de projeto de vida, 4 pilares, protagonismo e educação interdimensional. A concepção aqui destacada, é que: Sendo a Escola da Escolha, um movimento encabeçado pelo empresariado, que caminha de mãos dadas com o estado neoliberal, seu objetivo é alinhar-se aos imperativos da nova ordem mundial para o processo de integração no sistema de globalização, ampliação e flexibilização da economia de livre mercado, o empreendedorismo etc. (COSTA, 2020).

Porém, é necessário entender que, apesar de ambos os modelos, sejam eles regular ou modelo ICE, seguirem a BNCC, há entre estes, uma diferença significativa na condução

e estruturação pedagógica curricular. De acordo com Costa (2020), o modelo pedagógico da Escola da Escolha segue toda uma estrutura, cujo intuito reside na modificação sistematizada da racionalidade dentro do ambiente escolar, aliás o ICE trata e apresenta um modelo a ser seguido e implementado mostrando como trabalhar, por tanto, não é somente currículo, como a BNCC, que não especifica como deve ser desenvolvido. E essa é a questão, pois ao não dizer como fazer, o empresariado, apresenta um cardápio de formas que podem ser seguidas pelos estados e municípios para sua implementação.

Define-se aqui um conceito importante, a BNCC é currículo, a Escola da Escolha é um modelo para implementação da BNCC sobre os moldes de suas consignas ideológicas, que serão debatidas nos próximos tópicos. Contudo, todo o movimento e cenário necessário para que esta realidade se firme, é um histórico de movimentos encabeçados pela elite econômica, como é possível observar na fala de Marcos Magalhães:

E se nós olharmos o que foi feito nos últimos, ou com menos de dois anos, sob a liderança do Ministro Mendonça Filho. **Primeiro com a reforma do ensino médio, livrando o Brasil de um modelo anacrônico, um modelo jabuticaba que gerou resultados desastrosos nas últimas décadas, que a reboque desta reforma,** uma política de incentivo, de fomento à implementação de escolas de tempo integral do ensino médio, fundamentado em resultados objetivos, onde Pernambuco foi o ponto de partida, mas esse modelo já está em 17 estados da federação [...] É importante que se leve em consideração resultados objetivos para que nós possamos dar os passos seguintes, e essa política trouxe essa abertura para que os estados possam efetivamente avançar nesta direção [...] **é porque nós precisamos de mais tempo pra desenvolver jovens para o século XXI, principalmente, onde metade dos jovens do Ensino médio enfrentarão desafios em profissões que nem existem ainda, é preciso ensinar os jovens a aprender a aprender, esse é o conceito.** (MAGALHÃES, 2018, on-line, grifo nosso).

Como observado no discurso de Magalhães (2018), o antigo modelo educacional Brasileiro não servia para atender aos interesses do empresariado, nem para as demandas do século XXI. Ainda em sua fala, notamos que sob a “liderança” de Mendonça Filho, que foi possível conduzir este processo. Qual processo? O processo de neoliberalização da educação.

Foi partindo destas premissas que há 14, 15 anos atrás nós começamos lá em Pernambuco um movimento de criar um novo modelo de escola que produzisse o jovem com estas características, surgiu então, o que chamamos hoje de Escola da Escolha, e o modelo parte de um projeto de escola que se traduz no currículo, e que se traduz, então, em tempo, quer dizer, escola em tempo integral não é o objetivo em si. É o meio para se conseguir atingir aquele papel que a escola tem que desempenhar. É importante que se entenda o conceito. Projeto escolar, currículo, tempo. (MAGALHÃES, 2018, on-line, grifo nosso).

Percebemos aqui, a clara denotação que o Modelo da Escola da Escolha é uma forma de traduzir o currículo nacional (BNCC) em uma língua que faça sentido para as necessidades do empresariado. E somente com a ampliação do tempo, que isto seria possível. Analisar em

que consiste essa ampliação de tempo, é entender que para que a ideologia do ICE pudesse se firmar na prática, era necessário seguir certos caminhos e estratégias metodológicas (COSTA, 2020). Neste sentido, o tempo é uma necessidade para dar conta de implementação das ideologias, como menciona o ICE. Trançando uma analogia com a história do cavalo de troia, entende-se o tempo como o cavalo, e o soldados como o currículo. É dada a população o presente, a ampliação da jornada escolar, mas ao aceitar esse cavalo de madeira, aceita-se também o que ele carrega dentro de si, ou seja, nele vem um conjunto de ideias que visam implementar uma educação hegemônica que mantenha um modelo de sociabilidade hegemonia burguesa.

Mesmo sendo uma estratégia essencial, a modificação do tempo de permanência detodos na escola não é uma referência para sua a concepção e, sim, um **mecanismo para viabilizar o projeto escolar fundado nessas duas estruturas**. Esse é um aspecto importante, pois se trata de compreender que o ponto de partida é a concepção dos **princípios e premissas do projeto escolar que se materializa na prática pedagógica através do currículo e de estratégias definidas para a sua operacionalização**. (ICE, 2019b, p. 7 grifo nosso).

Como educação é diferente de mercado, pensar em uma educação pedagógica que levasse em consideração os objetivos a serem alcançados pelo empresariado, demandou-se pensar em formas de transcrever e adaptar esses conceitos para a mentalidade escolar, assim são eixos e pilares desse modelo, a parte flexível do currículo, que são Projeto de Vida, Estudo Orientado, Protagonismo, além de contarem com um modelo de gestão chamado de TGE (COSTA, 2020). É na parte diversificada que residem as metodologias de êxito:

O sucesso deste trabalho existirá somente se as Metodologias de Êxito estiverem articuladas com a Base Nacional Comum em seus desdobramentos diretos ou indiretos se forem implementadas considerando o Plano de Ação da Escola, que sinalizará o que se quer/precisa atingir. É fundamental a articulação entre Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, que garantirá o foco no que se deseja e em como cada Metodologia de Êxito poderá contribuir com o sucesso da escola. Uma proposta educativa formulada a partir dessa perspectiva expõe a urgência de uma revisão da prática pedagógica com mudanças em conteúdo (o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), método (como ensinar) e gestão (condução dos processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida), profundamente alinhadas com o ideal de formação de uma pessoa autônoma, solidária e competente. (ICE, 2019d, p. 8).

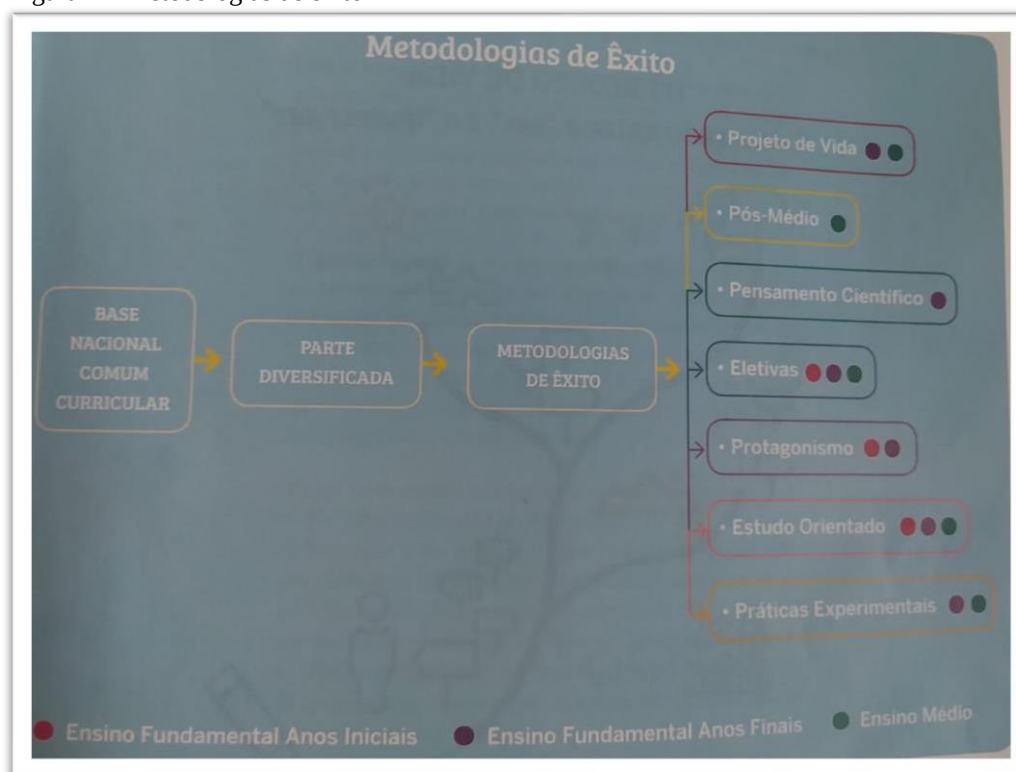
Para melhor compreensão de como funciona esse modelo, observemos o que significam essas metodologias de êxito, e a estrutura do projeto para com o projeto de vida do aluno. De acordo com ICE (2019d, p. 13)

Para tanto, tratar o currículo de maneira integrada significa assegurar que a sua Parte Diversificada ganhe robustez e lugar ao lado dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. Para a efetivação da parte diversificada, foram

concebidas Metodologias de Êxito que compõe a tecedura do fazer pedagógico. Na perspectiva da integralidade curricular, a Parte Diversificada não é um complemento ao currículo, mas o currículo em sua plenitude.

As metodologias de êxito (Figura 1) surgem para articular as práticas escolares com as práticas sociais, desta forma diversificando as experiências dos alunos (ICE, 2019d). O modelo utiliza esse método para implementar o currículo nacional integrado à parte diversificada, assim além do projeto de vida e protagonismo diversas outras práticas se incluem nesse sistema.

Figura 1 – Metodologias de êxito



Fonte: ICE (2019d).

Além disto, temos as consignas ideológicas que se introduzem neste sentido, retomando a pedagogias das competências, o ser empreendedor, o humano universal, a flexibilização, os 4 pilares. Não por acaso, todos estes novos conceitos se alinham com as demandas da UNESCO, e de instituições do terceiro setor, transvestidas de filantropia para implementar a agenda mundial via educação, para formação da nova cultura, alinhada com a globalização, e mais sustentável para as crises do capital (COSTA, 2020).

Neste debate sobre o que seria a liberdade, ou então a escolha proposta aos jovens, surgem contradições que se exprimem diante da realidade limitante a qual se alinha o modelo de sociabilidade do capital. Vejamos assim, o que o Marcos Magalhães entende por liberdade plena na sociedade atual:

O primeiro deles é de transferir para as futuras gerações, o conhecimento acumulado pela sociedade. O segundo papel é a capacidade de gerar riqueza econômica para si e para a sociedade, ou seja, produtivo. **Só quem adquire a sua Independência econômica pode falar que é uma pessoa efetivamente livre.** E em terceiro lugar, terceiro papel, formar um jovem com pensamento crítico, com pensamento lógico, capaz de discernir e como consequência capaz de fazer as escolhas políticas certas, fortalecendo deste modo a democracia. (MAGALHÃES, 2018, online, grifo nosso).

Só é livre quem tem dinheiro? Em qual sistema? Só é livre quem é produtivo? Produtivo para quem? Para que? Quais são as escolhas políticas certas? Tomemos como análise os estudos de Costa (2020), que descreve a Escola da Escolha como um modelo empresarial, em que a injeção momentânea de capital privado na escola pública, na verdade se reflete em uma isenção de impostos, ou seja, filantropia. Contudo, os demais recursos e custos da escola, continuam sendo de capital público. Não obstante não podemos deixar de evidenciar que o projeto hegemônico educativo que acampa esse projeto societário, para além de dinheiro, visa a direção da classe subalterna, de modo que, uma das dificuldades dos empresários na implementação de suas propostas é descontinuidade das políticas que acontecem com a finalização de alguns mandatos políticos nestas cidades e municípios que fazem parceria como setor privado.

Toda a estrutura assim é uma enorme vantagem para o terceiro setor, que além de abater impostos, diminuir a arrecadação estatal, ainda implanta sua ideologia via educação, aumentando a formação e capacidade de capital humano e social. Este modelo perpassa pelos distintos governos que alternam poder na política Brasileira, porque eles se amparam no PROEMI (2009), na BNCC (2018) e na meta 6 do PNE (2014-2024). O que parece ser um movimento progressista da educação, na verdade consiste em um “revisionismo conservador social-democrata, que materializa a ideologia do programa neoliberal de Terceira Via, busca articular o incompatível: mercado e justiça social” (COSTA, 2020, p. 157).

Ao serem conformados de suas responsabilidades, se movem pela solução dos problemas sociais. Levando em conta que nessa agenda política a solução não é a noção de provisão, é a de providência, a atuação dos menos privilegiados torna-se cada vez mais voluntária e imprescindível, pois estaria compromissada com sua parcela de responsabilidade social na sociedade de bem-estar social. (COSTA, 2020 p. 161).

De acordo com ICE (2019), o estado da arte do Modelo Escola da Escolha, encontrasse na criação de um novo paradigma da educação Brasileira, ou seja, a criação de uma nova escola pública, com intuito de resolver os déficits da universalização x qualidade, e a criação de uma pedagogia associada a gestão com focos em “resultados verificáveis e sustentáveis”, assim uma reestruturação do conteúdo, método e gestão (ICE, 2019, p. 5).

Traçar um possível perfil da juventude como sendo aquela com baixa perspectiva em relação ao futuro, baixa capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida e baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança, elementos fundamentais para uma pessoa construir uma visão sobre a sua própria vida e desenvolver ações com vistas à construção de um projeto de futuro, por meio da fruição das oportunidades que dispuser e da capacidade de tomar decisões. (ICE, 2019a, p. 8).

Nota-se, no texto desenvolvido pelo ICE, que a juventude que está sem perspectiva, demandasse uma mudança da escola, não do modelo social-econômico⁸, a ideia que fica aqui, é que a escola e a educação se tornam uma causa social de corresponsabilidade entre os setores, civis, públicos e privados, para mudar o indivíduo (COSTA, 2020).

Uma causa incorpora as condições de mobilizar pessoas e/ou instituições em torno de objetivos comuns, ainda que sejam imponderáveis. Foi, portanto, no contexto de uma causa, em torno da qual todos agregam forças para fazer a parte que é de todos e trabalham para gerar transformação, não apenas para resolver problemas pontuais, que estes segmentos – poder público, sociedade civil e iniciativa privada – uniram-se, com suas respectivas competências e prioridades, e desenvolveram o Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2019a, p. 8).

A narrativa do ICE em seus cadernos, parecem direcionar para uma ideia de coletividade, de união das esferas de poder, como um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento social. Mas, na verdade, na materialidade, não há como separar o capital, da crise, pois esta, é fruto de sua gênese, e sendo o modelo do ICE fruto desse interesse, não pode ser outra coisa, que não um modelo feito para crise, e para a permanência da sociedade em uma alienação disfarçada de causa social (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

Portanto, retomemos a crítica sob a perspectiva de Santomé (2013), que discorre sobre o cenário político atual, descrevendo que para dominar a narrativa e aproximá-la de ideias que possam servir aos interesses das classes dominantes e dos movimentos neoliberais conservadores, a direita se apropria de termos progressistas que caibam na sua visão de mundo, assim filtrando e ressignificando sob a sua ideologia e perspectiva.

Assim quando a direita fala em recuperar os valores, na verdade o que propõe é fomentar mediante a educação, uma maior submissão, obediência e disciplina; e, quando se alude a importância da família, na realidade o que se pretende, na maioria das ocasiões é recuperar valores patriarcais. Da mesma forma, quando se afirma o direito à vida, está falando somente em impedir o aborto, não de apostar em uma verdadeira educação e informação sexual [...] da mesma maneira, quando, em educação, falam de qualidade excelência, na verdade o que estão defendendo é que somente os filhos e filhas dos grupos com maior poder econômico e cultural tenham direito a uma educação universitária. (SANTOMÉ, 2013, p. 72)

⁸ O ICE se compromete com a mudança do modelo social-econômico, desde que seja para reestruturação produtiva (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

Se nos dispusermos a discutir sobre a disciplina de ciências, vemos um direcionamento para a sustentabilidade e emancipação política, o que não é um problema em si, tendo em vista que estes termos, correspondem a um ideal é importante para as necessidades da humanidade, mas, acabam por serem postos numa visão de mundo para o capital, ou seja, para encontrar formas de explorar recursos naturais, de forma a aumentar a produtividade diminuindo custos e riscos (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016; TONET, 2001).

Podemos observar essas questões na fala do ICE (2019):

Duas grandes forças movimentam essa imensa revolução: a inovação tecnológica e o crescimento populacional. De maneira acelerada, elas estão transformando o modo de viver, de relacionar-se, divertir-se, consumir, alimentar, aprender, produzir e trabalhar. Em síntese: de ser. Essas mudanças exercerão pressão cada vez maior, entre outras questões, sobre a forma de usufruir dos recursos naturais do planeta, dos alimentos e dos meios de produção. Em resposta, a humanidade terá de encontrar recursos para lidar com as consequências dessas transformações, estabelecendo novas ordens políticas, econômicas, sociais, institucionais e culturais de maneira muito mais ampliada e em várias dimensões. (ICE, 2019a, p. 12).

Percebe-se, que o ICE descreve que, para permanência do sistema capitalista de produção, a humanidade precisa, encontrar respostas, e que, para dar cabo dessa busca é necessário a construção de base material fundada na inovação tecnológica. Demanda-se uma mudança cultural, fundada no trabalho empreendedor e flexível. A mudança cultural, é justamente o alinhamento de um dos princípios da Escola da Escolha, que está inserida nos 4 pilares, junto da pedagogia das competências e as metodologias de êxito que surgem para dar cabo desse novo perfil de trabalhador (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007; SANTOMÉ, 2013; ICE, 2019).

Aliado a isto, tem-se o modelo de gestão empresarial na escola, a mudança na forma de agir e ser, com as disciplinas de protagonismo e projeto de vida, tratadas como metodologias de êxito que servem para reforçar a ideologia do ICE, que se constitui em uma pedagogia empresarial dentro do cenário educacional (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007; SANTOMÉ, 2013).

É de tal modo, que ao descrever em seu modelo pedagógico, “o que é conhecimento?” o ICE (2019) vai associá-lo ao capital, retomando assim a teoria do capital humano, explicitando que:

O conceito de sociedade do conhecimento está relacionado ao que alguns autores no final do Século XX identificam como um novo paradigma de sociedade, que valoriza a informação e a comunicação como bens geradores de riqueza, que contribuem para o bem-estar e para a qualidade de vida. O acesso ao conhecimento se torna assim uma questão prioritária para a própria sobrevivência. O conhecimento hoje seria o grande capital da humanidade. A formação humana, a aquisição de

conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. (ICE, 2019a, p. 13).

É notório, que a narrativa do ICE (2019) está integrada a noção de produtividade, afirmam que para o desenvolvimento da sociedade, é necessário a compreensão de que para além do trabalho técnico, a atual sociedade produtiva se direciona para um trabalho de cunho mais intelectual, a sociedade criativa, pois não bastam mais as competências e habilidades técnicas, mas além disto, a capacidade de aplica-las a adaptação, a novas situações, trabalho em equipe etc.

Afirmando isto, o ICE (2019a, p. 15) define que “nesse contexto, localizar a escola nesse debate não é uma opção, mas uma necessidade urgente. A humanidade enfrenta um dos seus desafios mais dramáticos e o melhor recurso é a educação”. Sendo assim, há de se concordar com o ICE (2019a, p. 15), que “a função primordial do sistema educacional é ensinar [...] a formular as perguntas certas”, no entanto qual são as perguntas certas?

Retomando o texto dos cadernos do ICE (2019) há uma discussão sobre a análise da “era dos extremos”. Assim, descreve que o capitalismo se pautou por um ideal de homem muito autônomo e pouco solidário, enquanto os socialistas, um homem compulsoriamente solidário e muito pouco autônomo. Neste sentido, começando a fazer as perguntas certas, seria irônico perguntar, por que o capitalista não é descrito como compulsoriamente autônomo? Ou compulsoriamente pouco solidário? Ou compulsoriamente explorador?

Aqui, nos denotamos com um dos objetivos do modelo pedagógico, a hegemonia, mas desta forma, uma hegemonia do capital, pois a aproximação do homem autônomo do homem solidário, é para manutenção de um sistema de exploração, que em mais uma crise que passa, enxerga que não é capaz de dar conta da produtividade sem lidar com as questões sociais (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

Porém o direcionamento de sua política, não parte da compreensão material do porquê que o social está à margem da sociedade, mas transfere para a sociedade, a função de se integrar nos novos moldes da crise e das demandas do século XXI, que foram criadas por eles mesmos, pela própria necessidade de reformulação a partir de um movimento natural do sistema de exploração, que causa a subsunção do trabalhador, e utiliza a educação como artífice da formação de uma mentalidade voltada para conformação (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

Assim, coloca-se como modelo inovador, e na justificativa para existir, alerta para o problema de encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento e a equidade social. Porém, resguarda na educação que esta qualidade viria através de assegurar um melhor projeto de vida,

desde que a escola levasse em consideração referências que tenham sentido e significado para os jovens (ICE, 2019)

Sabendo e apontando esses dados alarmantes do “fracasso escolar” que é a educação pública, o ICE (2019) diz que o jovem ao final de sua jornada deverá ter formulado o seu projeto de vida, como forma de expressão da visão que tem e quer para si. Assim, os 3 eixos fundamentais são elencados como a formação acadêmica de Excelência, formação para vida, e formação das competências do século XXI.

Sabendo que o ICE não é currículo, mas sim um modelo pedagógico que se apresenta como inovador, observemos:

A formação se processa por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido durante a Educação Básica. Aqui não falamos de estudos para além desse nível de ensino, mas daqueles que devem ser assegurados na intensidade, no tempo e na qualidade durante os anos de estudo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para tanto, precisamos não só de um currículo configurado pela Base Comum Nacional e pelos documentos institucionais, mas sim valorizado por uma Parte Diversificada que não seja considerada apêndice do currículo, mas parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e, obviamente, sua diversificação. (ICE, 2019a, p. 26).

Assim, entende-se que toma como referência curricular a BNCC, mas desenvolve um método que implante as consignas ideológicas de uma forma sistêmica, que dê cabo de sustentar o objetivo formativo de interesse do empresariado (COSTA, 2020). Mas, o que seria essa parte diversificada que não pode ficar no apêndice do currículo?

A BNCC menciona no corpo do seu texto sobre a formação do humano universal, sobre projeto de vida, protagonismo, empreendedorismo, sobre as competências e habilidades, sobre o novo perfil que se espera para a nova sociedade, sobre as demandas do capital, e da necessidade de flexibilidade para lidar com problemas. Contudo, por ser currículo, há espaço para transgressão, já o modelo do ICE nem tanto, pois ele é sistêmico, e trabalha essas consignas ideológicas de um modo próprio que vem justamente para mudar e implantar a ideologia nos discursos educativos (BRASIL, 2018; COSTA, 2020). Então, se faz necessário compreender o que é essa parte diversificada, que no Modelo da Escola da Escolha, não deve ser vista como apêndice.

3.1 O MODELO PEDAGÓGICO – O PROJETO DENTRO DO PROJETO

O aprender a ser e o aprender a conviver podem ser compreendidos como as demandas socioemocionais, marcados pela reestruturação produtiva e a demanda do trabalho intelectual. Para o ICE “as sociedades pós-industriais se caracterizam pela predominância do trabalho intelectual” (2019a, p. 13). De acordo com Costa (2020) torna-se estratégico para o mercado a formação de um humano competitivo e cooperativo, unidos pela solidariedade. Compreende que a meritocracia não se sustenta diante da desigualdade social (COSTA, 2020). Como menciona o ICE (2019) é necessário formar para além da “Era dos Extremos”, ou seja, permitir que haja um consenso entre a permanência da produtividade capitalista, mas também que dentro deste regime, haja a compreensão da importância da humanização do processo, pois como denota os documentos dos organismos multilaterais, a pobreza é um dos grandes problemas para o século XXI pois acaba impedindo que o próprio sistema capitalista tenha êxito em atingir seus objetivos, já que ocorre um desperdício de recursos humanos. Cria-se o conceito que é preciso que estes indivíduos a margem possam construir seus projetos de vida para desenvolver suas potencialidades para imersão na sociedade produtiva, atingindo seus sonhos e suas perspectivas quando na verdade se trata da reestruturação da teoria do capital humano através do capital social. Neste sentido, há um projeto dentro de um projeto, a construção da humanização do capital é mais um objetivo para reestruturação produtiva do que para o desenvolvimento do indivíduo, a ideia de projeto de vida já fica associada a relação do trabalho, ao projeto de vida do capitalismo.

No decorrer do trabalho estas questões ficam melhor discutidas, mas para melhor fluidez do texto, se faz importante mencionar que o capital humano se relaciona com a ideia de formação técnica para que se possa atingir graus de maior eficiência e qualidade do trabalho, teoria esta que não obteve base material que a sustentasse, pois, o problema da pobreza e da acessibilidade, bem como da distribuição de renda se mostraram tão degradantes a ponto de não sustentar a teoria. Ao se ver no processo da incapacidade para dar conta do problema da empregabilidade, a teoria do capital social surge para agregar a teoria do capital humano mudanças no âmbito social, delegando a sociedade civil um regime de responsabilização coletiva, promovendo mudanças no âmbito social para permitir que os que estão à margem do sistema possam integrar-se na economia, desenvolvendo valores necessários para inserção no processo produtivo (MOTTA, 2008).

O capital humano enquanto se relaciona com a forma de educar para a qualificação e qualidade do trabalho reforçando as habilidades e competências do indivíduo aprender a aprender e o aprender a fazer, também precisa se desenvolver para atingir um capital social o

aprender a conviver e um aprender a ser. O compromisso com a construção de valores se dá no âmbito individual e coletivo, valores estes que se alinham para a reestruturação produtiva do final do século, transferir para o indivíduo a capacidade de ser competente para se desenvolver, melhorar a sociedade através das relações coletivas com outros indivíduos com objetivos semelhantes (MOTTA, 2008).

A humanização do indivíduo é vista também como mercadoria, pois munido destas competências e habilidades socioemocionais, abrem-se portas para “valores necessários a nova sociabilidade do capital, de modo a integralizar o modelo proposto pelo empresariado” (COSTA, 2020, p. 191). Significa dizer que, ter competências emocionais é fundamental para se inserir no atual processo produtivo, mas novamente, retomando a crítica, a demanda por saúde mental surge na ótica do lucro, na ação da colaboração, do trabalho em equipe.

O acesso ao conhecimento se torna assim uma questão prioritária para a própria sobrevivência. O conhecimento hoje seria o grande capital da humanidade. A formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. (ICE, 2019a, p. 15).

Serve para aumentar a eficiência, e para geração de um trabalhador mais controlado, que se subjetiva a vestir a farda da empresa, trabalhar a mais pelo bem da equipe, aceitar condições precárias, pois “somos uma família”, precisamos do seu esforço, “agora vocês são colaboradores” são ideias que precisam que o trabalhador esteja comprometido, que tenha liderança, resiliência, autonomia, e seja regulador de si mesmo. (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

Contudo, como a Modelo da Escolha da Escolha é sistêmico, ele tem como principal eixo:

O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica. Deve ser fruto dos diversos aprendizados nas mais distintas áreas desconhecimentos, do currículo que se processa nas várias práticas educativas (in) formais e nos mais variados espaços e tempos escolares. É fruto também da presença pedagógica, generosa e afirmativa, daqueles que apoiaram a trajetória do estudante nos diversos ambientes onde se realizou a sua passagem – colegas, educadores, familiares. (ICE, 2019a, p. 28).

Mas, por que essa centralidade e direcionamento de esforços tão grande para o projeto de vida do educando? Essa dúvida é respondida através do próprio ICE (2019), quando descreve o projeto de vida como uma metodologia de êxito da Escola da Escolha, e integra a parte

diversificada do currículo. Aqui, já é possível começar a traçar a reflexão a respeito do objetivo da invenção do modelo descrito, na educação pública. Como menciona o ICE (2019a, p. 28):

Ela é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro.

Ou seja, o ensino fundamental, seja integral, ou regular, sem essa parte diversificada, sem esse modelo pedagógico não tem sentido para o ICE? Seriam possíveis outras formas além desta? Seria possível um modelo de gestão pública? Aqui cabe o questionamento, seriam essas as perguntas certas? Vejamos o que a BNCC diz sobre a autonomia para com sua implantação:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às **escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...]** Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p. 18-19).

Existe uma certa autonomia aqui, existem “brechas” para a transgressão, para adaptação e contextos e de processos políticos, mesmo sabendo que a BNCC é um documento normativo, que é elaborado por intensa participação do empresariado, não é somente isto, pois querendo ou não existe nela um debate com educadores, uma reflexão acerca deste movimento. Mesmo sendo um documento a toque de caixa, oriundo de um contexto político de golpe, e de uma coordenação de movimentos multilaterais, e de políticos conservadores, alinhados ao neoliberalismo e ao terceiro setor, há espaço, pois de acordo com Apple (2002) o currículo é subjetividade, e campo de discussão política.

É importante refletir que: sendo a BNCC o currículo do Modelo da Escola da Escolha, haveria por causa e efeito a mesma liberdade para transgressão? A discussão dessa possível resposta pode ser feita sobre a análise do trabalho de Costa (2020), em que a mesma identifica um grau de sujeição maior dos indivíduos às demandas do capital que se alinham aos organismos multilaterais. Então, para toda e qualquer educação há espaço para transgressão, uns mais do que outros, a questão é refletir se a educação está caminhando para um sentido mais conservador, de mantimento da ordem vigente, ou para algo que reflita além destas questões (TONET, 2001). Por entender, que como afirma Costa (2020), que o ICE é um modelo educacional do empresariado para educação, ele consiste em uma forma mais

compromissada com a implantação das demandas do capital na educação, aprofundando o comprometimento ideológico da BNCC em um grau mais profundo de alienação.

Ao que parece, o modelo da Escola da Escola é uma forma de moldar o currículo nacional, já enviesado, através de metodologias e ideologias sob uma perspectiva do empresariado para educação pública. É uma forma de controlar a gestão pública a partir de um modelo administrativo empresarial, é uma forma de formar a mentalidade e o novo perfil de trabalhador através da escola pública (COSTA, 2020).

O ICE (2019) descreve que o projeto de vida de acordo com o ICE é a centralidade do modelo da escola a escolha que engloba a formação acadêmica de excelência, formação para a vida, formação de competências para o século XXI, modelo pedagógico e a tecnologia de gestão educacional, como podemos verificar a partir da figura 2 em um dos seus cadernos:

Figura 2 – A centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida



Fonte: ICE (2019, p. 23).

O projeto de vida contribui formativamente para a vida do jovem, é o que dar significado ao projeto escolar, para dar conta dos desafios do mundo contemporâneo, transformando os aspectos sociais, políticos e econômicos objetivando o presente, bem como o planejamento do futuro, para formar uma imagem afirmativa do ser.

O Projeto de Vida se constrói a partir de alguém que sonha, que tem ambição e que quer realizá-la. Para isso, a essa pessoa devem ser providas as condições de uma

formação acadêmica de excelência, associada em mesma escala de importância a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiá-la nas decisões que tomará ao longo da sua trajetória e, igualmente, no desenvolvimento de competências que a permitirão transitar e atuar diante dos imensos desafios da vida. (ICE, 2019a, p. 30).

Para além, o ICE (2019d, p. 9) diz que “o projeto de vida não é um projeto de carreira, ou teste vocacional”, afirma que a carreira profissional é apenas uma das esferas, assim o projeto de vida leva em consideração outros aspectos da vida, como a formação de valores, o estilo de vida que se quer ter, é algo que se baseia no presente, o que se tem, e o futuro, o que se quer ter.

Uma educação alinhada com a contemporaneidade compreende que se educa para o estudante se tornar aquilo que se é, ou seja, uma educação **focada na potência de cada indivíduo**, que cuida autonomamente dos próprios atributos, observa a **excelência de si e se autorrealiza “no encontro entre “aquele que é” com “aquele que quer ser”**”. (ICE, 2019d, p. 9 grifo nosso).

Para Marx (1980), a natureza humana é a liberdade, porém do ponto de vista da práxis, já para Sartre (2002), a liberdade é uma escolha. A práxis mencionada na concepção Marxista está determinada através da expressão da subjetividade. Viana (2012) afirma sobre a relação da juventude com o trabalho ser complexa e que a partir desta complexidade surgem necessidades de compreender essa relação, e como ela é moldada na sociedade capitalista. Contudo, este trabalho não aprofundará nessas relações em função da complexidade do tema, mas direcionaremos a discussão em relação a concepção do projeto de vida.

Desta maneira, Viana (2012) traça uma abordagem entre Marx (1980) e Sartre (2002), cuja sua abordagem teórica está na compreensão do que seria a concepção de projeto na perspectiva materialista do trabalho, em que o homem é o único animal do mundo, que primeiro constrói o projeto na cabeça para depois expressá-lo na realidade

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas forças físicas e espirituais. (Marx, 1988, p. 142-143).

Cabe aqui entender que o trabalho e a colaboração são relações que partem das necessidades humanas, porém essas relações humanas encontram contradições quando postas

sobre a ótica do capital. O trabalho deixa de ser intencional, não surge mais diante de uma necessidade da natureza humana, mas da necessidade de exploração para extração da mais valia (VIANA, 2012; MARX, 1988).

Neste sentido, há uma existência e uma essência humana, que respectivamente se apresentam como: aquilo que é concretamente, e aquilo que são suas necessidades. A essência humana, de acordo com Viana (2012), se relaciona com a liberdade, que será limitada na concepção capitalista, pois será suprimida pela alienação e exploração.

Para Sartre (2002), a escolha se relaciona com a autonomia, relacionando determinismo e liberdade, pois discorre, de acordo com Viana (2012, p. 5), como “a escolha que manifesta a liberdade humana é uma escolha situada”. Logo, a liberdade associada a ideia de projeto, é uma escolha que vai ocorrer em determinadas situações.

O projeto, palavra que Marx não utilizou, embora tenha utilizado outras palavras com sentido semelhante, ao afirmar o caráter teleológico consciente do ser humano, é intencionalidade, finalidade, produzida na mente para depois se transformar em ação. Para Sartre, o projeto é fundamentalmente o querer. Assim, apesar de uma certa nuance, assumem significados próximos. inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser”. (SARTRE, 1987, p. 9).

A liberdade para Marx é mais restrita a um determinismo histórico construído através das relações sociais, já para Sartre a liberdade é tem um peso na escolha, de acordo com Viana (2012) essas concepções se aproximam, e se diferenciam em graus, compreendendo que ambos apontam para libertação humana, ou uma libertação mais ampla.

Essas duas concepções nos permitem pensar o conceito de projeto de vida. O projeto, palavra que Marx não utilizou, embora tenha utilizado outras palavras com sentido semelhante, ao afirmar o caráter teleológico consciente do ser humano, é intencionalidade, finalidade, produzida na mente para depois se transformar em ação. Para Sartre, o projeto é fundamentalmente o querer. Assim, apesar de uma certa nuance, assumem significados próximos. (VIANA, 2012, p. 6).

Portanto, menciona Viana (2012), que o conceito de projeto vai além da concepção de realização de planos ou desenvolvimento de atividades preferíveis, principalmente quando este se relaciona com a vida. O projeto de vida, seria pensar a existência, é aquilo que os indivíduos querem, e intencionam fazer com as suas vidas. Porém, em detrimento das pressões sociais, dos determinismos capitalistas, as imposições chegam com a intenção de alienar, de explorar, a liberdade aqui é limitada a um projeto de sociedade, a autonomia está posta numa situação e contexto do capital.

Nesta perspectiva até então abordada, o projeto de vida pode ser alienante ou libertário, sua caracterizará no grau de liberdade oportunizado diante da construção material até então

construída. Contudo, na Escolha da Escolha, há de se encontrar as consignas ideológicas, com graus diferentes de alienação. A ampliação do tempo, e da jornada vem alicerçada a eletivas, projetos, ações formativas dentro de uma visão alinhada a preparação para o mercado (COSTA, 2020; VIANA, 2012).

Aqui falamos da formação de um jovem que ao final da educação básica deverá ter formulado um Projeto de Vida como sendo a expressão da visão que ele **constrói de si e para si** em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo. (ICE, 2022, p. 26 grifo nosso).

Ao se discutir sobre projeto de vida, é necessário refletir que, de acordo com Marx (1988 apud VIANA, 2012) a existência e a essência humana são diferentes, a primeira nega a segunda, em função dos processos de alienação e exploração.

Nesse contexto, a elaboração de um projeto de vida é, para milhares de seres humanos, uma impossibilidade. Isso se deve ao fato de que estão preocupados com a sobrevivência, em primeiro lugar, e não resta tempo, possibilidade ou mesmo expectativa para ir além disso. (VIANA, 2012, p. 8).

Devido a estas condições materiais, o planejamento de um projeto de vida torna-se uma dificuldade para muitos jovens que estão em situação de vulnerabilidade social. Restando assim aos projetos desenvolvidos por estes, uma ótica alienante, ou seja, “a liberdade para não liberdade” (VIANA, 2012, p. 9).

O resultado disso é uma ambiguidade diante do trabalho alienado: aceitação e negação, desalocação e valorização. O caráter alienado do trabalho assalariado, bem como o seu caráter necessário no sentido da sobrevivência e da competição pela ascensão social. A juventude se encontra nessa condição ambígua e isso se reproduz. (VIANA, 2012, p. 13).

Portanto, com menciona o ICE (2019), as metodologias que englobam o projeto de vida e o protagonismo surgem justamente para dar cabo de formar esses jovens dentro de uma perspectiva esperançosa, que lhe permita acreditar que são agente da própria história. Assim, Viana (2012) constata que o processo de recusa e aceitação, recaem sobre a necessidade de entrar no mercado de trabalho, no trabalho alienado para a sobrevivência. Neste caso, o projeto de vida as vezes nem existe, as energias são sugadas, a capacidade de lutar por uma nova vida se perde dentro das realidades materiais.

Pragmatismo, hedonismo e permissividade, como coloca Rojas, podem ser fonte de ausência de um projeto de vida ou então de sua existência alienada e, portanto, fria, apenas reproduz dos valores dominantes (competição, ascensão social, riqueza, poder, etc.) que não satisfaz os seres humanos, mas que o fracasso em atingir sua realização promove necessidade de fuga ou satisfação substituta. Alguns escapam pela via religiosa (Sopitai, 2011). Outros transformam sua carreira profissional em projetode vida (Franchi, 1965). Desta forma, há, para certos setores da juventude,

uma ausência de projeto de vida, e, para outros, a existência de projetos de vida alienados. (VIANA, 2012, p. 16).

O ICE (2019), não relaciona o projeto de vida a um projeto de carreira, mas relacionando a análise de Viana (2012) percebe-se que há uma possibilidade de não se fazer essa adequação, justamente pela contradição social. É assim que o projeto de vida no modelo ICE se apresenta mais como uma forma de formar uma ideologia para conformação, aceitação, flexibilidade e empreendedorismo, do que de fato uma transformação emancipatória, recaem sobre a alienação que está além do trabalho em si, é uma alienação sobre si, sobre a realidade, por tanto uma negação da essência mediante sua existência (COSTA, 2020).

Vemos na concepção de Viana (2012), que o projeto de vida pode ter caráter alienante, de modo a ignorar fatores sociais, ou promover discussões pertinentes a respeito dessas estruturas. Contudo, pondo sobre a perspectiva construída a partir das habilidades e competências e o modelo do ICE, podemos investigar esta ideologia observando os documentos os códigos da Modernidade, o PNUD e as Mega habilidades de Dorothy Rich.

O desenvolvimento destes documentos se direciona em conjunto com os 4 pilares da educação proposto pela UNESCO. Neste sentido, há um engajamento para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, compromisso com a democracia e a cidadania em prol de um desenvolvimento humano sustentável. Portanto, na análise destes, denota-se que o compromisso é com a inserção de todos dentro de um modelo que corrija as falhas, que aprenda com século passado e suas disfunções, mas, sem romper com o capital (COSTA, 2020).

Esses códigos para o futuro da humanidade, parecem se associar ao futuro do capital, pois a menção não é para superação, mas para uma suposta coerência com o princípio humano. Este só será alcançado com o desenvolvimento científico (aprender a conhecer), com o indivíduo que se desenvolve para resolver problemas com o coletivo (Aprender a ser, conviver e fazer). De acordo com o ICE (2019), as mega habilidades de Dorothy Rich foram tomadas como um dos referencias do programa devido ao seu direcionamento para as habilidades socioemocionais (Aprender a ser). Como menciona Costa (2020) o ICE é movimento de forças que busca dentro de um conceito de centro – esquerda conciliar os interesses neoliberais, conservadores e progressistas dentro de uma perspectiva mercadológica, de manutenção do sistema capitalista, aproximando o social do capital. Por isso que, cabe mencionar, que se antes reconhecia o antagonismo gerado no capital, busca-se agora conciliar forças para elevá-lo a um patamar humanitário, gerenciado pelo indivíduo, ele é autor da própria história, só precisa de oportunidades e novos valores mais coerentes com a atual sociedade.

Argumenta-se, que é na formação de valores que se forma o novo perfil, as oportunidades são dadas para geração destes, que mesmo que não estejam completamente alinhados ao capital, estão por ele sendo guiados. As oportunidades lhes são dadas para que desenvolva suas potencialidades, é por isso que o projeto de vida é central na escola da escolha, pois é a partir deste, ou seja, da captura da subjetividade que se realiza a formação do indivíduo preparado para o mundo contemporâneo (COSTA, 2020). Você pode ser uma ativista e juntar o lixo na sua comunidade, mas as grandes empresas moverão forças muito maiores para continuar a superprodução.

Por exemplo, a maior potência mundial, os Estados Unidos da América, pelo **consumismo de sua população** é o país que, ecologicamente falando, **mais custa ao mundo**. Nações da periferia mundial, amarradas pelas burocracias que deixam de incrementar as conhecidas alternativas de sustentabilidade, correm igualmente perigo. No caso brasileiro, os privilégios de suas elites, a generalizada corrupção e a perversa distribuição da renda sob o patrocínio do próprio Estado, proporcionalmente tinge desangue, mais que noutros países, a natureza e o tecido social da nação. (PROCÓPIO, 2001, p. 117 grifo nosso).

O que custa ao mundo? Quer dizer, vemos que a responsabilidade sobre os impactos da sustentabilidade, é do indivíduo e da sociedade. Ou seja, de acordo com os estudos de Costa (2020), Rodrigues (2007) é que: como não é possível humanizar o capital, nem é possível um Estado eficiente, transferisse para o indivíduo a necessidade de transformar a sociedade através de suas ações. Contudo, sozinho não consegue, então precisa do coletivo, um coletivo que se une pelo bem comum, a corresponsabilidade, é uma camuflagem para a crise do trabalho assalariado modernizado, pois o bem comum é o sistema produtivo humanizado, e não a superação dele.

Sendo assim, como menciona Santomé (2013), nessa estratégia que reside a hegemonia de pensamento, que mina o caráter revolucionário, pois não sendo um nem outro, o que é? Pode o projeto de vida ser libertador dentro de uma redoma ideológica, que busca a manutenção do sistema produtivo? Como descreve Viana (2012) precisamos discutir e refletir sobre qual projeto de vida estamos empregando nas escolas, qual a mentalidade que ele está formando; para quem esses objetivos atendendo?

3.2 O PROTAGONISMO E PROJETO DE VIDA – PLANEJAR PARA O SERVIR

De acordo com ICE (2019), o protagonismo juvenil é um princípio educativo do modelo, e uma metodologia de êxito e visa enxergar o jovem como parte da solução, não

como um problema. É possível traçar a relação do protagonismo com o projeto de vida como: planejamento e ação. Pois como menciona o ICE (2019b, p. 20):

O Protagonismo possibilita ao educando o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima - marcos fundamentais do Projeto de Vida.

Assim, no desenvolvimento dos interesses individuais, o jovem protagonista se envolve em atividades que estão além de seu meio social, extrapolando para sociedade. Como afirma o ICE (2019, p. 17) é protagonismo é:

Protagonismo foi evocado na concepção do Modelo Pedagógico pelo seu alinhamento à perspectiva de educação do Modelo da Escola da Escolha quanto à formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica. Ele se apresenta como princípio educativo, mas, também, é tratado como metodologia, que na escola se materializa por meio de um conjunto de práticas e vivências.

Assim, como menciona Costa (2020), o protagonismo juvenil cumpre um importante papel, objetivando o desenvolvimento centrado nas pessoas em acordo com oportunidade e capacidade de cada um, contudo alinhando este pensamento ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com intuito de atingir o crescimento econômico.

Cabe ao protagonista, além de tomar posicionamento diante de uma situação problema, ter uma responsabilidade social, é uma posição de risco e liderança pautada na resolução de problemas em consonância com o mundo do trabalho. Assim, fica estabelecido um certo antagonismo que se expressa em vantagem para o capital, pois se o projeto de vida é algo além de um plano de carreira, o protagonismo é uma responsabilização social e pessoal, há um direcionamento para a exploração da força de trabalho via ações e atitudes transvestidas de bons valores, quando na verdade consistem no fato de extração de mais valia (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007). Vejamos:

[...] Educação pelo Trabalho é um princípio educativo que exerce uma influência construtiva e deliberada na formação e nos descimentos, valores, princípios, atitudes, competências e habilidades se dão em tempo e condições reais, no dia a dia do exercício de suas atividades [...] A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a via principal da TGE, para a qual confluem as estratégias. (ICE, 2019, p. 15).

É neste sentido que se exprime o antagonismo, como em um momento o ICE menciona projeto de vida e protagonismo como algo além do plano de carreira, mas afirma que é no trabalho (neste contexto, assalariado) que se dá as condições reais? É projeto de vida ou projeto de cidadão ideal para o capital? É protagonismo ou voluntariado? Não deveria ser a vida emancipada a via principal da educação? O problema teórico aqui, é que a vida, dentro de um

sistema capitalista, está suprimida pelas crises do capital. Deve-se haver rigor e consciência crítica, um compromisso com a emancipação humana, caso contrário pode-se recair o projeto de vida, em um planejar no/para o ajuste ao capital, e um protagonismo para agir dentro da ideologia do servir, servir para algo, um algo que é transvestido de social, quando na verdade está aí para atender e resolver os problemas criados pela desregulação estatal, diminuição da atuação do estado, a falta de políticas públicas de qualidade, dentre outros (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007; TONET, 2001).

O projeto de vida não é um plano de carreira como menciona o ICE, mas é nele que se formaram os valores, princípios, atitudes, competências e habilidade necessárias, para que a partir de uma ação protagonista possam ser agentes motores da manutenção ideológica, político-econômico da reestruturação produtiva. Como menciona Costa (2020, p. 238):

Os conflitos de classe passam a ser ofuscados em processos de participação e democratização da democracia, enquanto a cartilha dos organismos internacionais é mantida junto ao consenso de base, cujo apassivamento é o horizonte, para conformação a níveis cada vez mais profundos da aceitação de debilidades históricas e da naturalização de leis de mercados como condutoras da vida social, do homem denovo tipo e da sociedade de novo tipo – flexível, passiva, produtiva e inserida com os conhecimentos tecnológicos mínimos no mundo de trabalho iberizado. A resposta conservadora do neoliberalismo de Terceira Via demanda o processo educativo à conformação de competências, habilidades, valores universais, para direção-dominação passiva, enquanto os mais pobres doam seus poucos recursos e suas forças voluntariados, enquanto o Estado é cada vez menos responsabilizado.

De acordo com o ICE (2019), as aulas precisam desenvolver as competências e habilidades para a formação do jovem protagonista, realizando atividades que envolvam o trabalho em grupo, participação ativa, construção do conhecimento, análise e síntese e aprender a gerenciar e minimizar riscos. Aqui, as habilidades e competências já ganham um direcionamento para atender a estrutura ideológica e pedagógica do modelo. A BNCC via currículo menciona sobre esse direcionamento, mas não especifica método, ou abordagem, diferente do ICE (2019) traz toda uma sistematização para o professor aplicada a isto, como vemos:

No entanto, algumas características mostram-se fundamentais, na medida em que ele deverá atuar como um entusiasta da atuação do adolescente, seu apoiador e importante divulgador da sua importância tanto junto aos outros adolescentes quanto às suas famílias e aos demais professores [...] Sim! Protagonismo pode ser ensinado, e por isso o professor deve, inicialmente, ajudar os estudantes a reconhecer o significado do que é atuar como um protagonista, sua importância e seu reconhecimento neste papel, conforme apresentado no Caderno Princípios Educativos. (ICE, 2019, p. 65).

Nos anos finais, o ICE (2019) divide a abordagem do protagonismo em 2 eixos. O primeiro ocorre com aulas para o 6º e 7º anos, abordando as temáticas de: O universo do

protagonismo, o eu protagonista e os clubes de protagonismo. Nestas primeiras etapas, são discutidas temáticas como participação do estudante na sociedade, cultura, valores humanos, participação social, e a formação de grupos para o trabalho em equipe, autonomia e tomada de decisões.

Já o segundo eixo ocorre com aulas para o 8º e 9º anos trabalhando as temáticas: Protagonismo em ação - sociedade, protagonista em ação - organizações e protagonista em ação comunidade, com intuito de estudar a realidade social como contexto de atuação, estudar as organizações sociais visando a mudança de processos do comportamento dos indivíduos, e estimular a consciência crítica e visão de mundo para criarem propostas de intervenção social.

Como menciona Costa (2020), a responsabilização servidora que permeia a metodologia do protagonismo é uma forma/reposta encontrada pelo capital para transferir a responsabilidade da desigualdade social gerada para o indivíduo, que mobiliza o coletivo, para juntos encontrarem a solução de um problema. Já há aqui a tomada de consciência para a concepção da ineficiência do estado, para a inserção do terceiro setor nas políticas públicas.

O problema é criado pelo capital, que transfere para o indivíduo a responsabilidade de consertar a realidade, tudo isso relacionado com o seu projeto de vida, com sua autorrealização, como menciona Rodrigues (2007) é o fetiche das habilidades e competências, ser competente para o capital, a ideologia que se implementa, é que para a formação cidadã é necessário resolver os problemas atuais, relacionados ao desemprego, a desigualdade, ao lixo, ou seja, como destaca Rodrigues (2007) e Costa (2020) trata-se de uma manutenção, não de uma mudança.

O modelo educativo da Escola da Escolha do ICE congrega os valores coletivos, pessoais e profissionais ao longo da vida, que formam o consenso em uma atuação incluyente despolitizada capaz de omitir os antagonismos de classe e responsabilizar individualmente cada um por sua parcela de degradação e de solução do mundo. A escola pública que incorpora esse modelo promove, junto às organizações, as conclamadas oportunidades de participação social ativa através do protagonismo autônomo, solidário e competente, mediante uma liderança socialmente responsável. Essa liderança-servidora age como alternativa pela solução de problemas sociais do capital, visando a aprendizagem ao longo da vida, como estratégia para a falácia da ideologia meritocrática em um mundo consolidado nas desigualdades sociais, na busca por conciliar a necessária competição que estimula, a cooperação que reforça ea solidariedade que une. (COSTA, 2020, p. 238-239).

Assim, de acordo com Costa (2020) gera-se um convencimento que coopta o discurso progressista da justiça social, imputando os conceitos da perseverança, do não desistir o se esforça mais, a autoafirmação de identidades individuais que serão capturadas pelo capital para empregabilidade de termos como a exemplo o capitalismo sustentável. Dessa maneira, as

discussões geradas têm o foco na objetividade e na resolução, a reflexão sobre a realidade é cerceada pelo imediatismo, o treinamento começa desde a infância, para ser rápido e criativo. Nesse sistema há tempo para refletir sobre a causa primária? Sobre o real problema? Para discutir essas questões, no decorrer do próximo tópico será discutido a partir da temática do desenvolvimento sustentável, como se configuram essas demandas por competências e habilidades geradas a partir das ressignificações desmobilizadoras, de temas e pautas progressistas, para dar margem a ideologia do capital, que enxerga na educação uma forma de empreender e de gerar indivíduos formulados sob uma nova mentalidade voltada para manutenção do sistema capitalista em pro do desenvolvimento (COSTA, 2020; SANTOMÉ, 2013; LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016).

4 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MODELO INSUSTENTÁVEL

De acordo com Loureiro e Tozoni-Reis (2016), o ser humano precisa produzir seus meios de vida. Essa relação se dá mediante a transformação da natureza, que se constitui em uma prática denominada de trabalho. Assim, o ser natural constitui o ser social, em uma relação que não pode ser dissociada, relacionando os processos históricos-sociais e biológicos. Por isso que, a partir dessa concepção ontológica do ser, demanda-se uma análise através das relações sociais constituídas através da ação e de uma materialidade, que possui momentos, com condições objetivas e objetivadas.

O ser humano para existir precisa, continuamente, produzir seus meios de vida. Isso impõe a transformação da natureza na satisfação de necessidades materiais e simbólicas, biológicas e socialmente estabelecidas ao longo da história. Esse processo de transformação da natureza, de relação metabólica sociedade-natureza, denominado de trabalho, não só determina dialeticamente o modo como satisfazemos necessidades como o nosso próprio modo de existir como indivíduos em sociedade. Nesse movimento ontológico (ou seja, constitutivo do ser naquilo que o define enquanto tal), o ser natural se constitui também como ser social, o que significa, a rigor, a indissociabilidade entre processos histórico-sociais e biológicos na constituição do que é propriamente humano. (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 59).

Na perspectiva ontológica, todo trabalho é social, é aprendido e construído, recriado e socializado sob uma objetividade e subjetividade. É objetivo pois existe um produto final gerado, mas é subjetivo pois cada ser se torna específico, já que seu trabalho se constitui através de uma práxis no mundo, na relação com o outro. Como menciona Loureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 60):

A educação, em uma ontologia do ser social, é o próprio movimento de formação humana, sob relações concretas e condições objetivas. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, ser mundo, fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Porém, vivemos, nos últimos cinco séculos, em uma sociedade que se constituiu pela exploração do trabalho, na busca de mais riqueza (transformada em mercadoria e dinheiro) para se reproduzir.

Nessa linha teórica, a educação, tem por objetivo uma epistemologia crítica, para compreender em que locus da produção material, encontram-se as relações do capital e seu movimento totalizante. É necessária uma autorreflexão, partindo de linhas críticas que visam compreender os mecanismos de produção e reprodução do sistema capitalista via a hegemonia do Estado, que geram a opressão social. Desse modo, é necessária a consciência da luta de classes, e na materialidade produzida, e acessível. É por isso que, como Loureiro e Tozoni-Reis (2016) argumenta, não se pode idealizar uma educação ambiental que desconsidere as

relações sociais instituídas. Para tal, faz-se necessário uma pequena discussão a respeito do conceito de desenvolvimento sustentável.

No texto de Baroni (1992) ele categoriza e discute diversas definições a respeito do que seria o desenvolvimento sustentável. Para efeito de sintetização, abaixo será posto o Quadro 2, destacando os termos que aparecem nas definições, para que seja possível em seguida traçar uma análise dessa correlativa em relação a atividade da Superprodução do capital.

Quadro 2 – Definições sobre Desenvolvimento Sustentável

Definições	Palavras Chaves
Definição 1	Transformação econômica; bem-estar econômico; transição societal;
Definição 2	Não declinar a renda real do futuro;
Definição 3	Não declínio do bem-estar per capita
Definição 4	Acesso igual de recursos por cada geração
Definição 5	Renda per capita; Melhora educacional; Distribuição de renda; Constância do estoque natural;
Definição 6	Satisfazer as necessidades humanas; melhorar qualidade de vida
Definição 7	Reduzir a pobreza; renda real; saneamento; promover a estabilidade social.
Definição 8	Desenvolvimento para o futuro; maximizar; benefícios líquidos; Qualidade dos recursos naturais.
Definição 9	Tecnologia; organização social; nova era; crescimento econômico;
Definição 10	Eliminação da pobreza; aumento da base de recursos;

Fonte: Elaboração própria (2022) com os dados de Baroni (1992).

Assim sendo, de acordo com Baroni (1992), a relação que é traçada nestas definições descritas no Quadro 2 relaciona o desenvolvimento sustentável com a redução da pobreza, conservação de recursos, desenvolvimento de tecnologias para o aumento da produtividade e do crescimento econômico. Assim, é questionado:

Esta parece ser a grande e polêmica questão a respeito do desenvolvimento sustentável: o que garante que a pobreza seja eliminada com a abundância de recursos? Por que não se eliminou a pobreza quando havia muito mais abundância de recursos? Por que haveria agora esta garantia? O que mudou? (BARONI, 1992 p. 18).

De acordo com Baroni (1992), o emprego do termo sustentável a palavra desenvolvimento, é algo que precisa ser melhor conceituado, pois além da confusão teórica estabelecida entre, sustentabilidade ecológica, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, acaba por criar um série de contradições, que “os objetivos do desenvolvimento sustentável continuam sendo os mesmos objetivos perseguidos pelas políticas de desenvolvimento tradicionais” (BARONI, 1992, p. 17).

A diferença apontada no trabalho de Baroni (1992), entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade ecológica é que, as condições ecológicas necessárias para continuidade da vida humana é a sustentabilidade ecológica. A sustentabilidade surge num contexto de recurso renováveis. Neste sentido, o desenvolvimento sustentável fica sobre uma perspectiva de mudança societal que busca a relação entre o crescimento econômico aliada a sustentabilidade.

Baroni (1992, p. 21) argumenta as seguintes proposições a respeito de dois argumentos utilizados para o foco no crescimento econômico:

Dois argumentos estão implícitos nessa adoção do crescimento econômico como objetivo operacional. O primeiro, defensivo, é que não existe contradição fundamental entre crescimento econômico e sustentabilidade, porque o crescimento na atividade econômica pode ocorrer simultaneamente tanto com melhoria ou piora da qualidade ambiental. Assim, governos preocupados com a sustentabilidade de longo prazo não precisam limitar o crescimento do produto econômico tão logo eles estabilizem o consumo dos recursos naturais agregados. **Mas alguém poderia torcer o argumento e sugerir que, se o crescimento econômico não está relacionado com a sustentabilidade ambiental, não há razão para ter o crescimento econômico como um objetivo operacional do desenvolvimento sustentável.** O segundo argumento em favor do crescimento econômico é mais positivo. **A premissa básica do desenvolvimento sustentável é que a pobreza é largamente responsável pela degradação ambiental.** Assim, a remoção da pobreza (ou seja, o desenvolvimento), é necessária para a sustentabilidade ecológica. Argumenta-se que isto implica que o crescimento econômico é absolutamente necessário para desenvolvimento sustentável. A única coisa que precisa ser feita é “mudar a qualidade deste crescimento?” para assegurar que ele não leve à destruição ambiental. (grifo nosso).

Mas, em que sentido a pobreza está relacionada a degradação ambiental? Assim, Baroni (1992) reforça a necessidade das perguntas: O que tem que ser sustentado? Para quem? Por quanto tempo? Ademais, Baroni (1992) cita que os referentes discursos que viam surgindo nos jornais, na fala de empresários e conselhos empresariais tratavam que somente a economia de mercado poderia gerar bases sustentáveis, além de um controle do crescimento populacional, o respeito a propriedade privada, e a redução da intervenção do governo na economia.

Logo, podemos perceber que a um delineamento para economia de livre mercado, ou a ascensão do neoliberalismo (COSTA, 2020). Neste ponto, começa-se a se delinear a ambiguidade ressaltada por Costa (2020), que o capitalismo gera, bem como Rodrigues (2007) aborda em seu trabalho, sobre a alienação e a naturalização da crise. Como cita Baroni (1992, p. 22):

No caso dos países em desenvolvimento, demonstra que, sem um crescimento econômico verdadeiro, haverá um uso predatório dos recursos da natureza. Ou dito de outra maneira: só a aceleração do desenvolvimento poderá engendrar soluções para os problemas ambientais. Enfim: crescer agora garantindo o futuro.

Baroni (1992) ressalta a ambiguidade do termo, e que o mesmo precisa ser mais bem discutido, pois no campo dos discursos ele parece não se afirmar como algo bem-conceituado. Assim, fica o questionamento, será que a ambiguidade reside no fato da própria essência do capital? De acordo com Loureiro e Tozoni-Reis (2016), a economia no capitalismo é expansiva, baseada na acumulação de capital. E para garantir isto “exige um conjunto ideológico de verdades (tais como: não há como atender às necessidades materiais humanas se não for pelo crescimento econômico) e de valores morais (competitividade, liberdade individual etc.)” (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 61).

A lógica aplicada é que sempre há uma forma de crescer mais, para níveis mais altos de riqueza material, e seriam pelas vias do desenvolvimento do conhecimento científico através da industrialização nos moldes europeus. Assim, menciona Loureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 62),

Uma polêmica menos conceitual e epistemológica e mais política e histórica posta pela tradição da educação ambiental brasileira ao modelo de desenvolvimento sustentável, tal como definido pela ONU no relatório Nosso futuro comum (CMMAD, 1991) e posteriormente na Agenda 21 (BRASIL, 1995), é que este, quando operado nas políticas governamentais (vide, por exemplo, as políticas de promoção da Agenda 21 no Ministério do Meio Ambiente e no Ministério da Educação), estrutura-se a partir de um discurso centrado em um espírito solidário e no diálogo entre pessoas (sem mediações e sem reconhecer a natureza conflitiva de uma sociedade de classes).

Assim, ocorre um reducionismo dos discursos sobre as temáticas voltadas as sociedades sustentáveis, uma vez que os problemas ambientais são resumidos a deficiências do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, o debate sobre o meio ambiente fica restringido a uma temática que perde a sua relação entre as questões sociais e as relações historicamente construídas (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016).

O debate da sustentabilidade volta-se à fórmula de solucionar o crescimento da produção e do consumo, associando-a mecanismos distributivos, hipoteticamente capazes de trazer padrões dignos de sobrevivência para todos, cabendo à educação

transmitir comportamentos adequados e promover valores morais balizadores da conduta ambientalmente válida. (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 62).

Termos como “responsabilidade social e ambiental das empresas” são empregados a literatura que norteia os documentos e as ações políticas na educação. Como é preconizado pela Unesco, Loureiro e Tozoni-Reis (2016) menciona que o objetivo fim da sustentabilidade é o crescimento econômico, há um “educar para”, que reforça a ideia instrumental, que fica restringida ao como, e não ao porquê/para quem.

É como se a educação servisse para criar competências, capacidades, habilidades e comportamentos sem que estes estivessem necessariamente vinculados ao pensar o mundo, ao refletir sobre a existência, ao compreender as relações que geram os processos destrutivos da natureza, ao atuar como cidadão na construção da história e da vida pública e ao se posicionar politicamente. (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 63).

Neste sentido, pode-se refletir sobre o “educar para” ou “por quê e pra quem” a partir das teorias do capital humano e social. Na teoria do capital humano, a produtividade de capital torna-se maior quanto maior for a qualidade do trabalhador. Esta formação para a qualidade do trabalho se dá através do treinamento científico e tecnológico. A relação feita entre o campo educacional e o do capital reside no pensamento de que quanto maior o treinamento, maior a produtividade e qualidade do trabalho, uma educação voltada para esse objetivo é um potencial corretor das desigualdades sociais e econômicas, pois através do trabalho o indivíduo pode potencializar sua ascensão social (MOTTA, 2008).

Todavia, os resultados colhidos nas avaliações dos organismos multilaterais só demonstraram que mesmo com o desenvolvimento das potencialidades de qualidade do trabalho substancialmente alterado. No Brasil, entre 1992 e 1999 ocorre o período da implementação das políticas neoliberais, ao passo que o índice de acesso à educação aumentou, o nível de desemprego não sofreu grandes alterações (MOTTA, 2008).

Desta maneira, “a pobreza ganha o status de ameaça em nível mundial. E o mundo se apresenta como um mundo livre e aberto às possibilidades produtivas e à acumulação de riquezas, sustentado por uma miséria crescente e pela degradação do meio ambiente num ritmo acelerado e devastador” (MOTTA, 2008, p. 7). Frente este cenário, o cunho da empregabilidade ganha um olhar mais social, e nos anos 2000, em Nova York, define-se um grupo de políticas chamado de Políticas de Desenvolvimento do Milênio (Pedes) para combatê-las (MOTTA, 2008). A compreensão é que se faz necessário um ajuste na cultura para promover mudança nos âmbitos social, na dimensão humana e no processo econômico, já que o desenvolvimento humano não é reflexo somente de um bom mercado em funcionamento:

Para o Banco Mundial, a sociedade (não só a local ou nacional, mas também a sociedade global) deve ajudar o pobre a superar os obstáculos que impedem sua participação no mercado de forma livre e equitativa e a promover o desenvolvimento social. Nesse sentido, a sociedade civil, com o tempo, deve, de forma solidária e civicamente consciente, estimular a participação dos pobres nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao 'desenvolvimento humano', e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos). (MOTTA, 2008, p. 8).

Nos escritos de Motta (2008), a ideia de Putnam (2002) é de que os melhores índices de desenvolvimento de governos regionais da Itália, estavam associadas com a descentralização administrativa, de forma que se gerasse uma cultura cívica. A cultura cívica de acordo com Motta (2008) encontra amparo ideológico na concepção de terceira via mencionada por Giddens.

Para tais desafios ele propõe um “programa modernizante de democratização”, um mix de conservadorismo moral para remontar a solidariedade social corroída pelo individualismo exacerbado e de desenvolvimento de atitudes ecologicamente modernas para reconhecer o dualismo dos avanços tecnológicos. (MOTTA, 2008 p. 10).

Neste sentido, o social torna-se produto, vira consumo e mercadoria, mas com direcionamento injeção do desenvolvimento pessoal, pois a partir da aquisição das competências e habilidades do ser cidadão, culturalmente cívico, emancipado politicamente, solidários e responsáveis, potencializam-se as chances de seu desenvolvimento, e do desenvolvimento econômico pessoal e social. O indivíduo neste âmbito encontra na colaboração o mecanismo para acessar bens e benefícios, que o trarão maiores e melhores condições de vida.

Trazendo para uma analogia um indivíduo é treinado e qualificado para abrir um cadeado que se encontra numa porta que está dividida por um precipício que tem como conexão uma ponte danificada que foi por tempos negligenciada pelo proprietário, está velha, mal estruturada e a qualquer momento pode cair. Este indivíduo compreende as habilidades necessárias para efetuar os atos de pôr a chave, girá-la e retirar o cadeado, entende o contexto de sua ação, e compreende o ato de abrir e fechar, no ato de relacionar as habilidades tem a competência do fazer. Contudo, para abrir o cadeado, precisa que duas ações ocorram previamente, o acesso a porta trancada, e ao bem material que a abre, a chave (que possui uma quantidade limitada). Para conseguir abrir e desenvolver a ação de acesso a porta, e aquisição da chave, precisa cooperar com diversas situações, primeiro a de resolver o problema da ponte, já que o construtor não resolve, volta-se para a comunidade e propõe um projeto, diversos voluntários se apresentam, algumas outras construtoras oferecem parcerias em troca de benefícios, surgem inovações, algumas propagandas sobre a ponte ser substituída por um

transporte aéreo melhorando (pago), há uma tempestade de ideias motivadas pela união e a responsabilidade cível. Se faz presente nesse sentido, um belo regime de colaboração, todos se empenham, constroem a ponte, assim o indivíduo treinado consegue abrir a porta, e neste processo se engajou socialmente, politicamente e responsabilizando e conscientizando a si e a sua comunidade a agir sobre os problemas de sua realidade.

Ao leitor pode estar a dúvida, qual foi o problema se houve um trabalho em equipe, se tudo saiu do jeito certo? Em algum momento se perguntou o que estava do outro lado da porta? O porquê dela está trancada? Por que a ponte estava por tanto tempo velha? Se houve voluntariado para melhorar a ponte, porque não houve antes para melhorar o nível da sociedade em si, sem que houvesse o princípio de abrir a porta? Todos que participaram do processo, terão uma chave para abrir a porta? A questão não está no sucesso da ação, mas no grau de alienação que as situações podem tomar quando se afastam do sentido real do desenvolvimento humano, que deveria ser a emancipação cada vez mais humana (TONET, 2001).

Neste sentido, compreendemos na visão de Motta (2008, p. 15) o que acontece com o dilema da chave:

Assim, para a parte da classe trabalhadora que ainda dispõe de potencial competitivo no mercado de trabalho mantêm-se as ideologias do capital humano e da empregabilidade; os trabalhadores que perderam a condição de vender sua força de trabalho e que se encontram miseráveis, embrutecidos, degradados moralmente vão ‘vegetar’ na base da caridade público-privada; para a camada da classe trabalhadora que amarga a redução da demanda de sua força de trabalho, que se encontra empobrecida e em condição de precariedade moral, mas que ainda possui condição produtiva, recomendasse investir em ‘capital social’.

Para tal respostas, analisemos o trabalho de Roma (2019) que menciona que como as ODS (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) tinham duração até o ano de 2015, demandava-se uma nova agenda para substituí-la. Assim, a conferência realizada no Rio de Janeiro em 2012 conhecida como Rio +20 ganha este papel e destaque.

No documento, os países-membros da ONU reconhecem que “a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável”. Um dos compromissos assumidos na Agenda é o de “não deixar ninguém para trás”, em referência aos mais pobres. (MOTTA, 2008, p. 38).

Como dito na analogia, a ponte estava construída, ninguém, em teoria, deveria ficar para trás, e a questão que fica é: Todos podem passar pela ponte, mas todos tem a chave para abrir a porta? O desenvolvimento sustentável, se afasta da ideia de pensar na natureza em si, e começa a este processo uma associação do combate à pobreza, a passo que a responsabiliza por problemas ambientais. O desenvolvimento sustentável, é um conjunto de atividades para

um “plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade” (ROMA, 2019, p. 38). A sujeição ganha graus maiores de alienação de tal modo que:

A idéia de desenvolvimento sustentável não enfatiza mais as questões estritamente ambientais como foi difundida nos anos 80. A idéia que foi sendo configurada em torno da concepção de desenvolvimento sustentável para o novo milênio enfatiza o desperdício de potenciais produtivos não só material, mas também o desperdício de recursos humanos – representados pela massa de trabalhadores excluídos do processo produtivo; de recursos materiais – as matérias-primas consumidas de forma avassaladora; de recursos naturais – principalmente aqueles que produzem energia. (MOTTA, 2008, p. 14).

Assim como não se deve desperdiçar recursos naturais, pois do ponto de vista econômico ambiental é algo ruim e prejudicial para a sociedade, deve-se também ter este pensamento com relação aos pobres, pois a sua força de trabalho quando não utilizada de forma eficiente, refletisse em um prejuízo para o capital humano gerando uma insustentabilidade cada vez mais visível do capital. Além disso, para o capital social não onerar o Estado o tornando paternalista, delega-se para sociedade civil a responsabilidade de dar conta de resolver os problemas, ao passo que o empresariado atua via terceiro setor, abatendo impostos, revertendo seu investimento em lucro, formando a mentalidade e o terreno social de acordo com sua vontade (COSTA, 2020; MOTTA, 2008).

A questão que Motta (2008) entra em harmonia com a questão ambiental, em que no processo de despolitização se educa para sobrevivência e para a conformação. Como critica Loureiro e Tozoni-Reis (2016), a hegemonia da argumentação de que só com o desenvolvimento econômico que é possível se desenvolver. Logo, como não há alternativa a sociabilidade do capital, tem-se que se conformar com o projeto de construir um modelo de sociedade, educação e ciência que minimize os impactos do capital.

Para atingir o ideal da conformação, ocorre um processo de despolitização, movido pelo ensejo da solidariedade social, responsabilização, voluntariado e conscientização coletiva. Todas essas competências são para que o capitalismo encontre formas de continuar se estabelecendo como sistema produtivo, e explorando cada vez mais o trabalhador (COSTA, 2020; MOTTA, 2008).

Neste processo de conformação ocorre a alienação fruto da despolitização, que tem como objetivo homogeneizar os grupos e enfraquecer o debate político. O capitalismo vai deformando os conceitos e moldando-os a sua vontade, a exemplo disto temos a prática de greenwashing que de acordo com Tybusch, Mello E Silva (2021), são marcas e produtos que se dizem benéficas para o meio ambiente, quando na verdade não são.

Empresas brasileiras como a Vale e a Petrobrás, por exemplo, associam-se a projetos como o Instituto Terra e o Instituto Tamar, bastante importantes e conservacionistas em relação ao meio ambiente, ao mesmo tempo em que têm como atividade principal a intensa e prejudicial degradação ambiental. A Petrobrás, inclusive, foi alvo de acusação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) em 2008. (TYBUSCH; MELLO; SILVA, 2021, p. 41387).

Portanto, dentre tantas contradições, é necessário que se analise que apesar das Competências e Habilidades propostas na BNCC que é o currículo de referência da Escola da Escolha, discutir sobre uma consciência crítica, é necessário analisar essas proposições nas habilidades e propostas a serem desenvolvidas no ensino fundamental anos finais, e por isto sobre a ótica do modelo do ICE para a formação de jovens protagonistas, para verificar em que consistem estas habilidades, e se de fato contribuem para um processo emancipatório ou para reformulação e perpetuação do capital.

5 METODOLOGIA

O método e a metodologia escolhidos para investigar um objeto de estudo são fundamentais para que se chegue o mais perto possível da realidade a que se propõe investigar. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar em que consistem as Competências e Habilidades no Modelo da Escola da Escolha e sua relação com a abordagem de conteúdos referentes a temática do desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza, na turma do 9º ano – anos finais. Assim, para atingir o objeto geral, os objetivos específicos deste trabalho buscam: Compreender em que consistem as habilidades e competências no Modelo da Escola da Escolha; Compreender como o Modelo da Escola da escolha aborda as habilidades e competências nos anos finais do Ensino Fundamental; Investigar como os professores abordam as habilidades e competências a respeito do desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza nos anos finais do ensino Fundamental.

As diversas questões que perpassam este objeto de estudo podem ser melhor compreendidas a partir do método do materialismo histórico dialético que possibilita através da análise da totalidade, como de acordo com Martins e Lavoura (2018), explicitar a realidade como verdadeiramente ela é.

Tal premissa carrega consigo duas importantes características, como assinalado por autores como Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto (1979): a primeira, a de que os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 224).

Nesta abordagem há uma compreensão de que as relações humanas vão se complexificando através de determinantes sociais e culturais através de uma prática social que geram conhecimentos como “produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). Segundo, Martins e Lavoura (2018), neste método não deve se perceber a sociedade apenas pelo aparente, mas buscar elementos que se aproximem da essência das coisas, e não do que elas aparentam ser.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 33) pois, “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o

aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização e etc”. Ou seja, segundo a autora mencionada, busca-se explicar o porquê das coisas.

Se localiza, deste modo, no âmbito da pesquisa teórica, com ênfase na abordagem bibliográfica. Que de acordo com Fonseca (2002, p. 32 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39):

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Neste sentido, como direcionamento teórico, foram utilizadas referências de autores que contribuíram com a temática desta pesquisa, abordando conceitos como: Políticas Educacionais, Modelo da escola da escolha, Competências e Habilidades, projeto de vida, protagonismo, desenvolvimento sustentável, Organismos Internacionais, Base Nacional Comum Curricular, entre outros.

Logo, para entender em que consiste as Competências e Habilidades no modelo da Escola da Escolha, partimos da compreensão inicial de como essas questões relacionadas as políticas educacionais adentram a educação no Brasil e promovem tais mudanças que se apresentam como inovadoras e importantes para o desenvolvimento econômico e social do país. No âmbito destas questões trouxemos os trabalhos de Neves (2005), Branco (2020) como referenciais principais, para discutir o impacto das políticas neoliberais na reforma do estado e nas políticas públicas voltadas a educação.

Ademais, no âmbito do materialismo histórico, para compreensão dos conceitos de Competências e Habilidades, optou-se pela pesquisa de Rodrigues (2007), que discorre sobre uma análise materialista histórico-crítica sobre a reestruturação produtiva e como esta impactou nos processos de qualificação do trabalho. Neste sentido, constrói uma crítica sobre a adoção do modelo de habilidades e competências como uma resposta para crise da superprodução que demandava um trabalhador flexível e adaptável, para lidar com a crise, acometido por um processo mais intenso de desnaturalização.

Assim sendo, Rodrigues (2007) se apresenta como uma leitura importante para pesquisa por permitir relacionar a ideia central da BNCC que é o ensino por Competências e Habilidades com as relações do mundo do trabalho, o que leva esta pesquisa a aprofundar as discursões para o campo da escola, a fim de entender como estas mudanças estruturais do sistema produtivo, da política e da sociedade se relacionam com a dinâmica escolar e como o Modelo da Escola

da Escolha as desenvolve. Porém, também resgatamos a descrição do modelo de Competência e Habilidade sob a visão de Macedo (2005) e Santos, Silva e Terreros (2021) afim de entender como estas se relacionavam na Base Nacional Comum Curricular para entender sua estrutura de funcionamento, e como elas visam desenvolver e construir o conhecimento.

Posto isto, o trabalho busca relacionar estes conceitos com o objeto de estudo, para tal utilizamos o trabalho de Costa (2020), e os cadernos do ICE - anos finais, para relacionar no que consiste o Modelo Escola da Escolha proposto pelo empresariado, no âmbito da aplicação das competências e habilidades. Neste momento, relacionou-se as concepções deste projeto com a sua implementação no ensino fundamental anos finais, traçando um paralelo crítico entre os textos desenvolvidos pelo ICE nos cadernos formativos, e as análises dos teóricos que criticam esta abordagem, que tem o objetivo de atingir e moldar um cenário ideal para a reestruturação produtiva.

Logo, as contribuições teóricas de Viana (2012), sua abordagem a partir dos estudos de Sartre e Marx sobre a ideia de projeto, sociedade, mercado e juventude, e o trabalho de Costa (2020) foram pertinentes para a discussão vigente, uma vez que permitem uma abordagem crítica e dialética sobre os diversos interesses que permeiam a ideia de projeto de sociedade a partir da educação, para elucidar os processos de libertação ou supressão da natureza humana envolvida no processo de emancipação enquanto educação crítica. A crítica de Viana (2012), nos convida a discutir a posição política teórica no qual a concepção de projeto de vida pode se enquadrar na atual sociedade, já o trabalho de Costa (2020) traça as relações pertinentes entre projeto de vida, protagonismo e as consignas ideológicas que fundam os princípios do Modelo da Escola da Escolha.

No decorrer da pesquisa, julgamos importante a delimitação de um tema específico da área de ciências da natureza que fizesse um link com as questões sociais e estivesse alinhada aos documentos dos organismos multilaterais. Assim optamos por fazer nossa análise a respeito do tema Desenvolvimento Sustentável por compreender que não cabe no presente trabalho traçar uma abordagem a respeito de todos os conteúdos, de ciências da natureza, logo optou-se por direcionar para um tema recorrente e importante do atual cenário do capital. É através deste conceito que pretendeu-se investigar no que consistem as habilidades e competências do modelo da Escola da Escolha.

Neste sentido, referente a temática Desenvolvimento Sustentável, foi possível compreendê-la através das contribuições Baroni (1992), Motta (2008) e Loureiro e Tozoni-Reis (2016) sendo referenciais norteadores das discussões realizadas sobre este assunto. Isto porque,

Baroni (1992) faz toda uma análise histórica dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável evidenciando as suas questões políticas e sociais e caracterizando o conceito. Assim, no âmbito da crítica materialista, trazemos o trabalho de Motta (2008) relacionando a reestruturação do capital humano em um capital social, que visa as questões de sustentabilidade e humanização do capital como uma forma de reestruturação produtiva com o objetivo de concertar falhas do sistema capitalista afim de promover a continuidade do processo exploratório, usando novos conceitos que permeiam as ideias de Desenvolvimento Sustentável. Já a contribuição de Loureiro e Tozoni-Reis (2016) fica no âmbito da relação destas temáticas com as ciências, dando um contexto político-tecnológico a relação que esta temática tem com a construção do conhecimento, bem como com as relações sociais instituídas.

Na tentativa de escrever um adendo a este trabalho, foi desenvolvido no tópico 6 no que concerne a abordagem do conteúdo de desenvolvimento sustentável em sala de aula no modelo da Escola da Escolha. Logo, mesmo de forma breve, buscamos relacionar os aspectos teóricos estudados com uma pequena amostragem coletada através de entrevistas com os professores de ciências e protagonismo, visando realizar uma breve discussão, com intuito de correlacionar os dados levantados na pesquisa bibliografia com os dados coletados na realidade da escolar. Contudo, a questão da pesquisa de campo apresentou certa dificuldade mediante a quantidade de dados que não caberiam mais na discussão do trabalho, assim optamos por investigar apenas uma Escola da Escolha, a fim de verificar como os conceitos discutidos na pesquisa bibliográfica poderiam acontecer mediante uma realidade prática.

Para tal, o lócus que a pesquisa de campo aconteceu, foi no município de Belo Jardim – PE, cujo implementou no ano de 2022, três escolas pilotos do modelo da Escola da Escolha nas respectivas escolas: Escola Municipal em Tempo Integral Dulce Ramos; Escola Municipal em Tempo Integral Escola Municipal Antenor Vieira de Mello; Escola Municipal em Tempo Integral Nossa Senhora do Bom Conselho. Sendo escola Dulce Ramos o campo de pesquisa delimitado por este trabalho.

Optamos por este caminho por compreender que o Convênio para a implantação do Modelo Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade (ICE) no município de Belo Jardim, em Pernambuco foi firmado entre o ICE, a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia (SECT), e o Instituto Conceição Moura (ICM).

Este processo foi intensificado na cidade, principalmente com a posse do atual governo de Gilvandro Estrela - DEM, que tem como seu padrinho político Mendonça Filho. O atual governo alinhou-se em parcerias com o Instituto Conceição Moura, com objetivo de melhorar

a educação pública de Belo Jardim. No site da Prefeitura Municipal de Belo Jardim, constam as falas de Marcos Magalhães que diz “Este é um marco que posso assegurar na evolução da educação de Belo Jardim [...] A Escola da Escolha age de maneira integrada e integral com o objetivo de formar a criança com três características: autonomia, solidariedade e competência”. Já o Instituto Conceição Moura alega que: “Esse é o projeto do Instituto. A gente acredita demais nesse projeto, que vai desenvolver a educação dos alunos”.

Assim, para investigar a relação das competências e habilidades da BNCC com o modelo do ICE optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada com um docente de ciências e um de protagonismo, como disponível na Tabela 3 onde se organiza um conjunto de questões sobre o tema, porém permite que o entrevistado discorra livremente sobre o assunto que está sendo abordado. A entrevista é uma técnica de interação social para coleta de dados não documentados, e, portanto, apresenta vantagens para o que se propõe este trabalho (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A entrevista procurou relacionar através da fala do professor de ciências (PC) e o professor de protagonismo (PP) da turma do 9º ano dos anos finais, como que as Competências e Habilidades trabalhadas por eles na execução do currículo nacional e as demandas do século XXI ganham um caráter mais compromissado com os interesses do terceiro setor ao serem trabalhados através das metodologias de êxito do modelo da Escola da Escolha. Desta forma, levantaram-se os seguintes questionamentos.

Estes profissionais recebem todo um material metodológico e formações continuadas para adequarem sua prática pedagógica, afim de dar conta de formar os indivíduos dentro dos requisitos do modelo do ICE pautados na ideologia do currículo flexível para permanência das imposições do sistema ou para as transgressões.

Quadro 3 – Perguntas destinadas aos professores de Protagonismo e Ciências

Professor de Protagonismo (PP)	Professor de Ciências (PC)
P1 -Como o protagonismo se alinha a formação cidadã?	P1 -No planejamento das suas aulas há um direcionamento para a ação protagonista e o projeto de vida?
P2 - Como a responsabilização social pode contribuir para um projeto de sociedade?	P2 -A respeito do desenvolvimento sustentável, como a disciplina de ciências pode contribuir para tal?

P3 -Qual a relação do protagonismo com odesenvolvimento sustentável?	P3 -Quais são as habilidades e competências que a disciplina de ciências se compromete para formação do ser cidadão solidário e competente?
P4 -Quais são as habilidades e competências deum protagonista	P4 -Poderia citar um exemplo de projeto ou atividade que usaria para trabalhar a sustentabilidade na disciplina de ciências?

Fonte: Elaboração própria (2022).

Procurou-se através destes questionamentos compreender como o professor pensa/repensa sua abordagem em sala de aula, com intensão de investigar a qual modelo de sociedade se relacionam suas práticas, a qual perfil cidadão, quais as ações que poderiam contribuir para uma sociedade mais justa. Inicialmente, foi feito um levantamento na BNCC das habilidades e competências dos anos finais do ensino fundamental, para compreensão de como as temáticas se relacionam com elas, e o que demandam da prática pedagógica, bem como do perfil esperado que os discentes tenham, uma vez que as adquirem. Tomou-se como critério de análise, as competências e habilidades que se relacionavam de alguma maneira com o desenvolvimento sustentável. Desenvolvimento sustentável, consumo consciente, sustentabilidade, sustentabilidade ecológica, meio ambiente, reciclagem e responsabilidade social).

Contudo, faz-se necessário frisar neste ponto que as entrevistas realizadas com os professores servem mais como um ponto de análise e reflexão das ideias levantadas neste trabalho, do que como uma caracterização generalista. Isto, pois, mediante a quantidade de professores entrevistados, julgamos que para manter o compromisso ético da pesquisa, seria pertinente deixar claro estas questões. A análise de apenas uma escola em fase de implementação, entrevistando dois docentes, não é suficiente para generalizações, sendo importante inclusive que futuros trabalhos possam dar continuidade a estas observações.

Ademais, julgamos que para dar um maior complemento a pesquisa, realizamos um levantamento a respeito de como os conteúdos são abordados no livro didático, por compreender que é uma fonte de pesquisa tanto dos alunos quanto dos docentes. De acordo com Díaz (2011) apesar de haver diferenças pedagógicas no uso dos livros didáticos, a diferentes graus de apropriação deste material pelos docentes, em que alguns apresentam uma maior flexibilidade, outros uma maior dependência. Assim, de acordo com Mineduc (2010 apud DÍAZ, 2011, p. 615),

Verdade, o relatório final do estudo do uso de livros didáticos (MINEDUC, 2010) afirma que, em nível geral, 81% dos professores utilizam o texto apresentado pelo Ministério² e 58% declaram seu uso de maneira frequente, pode-se dizer que em quase todas as aulas. Além disso, este relatório também mostra que os professores de escolas municipais têm uma melhor avaliação do livro didático utilizado. 80% dos professores que trabalham em escolas municipais consideram que os livros são avaliados como bons ou excelentes, comparados com 74% dos professores de escolas privadas subsidiadas

Assim, sabe-se que o livro didático tem grande peso e importância no dia a dia escolar, é um material que é selecionado pelos professores da Rede, sendo assim, são uma fonte riquíssima para investigar o direcionamento que pode ser tomado em sala de aula a respeito das discussões e temas abordados. Delimitamos o campo de pesquisa para analisar apenas o livro do 9º ano, uma vez que o mesmo traz um capítulo inteiro destinado a discussão do desenvolvimento sustentável para que o debate neste trabalho não ficasse longo demais, correndo o risco de extrapolar os limites ao qual se propõe. Durante a análise do livro, observou-se uma constância dos termos como: Ação humana, desequilíbrio ambiental, desenvolvimento sustentável, recurso natural, crescimento populacional, consciência e responsabilidade social, agir localmente e pensar globalmente.

Durante a análise do livro, encontrou-se a definição de Desenvolvimento Sustentável do livro que se associava “Desenvolvimento econômico e material que leve em conta as consequências das atividades humanas sobre o ambiente utilize recursos naturais que possam ser renovados, para que não haja degradação do ambiente ou esgotamento desses recursos” (CANTO, 2018, p. 249).

Durante este levantamento, encontramos no capítulo de Desenvolvimento Sustentável 3 textos motivadores, que de acordo com o livro didático “é sempre a primeira seção do capítulo, logo após a foto de abertura. Nela, você encontrará uma notícia de revista, um texto da internet ou de um livro, um experimento prático ou a descrição de alguma situação” (CANTO, 2018, p. 4). Optamos por fazer a análise destes textos motivadores, já que eles são uma forma de expressão contextualizada dos conceitos abordados pelo livro a respeito da temática.

Os 3 textos motivadores são expostos no “Quadro em destaque” e são eles :

- Texto 1 - Ilha de Páscoa: Lição silenciosa
- Texto 2 - Reduzir, reutilizar, reciclar
- Texto 3 - Conheça os 12 princípios do consumo consciente

Em função do objetivo do nosso trabalho, optamos por matéria de análise o texto 2 e o texto 3, uma vez que eles se associam a responsabilização social, a construção de valores e ao desenvolvimento sustentável mediante uma ação que busca a conscientização e responsabilização social. Para a discussão dos dados encontrados nas entrevistas e nos livros, utilizamos o autor Freire (1996) e Tonet (2001), que compreendem a educação e a autonomia como forma da emancipação humana, logo a prática docente quando esvaziada de sentido crítico, e homogeneizada por ideologismos, pode perder seu caráter revolucionário, servindo apenas como manutenção do sistema capitalista, e perpetuação desigualdades sociais que são oriundas da relação social do sistema produtivo vigente.

As abordagens sobre Emancipação política de Freire (1996), e emancipação humana de Tonet (2001), encontram relações pertinentes a crítica trazida neste trabalho. Desta forma, também se recorreu ao trabalho de Kawamura (2020), que aborda a possível convergência entre emancipação política e humana, ressaltando que mesmo que sejam conceitos diferentes, quanto mais libertário for a emancipação política, maior a possibilidade de uma emancipação humana. Assim, a prática docente precisa está comprometida ideologicamente com um propósito de sociedade, assumir valores que se firmem a determinados compromissos políticos, sociais, como menciona o trabalho de Tonet (2001) é nesse campo de empasses que se localiza o professor, e como menciona Freire (1996) sua práxis educativa.

6 CAVALO DE TRÓIA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A BNCC (2018) vai definir as competências gerais da educação básica, e as competências específicas que se relacionam com as disciplinas. Sendo o objetivo geral desta pesquisa compreender em que consistem as habilidades e competências nos anos finais do ensino fundamental na abordagem dos conteúdos de desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza nos anos finais do ensino fundamental no Modelo da Escola da Escolha de Belo Jardim/PE, iniciaremos as análises deste trabalho, apresentando as competências gerais e as específicas que se relacionam com o desenvolvimento sustentável, com estão expostas no Quadro 4:

Quadro 4 – As competências da BNCC

Competências Gerais da Educação Básica	Competências específicas na disciplina de Ciências da Natureza
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários

Fonte: Elaboração própria com os dados de Brasil (2018).

Como selecionado no Quadro 4, as competências gerais e específicas tem um direcionamento para a responsabilização, para o protagonismo e o projeto de vida alinhados com um exercício da cidadania para promoção das atividades sociais e engajamento. No que concerne a disciplina de ciências da natureza, a BNCC discorre sobre o desenvolvimento tecnológico e industrial que a sociedade atual se encontra, ao passo que alerta para os

desequilíbrios da sociedade. Atenta para as escolhas conscientes, pautadas na sustentabilidade e ao bem comum, e que estas questões vêm através de um letramento científico, cuja finalidade é “o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 321).

Estas práticas de acordo com a BNCC (2018) deverão inserir atividades que permitam os alunos desenvolverem uma série de habilidades para intervir nos problemas cotidianos e promover ações para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental. Nos anos finais a BNCC descreve que o conhecimento científico serve para:

Avaliar vantagens e desvantagens da produção de produtos sintéticos a partir de recursos naturais, da produção e do uso de determinados combustíveis, bem como da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos. (BRASIL, 2018, p. 326).

Nota-se que a BNCC (2018) alinha-se ao propósito descrito por Baroni (1992), que os discursos sobre o desenvolvimento sustentável estariam atrelados ao crescimento econômico, sendo uma forma de melhorar o bem-estar das pessoas, e garantir a exploração de recursos de forma sustentável. Também, traz em sua abordagem, a ciência associada ao desenvolvimento de tecnologias, e da investigação científica para resolução de problemas, que como menciona Loureiro e Tozoni-Reis (2016) colocam-na sob uma visão instrumentalizada.

Vemos neste sentido que não há um direcionamento objetivo para compreender as relações materiais de produção que de fato causam a insustentabilidade, a pobreza ou a desigualdade que interferem no bem-estar. Atenta-se que para solução disto precisamos desenvolver tecnologias, ações e projetos voltados para uma responsabilização coletiva e individual. O problema deixa de ser focalizado na superprodução e suas consequências e se delegam aos agentes civis a solução destes problemas (COSTA, 2020).

Poder-se-ia argumentar que quando a BNCC traz na competência geral de número 6, que se deve entender as relações próprias do mundo trabalho, que existe neste sentido, dar margem para uma discussão sobre a alienação do trabalho na base, ou sobre a superprodução e manutenção do capital, contudo vejamos mais profundamente:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

Observa-se que a compreensão das relações do trabalho se relaciona com o exercício da cidadania, ao projeto de vida e consequentemente ao protagonismo. Neste sentido, o conceito de cidadania se aplica num dado contexto de sociedade, o ser cidadão aqui, é posto sob a ótica de uma democracia burguesa neoliberal que se alinha aos imperativos dos organismos multilaterais. Logo, a consciência crítica não é posta do ponto de vista de uma consciência de classe, uma vez que não é mencionado em nenhum momento a luta de classes na BNCC, pelo contrário, nega-se as relações classistas existentes no modelo de sociabilidade capitalista. As ditas relações do trabalho, são relacionadas a flexibilidade, ao empreendedorismo, ao ser criativo, ao saber fazer, saber ser; trata-se das competências do século XXI, em como funciona as relações de trabalho atualmente (COSTA, 2020; SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021).

Posto isto, ao observar a temática de desenvolvimento sustentável no livro didático de Ciências Naturais do 9º ano utilizado na escola pesquisada, além dos conteúdos didáticos, traz propostas de abordagem contextualizadas dos conteúdos. Na unidade que trabalha Desenvolvimento Sustentável, o livro traz concepções a respeito do “reduzir, reutilizar e reciclar” trabalha o conceito de sustentabilidade e reciclagem. Afirma que os recursos não-renováveis podem acabar e os renováveis estão sendo utilizados além da capacidade da natureza de repô-los. Assim, as alternativas trazidas pelo texto são a reflexão sobre a necessidade de consumo, redução do consumo de bens nocivos ao meio ambiente, redução do consumo de bens não renováveis, reutilização de objetos e reciclagem de materiais (CANTO, 2018). Há neste sentido uma responsabilização individual, a consciência crítica trazida aqui é dentro das redomas do consumo, e não do questionamento da produção. Aqui a ideologia se coloca dentro dos pressupostos do ICE (2019) e da BNCC (2018) ser crítico para saber quais marcas ou quais produtos agredem menos o meio ambiente, visando assim uma conscientização individual, resguardado na discussão de que se cada um fizer sua parte o cenário ambiental será melhor (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016; COSTA, 2020). A concepção fica restrita a um saber fazer, agir e ser, e não a um saber pensar de forma emancipatória. A reflexão fica então imbuída de uma ideologia hegemônica, cuja tentativa de conciliação entre o desenvolvimento e a conservação do meio ambiente é apenas uma forma de perpetuação do desenvolvimento do capital (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021). Para tal, na análise do segundo texto do quadro em destaque traz os 12 princípios do consumo consciente. Como mostrado no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – 12 Princípios do Consumo Consciente

Princípios	Ações
Planeje suas compras	Não seja impulsivo
Avalie os impactos de seu consumo	Leve em consideração o meio ambiente e sociedade nas escolhas de consumo
Consuma apenas o necessário	Real necessidade e procure viver com menos
Reutilize produtos e embalagens	Não compre se pode concertar
Separe seu lixo	Recicle e contribua para a economia de recursos naturais
Use o crédito conscientemente	Pense no que vai comprar com o cartão de crédito
Conheça e valorize as práticas de responsabilidade social das empresas	Não pense apenas no preço e qualidade nas escolhas, e sim na responsabilidade social que as empresas que consomem tem
Não compre produtos piratas e contrabandeados	Compre sempre do comércio legalizado
Contribua para a melhoria de serviços	Envie mensagens e sugestões às empresas
Divulgue o consumo consciente	Seja um militante da causa: sensibilize consumidores, amigos, familiares e pessoas próximas
Cobre políticos	Exija partidos, candidatos e governantes com propostas que viabilizem o consumo consciente
Refleta sobre seus valores	Avalie constantemente os princípios que guiam suas escolhas e hábitos de consumo.

Fonte: Elaboração própria (2022) com os dados de Canto (2018).

No caderno do ICE (2019), na disciplina de protagonismo, fica posto que é importante o professor trabalhar as questões de formação-cidadã. Neste sentido, cabe aqui entender qual o perfil que se compromete a formação para a cidadania⁹. De acordo com Tonet (2001), o conceito de cidadania é amplo, e muitas vezes associado ao processo de liberdade, porém essa liberdade fica restrita a determinismo sociais oriundo da luta de classes, o que a coloca sob uma ideologia política que nega a liberdade, ou restringe a liberdade a uma hegemonia. A teoria liberal da cidadania pressupõe que por natureza, os homens são iguais e livres, colocando a desigualdade como uma consequência da exigência da liberdade mediante uma igualdade

⁹ Nós partimos da pressuposição de que, na perspectiva marxiana, a autoconstrução humana é um processo que tem como ponto de partida o trabalho. Aqui, na esteira de Marx (1975, 1978, 1986), trabalho é entendido como uma síntese entre teleologia (prévio estabelecimento de fins e escolha de alternativas) e causalidade (o ser natural, regido por leis de tipo causal). Visto assim, o trabalho é considerado o ato fundante do ser social, porque é por meio dele que se dá o salto do ser natural ao ser social e são produzidos os bens materiais necessários à vida humana. Além disso, o trabalho é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo, se constrói a si próprio. (TONET, 2001 p. 471).

natural, o que poderia tornar-se um perigo para a estrutura social (TONET, 2001). Desta forma, para mediar essa relação surge o Estado, criador de limites, assim a desigualdade não tem um fim, mas sim um controle. Ainda de acordo com Tonet (2001, p. 473) na visão de autores liberais não há aceitação da igualdade e liberdade como naturais, mas como produtos sociais, tratando esses termos como contraditórios. Já a esquerda democrática afirma que não há uma articulação essencial entre cidadania e classes sociais, logo não há relação entre cidadania e capitalismo.

Homem é um “animal político” por natureza. Isto significaria que a condição de cidadão é um elemento constitutivo da “condição humana”. Sua forma concreta seria historicamente datada, mas a sua natureza essencial acompanharia a humanidade desde o começo até o fim. Argumenta-se, ainda, que a cidadania existiu antes do capitalismo, de modo que sua relação com ele seria apenas acidental e não essencial. Mais ainda: a história da construção da cidadania mostraria que esta é muito mais o resultado das lutas das classes trabalhadoras do que uma concessão da burguesia. (TONET, 2001, p. 473).

Denota-se que a cidadania, e a formação cidadã não é um termo em consenso, na verdade, é rodeado de diversas ideologias que se apresentam em diferentes visões de mundo. Enquanto o liberal acredita na ideia de natureza humana egoísta e competitiva, a esquerda democrática acredita que cidadania e sociabilidade são sinônimas, em que se manifesta através da condição humana. Contudo, Tonet (2001, p. 474) alerta que “vale notar, no entanto, que o próprio Aristóteles deixa claro que cidadania pertence à dimensão da política e de que esta admite como natural a desigualdade social”.

Por conseguinte, sob a perspectiva de Marx, Tonet (2001) descreve que toda forma de sociabilidade humana é constituída através do trabalho, o que funda o ser é justamente a práxis, que relaciona subjetividade e a objetividade classificando-o como ser racional. Porém, através das relações sociais, surge uma cisão entre vida social e vida política, esse fenômeno é marcado pelo surgimento das classes sociais, ou seja, pelo surgimento da propriedade privada.

No caso concreto da sociabilidade capitalista, existe, na perspectiva marxiana, uma relação indissolúvel entre sociedade civil (o momento das relações econômicas) e a emancipação política (o momento jurídico-político), da qual fazem parte a democracia e a cidadania. (TONET, 2001, p. 474).

Logo, na visão de Tonet (2001), seja na esfera liberal ou progressista, o conceito de cidadania e democracia servem para permitir o terreno jurídico social para que os indivíduos sejam, iguais, proprietários e livres. Contudo esses direitos, são postos em um contrato social firmado com o ideal da exploração da força de trabalho, ou seja, estruturando e reforçando a sociabilidade capitalista baseado na exploração e extração de mais valia.

O que temos, então, é que a desigualdade de raiz (economia) se inverte em uma forma de igualdade, de liberdade e de propriedade. Há, portanto, uma articulação férrea, obviamente não isenta de tensões, entre a matriz econômica (o capital) e a forma jurídico-política (emancipação política; democracia e cidadania). Por isso mesmo, cidadão é, por sua natureza, sempre homem parcial. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania. (TONET, 2001, p. 475).

Concordando com Tonet (2001), não significa dizer que a cidadania não expressa a liberdade humana, mas sim, que ela expressa uma forma limitada da liberdade, pois uma vez condicionada a sociabilidade do capital, tem como foco a minimização dos impactos da desigualdade e não a superação desta. Neste sentido, alinha-se com o desenvolvimento sustentável de crescimento e manutenção do capital, uma vez que seu objetivo não está relacionado com a emancipação social, mas com reestruturação do capital e de sua capacidade de exploração, para perpetuação de sua hegemonia (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016). Essa ideologia, se relaciona com as competências do século XXI, em que trazem um grau mais aprofundado de ideologização das coisas, e artificializam cada vez mais as relações, numa tentativa de diminuição do poder público enquanto executor de políticas públicas, para mero regulador (RODRIGUES, 2007). Atentam-se para o trabalhador flexível, autônomo e empreendedor, que esteja desvinculado do paternalismo estatal, mas subserviente ao mercado (COSTA, 2020).

No Quadro 5 as competências da BNCC, estas questões dão margens para a Fetichização da crise:

Princípio 3 – Consuma apenas o necessário; Ação: Real necessidade e procure viver com menos.

Fica o questionamento: as empresas produzem apenas o necessário? Aqui atenta-se para um dado da Fundação Australiana Minderoo, que afirma que 55% do lixo plástico produzido no mundo é de responsabilidade de 20 empresas, sendo maioria delas do setor petroquímico, em que 60% dos seus financiamentos vêm de bancos de atuação global. Retomando a discussão sobre os 12 princípios trazidos no livro didático analisemos mais outras duas propostas contidas no Quadro 7:

Princípio 10 – Divulgue o consumo consciente; Ação: Seja um militante da causa: sensibilize consumidores, amigos, familiares e pessoas próximas

Princípio 11 – Cobre políticos; Ação: Exija partidos, candidatos e governantes compropostas que viabilizem o consumo consciente

A proposta é direcionada para responsabilização social, “seja um militante da causa”, juntamente com essa responsabilidade, vem o ser solidário, competente e autônomo, que buscará através da sua ação protagonista, resolver os problemas sociais através da participação social e política. Trata-se da emancipação política, aliada aos princípios de democracia liberal, num contexto de cidadania e liberdade, em que o estar livre, é estar livre para ser um contratante, para atender aos princípios do capital (TONET, 2001).

A própria ideia de consumo consciente, não se separa da sociabilidade capitalista, mas sim para encontrar formas “conscientes” de maneira a causar menos impacto negativo na vida das pessoas e no mundo. É uma tentativa de humanização do capitalismo, que serve na visão de Costa (2020), como uma forma de perpetuação do sistema. A reflexão proposta é, a qual o projeto de sociedade os atuais sistemas de ensino e agentes da educação estão se comprometendo? Seremos uma caixa de ferramentas das máquinas da superprodução?

Desde as Glosas Críticas, de 1844, até a Crítica do Programa de Gotha, Marx enfatizou a diferença radical existente entre emancipação política e emancipação humana. E, para ele, assim como o trabalho assalariado era o ato fundante da sociabilidade capitalista, o trabalho associado deveria ser o fundamento de uma sociabilidade plenamente emancipada. Para evitar mal-entendidos, deixemos claro que trabalho associado não é simplesmente o trabalho em cooperativas. (MARX, 1844 apud TONET, 2001 p. 475).

Ao enfatizar que “lutamos por uma educação emancipatória” significa compreender que a base material para que este conceito se firme é a superação da sociabilidade capitalista, somente através do trabalho associado que a humanidade teria tempo livre para realmente exercer atividades de natureza humana. Porém, cabe mencionar que o trabalho associado, como relata Tonet (2001), não é liberdade plena, uma vez que existem regras naturais que ainda regemo trabalho, mas que é o grau máximo de liberdade que pode ser atingido.

O que nos permite conferir que, a emancipação política cria um “teto” para a liberdade dentro do capital, pois seus elementos, que residem na cidadania, a direciona para uma condição humana e política democrática que, seja de cunho liberal ou progressista, encontra no trabalhado assalariado a forma de sociabilidade. Todavia, de acordo com Kawamura (2020), o princípio de sociedade então precisa refletir sobre a práxis, assim acredita na possibilidade de que através do percurso da emancipação política é possível “alargar” a capacidade de agir no mundo, como uma ponte para a emancipação humana. Contudo, as questões, quanto menos

críticas forem e mais hegemônicas, condicionaram a emancipação política a ideologismos liberais, que a afastam cada vez mais da emancipação plena (KAWAMURA, 2020; TONET, 2001).

Seria a partir da reflexão crítica e revolucionária que movimento das forças necessárias convergiriam para agir em prol de uma emancipação objetiva. Contudo, Tonet (2001) enfatiza que a educação e o trabalho são processos juntamente essenciais a atividade humana, uma vez que o primeiro enquanto atividade social, necessita que o indivíduo faça apropriação de conhecimentos, valores, habilidades e comportamentos, a educação se configura como meio inerente para objetivar-se.

Resumindo, podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular. (TONET, 2001 p. 478).

Desta forma, menciona que assim como o trabalho é permeado pelo antagonismo de classe, a educação, também. E, postos em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes determinarão a estruturação da educação. Logo, para manter as relações de classe, a educação se configura como um mecanismo para perpetuação da ordem vigente, criando um princípio primeiramente conservador, contudo, regida pelo antagonismo de classe, tem caráter também de um espaço de luta.

Se considerarmos, então, a sociedade atual veremos que uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente, pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora. (TONET, 2001, p. 479).

Aqui, direcionamos para a observação trazida por Tonet (2005), em um paralelo com a visão de Rodrigues (2007). Ao passo que Tonet (2001) argumenta que para atingir uma educação emancipadora é necessário um conhecimento sólido sobre o que este conceito significa. Sendo assim, é necessário entender dentro do campo da materialidade, as reais mudanças que precisam ocorrer, como o fim da sociedade privada, a exemplo. Mas, dando continuidade ao argumento, o autor menciona que o educador está constantemente fazendo escolhas, e estas, sejam conscientes ou inconscientes, manifestam valores. Quais valores orientam essas escolhas? Como ficam estes valores postos no desenvolvimento sustentável ?

De acordo com Loureiro (2003) e Tozoni-Reis (2011) pensar em uma educação ambiental transformadora é um processo que se estabelece na relação com a sociedade em um contexto de economia capitalista, que acabam por idealizar cenários através da perspectiva ambiental. Como cita Tozoni-Reis (2011):

O problema é que os conflitos essenciais da organização humana - a luta de classes - não serão superados no modo de produção capitalista, e essa é a transformação que buscamos, pois somente então o homem pode se transformar na sua verdadeira história, sintetizando o natural e o social. Então, a técnica e a ciência estarão a serviço dos homens e não apenas dos grupos dominantes de nossa sociedade desigual e historicamente predatória. A natureza, por sua vez, deixará de ser mero objeto de consumo e passará a cumprir a finalidade do projeto humano transformador e emancipatório. (TOZONI-REIS, 2011, p. 299).

De acordo com Tozoni-Reis (2011) os ambientalistas têm denunciado a temática de desenvolvimento sustentável, pois há um desgaste dessa ideia em função de sua apropriação por grupos poderosos no âmbito internacional. Assim, esta temática fica restrita a uma “alternativa ao crescimento econômico para salvar capitalismo em crise de expansão” (TOZONI-REIS, 2011, p. 302).

Neste ponto, trazemos a abordagem de Rodrigues (2007), ao mencionar que as habilidades e competências são uma forma de alienar mais ainda os trabalhadores, de tal modo a criar fetiches para a crise, aceitá-la como natural, é a desnaturação cada vez mais perversa da sociabilidade emancipada, afastando-a para um patamar cada vez mais alienado da atividade do trabalho. Desta maneira, o compromisso assumido pela classe trabalhadora torna-se cada vez mais complexo, para atender a demandas e cenários cada vez mais abstrusos do capitalismo, assume-se um compromisso com a ideologia. Logo, de acordo com Costa (2020) o modelo da Escola da Escolha vem justamente neste sentido, firmar os valores, o perfil de ser humano do século XXI, e de sociedade, a ideologia do empresariado, ao ser autônomo, competente e solidário. De acordo com Tozoni-Reis (2011, p. 303):

Internacionalista sob outra concepção, exigindo coesão e universalidade com autonomia. Uma sociedade autônoma somente pode ser construída por indivíduos autônomos, e indivíduos autônomos somente podem existir numa sociedade autônoma. Nesse sentido, tanto o capitalismo como o socialismo real, centrados nas questões econômicas, são alternativas insuficientes para um projeto civilizatório que tenha a autonomia como princípio ético.

Mas, assim como menciona Santomé (2013), os termos que foram construídos pela ala mais progressista da educação tendem a sofrer redefinições desmobilizadoras, ou seja, uma ressignificação de seu real sentido, para caber dentro da visão de mundo neoliberal conservadora, esvaziando seu sentido real. O que nos leva novamente aos estudos de Costa (2020), que ao mencionar sobre a responsabilização social, ao ser competente, e ser

responsável com um projeto de sociedade neoliberal, competente para o capital e suas demandas.

Observemos neste sentido a fala dos professores entrevistados no Quadro 6:

Quadro 6 – Respostas obtidas do professor de protagonismo

Perguntas Professor de Protagonismo (PP)	Respostas (PP)
P1 - Como o protagonismo se alinha a formação cidadã?	R1 - O Protagonismo nos ensina a sermos autônomos, solidários e competentes, essas são algumas atribuições que todo ser cidadão precisa para se viverem sociedade.
P2 - Como a responsabilização social pode contribuir para um projeto de sociedade?	R2 - Essa responsabilização tona o indivíduo parte dos problemas que o rodeiam, lhe permitindo também ser solução. Aqueles que se veem dessa forma se tornam parte desse projeto de sociedade, onde todos devem buscar o bem comum, fazendo o bem sem olhar a quem, ou se perguntar o porquê. Fazer o bem simplesmente porque é o certo.
P3 - Qual a relação do protagonismo com o desenvolvimento sustentável?	R3 - Como já dito, o Protagonismo torna o cidadão um ser solidário, lhe permitindo ter empatia, respeito ao próximo, e consequentemente pelo mundo. Um ser protagonismo não pensa em si só, ele se preocupa com outro e ser sustentável é se mobilizar em prol de todos, de si do próximo, do mundo.
P4 - Quais são as habilidades e competências de um protagonista	R4 - As habilidades por exemplo, a gente tem os “autos”, autonomia, autogestão, autoconhecimento. Já nas competências, têm a liderança, comunicação, planejamento, responsabilidade, criatividade, determinação, são várias coisas.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Vemos aqui na fala do PP, que a ideia de protagonismo estabelece um elo entre os 4 pilares da educação, demandas da UNESCO sobre uma educação para o futuro. Aqui os termos do protagonismo se relacionam a um saber conhecer, fazer, conviver e ser. De acordo com ICE (2019), o termo utilizado é da potência a ação. É um princípio educativo do modelo da Escola da Escolha, que orienta o jovem para a experimentação social, a formação de uma consciência ética e o compromisso cidadão. No mais, como o ICE (2019b, p. 9, grifo nosso), “a concepção de educação subjacente ao conceito de protagonismo é aquela que trata do ato de educar como

sendo capaz de **transformar o potencial do ser humano em competências, habilidades e capacidades**".

Ainda segundo o ICE (2019), se compromete na dimensão da vida pública. Ou seja, aqui compreende-se enquanto emancipação política. Citando o relatório Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO e do Paradigma do Desenvolvimento Humano (PNUD) que há um esforço mundial para identificar quais são as habilidades e competências para lidar e viver num mundo contemporâneo. Entre estes estão os valores identificados nas falas do PP, tais como: Responsabilidade, cidadania; autocuidado; liderança etc (Quadro 7).

Quadro 7 – Respostas obtidas do professor de protagonismo

P4 - Quais são as habilidades e competências de um protagonista	R4 - As habilidades por exemplo, a gente tem os "autos", autonomia, autogestão, autoconhecimento. Já nas competências, têm a liderança, comunicação, planejamento, responsabilidade, criatividade, determinação, são várias coisas.
--	--

Fonte: Elaboração própria (2022).

A ideologia do ICE mediada por estas "recomendações" dos organismos multilaterais vêm se intensificado no modelo proposto. Os 4 pilares da educação, o conhecer, fazer, conviver e ser, parecem não englobar um saber pensar, este fica diluído de forma homogênea, de modo que sua atividade fica submersa em conceitos que o afastam de uma natureza emancipatória, ou seja, um pensar instrumentalizado. (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021).

Para tal, como mostra a fala do professor (Quadro 8), a responsabilização deve acontecer em prol de um bem comum, imersos dentro de um projeto de sociedade que deve fazer o bem sem olhar quem, ou se perguntar o porquê. É a prioridade do fazer, em detrimento do pensar que é postonuma ótica de bondade? Para que pensar o certo, se ele já está posto?

Quadro 8 – Respostas obtidas do professor de protagonismo

P2 - Como a responsabilização social pode contribuir pra um projeto de sociedade?	R2 - Essa responsabilização torna o indivíduo parte dos problemas que o rodeiam, lhe permitindo também ser a solução. Aqueles que se veem dessa forma se tornam parte desse projeto de sociedade, onde todos devem buscar o bem comum, fazendo o bem sem olhar a quem, ou se perguntar o porquê. Fazero bem simplesmente porque é o certo.
--	---

P3 - Qual a relação do protagonismo com o desenvolvimento sustentável?	R3 - Como já dito, o Protagonismo torna o cidadão um ser solidário, lhe permitindo ter empatia, respeito ao próximo, e consequentemente pelo mundo. Um ser protagonismo não pensa em si só, ele se preocupa com outro e ser sustentável é se mobilizar em prol de todos, de si do próximo, do mundo.
---	---

Fonte: Elaboração própria (2022).

Traçando um paralelo com o livro didático investigado neste trabalho, podemos dizer que: por que reciclar? O livro traz a abordagem de que é o certo a se fazer; para que reciclar? O livro didático responde: para salvar o meio ambiente e garantir o futuro para as próximas gerações. E como podemos diminuir esse problema? Adotando práticas de consumo consciente e responsabilização social, cobrar de políticos e colaborar com as ONG's. É possível assim traçar uma relação entre a fala d professor de protagonismo “fazer porque é certo” e o livro didático, que direcionam a uma ação em prol de um bem maior sem um claro direcionamento para o questionamento das questões de ordem maior.

Nas falas sempre há um direcionamento para si, para o indivíduo, que consciente dos problemas, tem a função de conscientizar os outros para a responsabilização. No pilar do aprender a ser, o ICE (2019) traz os termos autonomia, juízos de valor, decisão e criticidade, arreigados ao desenvolvimento de uma competência individual que lhe permita levar em conta a comunidade. Apesar dos jovens terem que desenvolver pensamentos autônomos e críticos na construção de valores, é possível observar que a criticidade mencionada por Freire (1996) e Tonet (2001) se dilui, pois como Tonet (2001) menciona: quais valores são esses? Qual projeto de sociedade?

A sociabilidade do capital, é a tônica do Modelo da Escola da Escolha, como menciona Costa (2020) é o modelo do empresariado, comprometido com a reestruturação produtiva, atendendo os chamados da UNESCO e do PNUD. Aqui a responsabilidade para com o coletivo existe para algo numa relação instrumental, um fazer coletivo em prol de um projeto de sociedade que valoriza o indivíduo e sua potencialidade para um fim que atenda um compromisso com um projeto de sociedade, neste sentido, para que atenda as demandas do século XXI, para que atenda aos critérios de um mundo em constante reformulação, ou como menciona Rodrigues (2007) e Costa (2020) para um mundo em crises.

Neste sentido, esse indivíduo atua na sociedade, resolvendo problemas, mobilizando mais pessoas, para resolver mais problemas. Rodrigues (2007) descreve o capital como um

processo que ao entrar em crise, reformula-se cooptando cada vez mais a subjetividade das pessoas para que estas, através de uma exploração cada vez mais intensa, tornem-se a solução do problema, ou seja, o trabalhador, resolvendo problemas, se alienando, para resolver mais problemas. A relação simbiótica entre o Modelo do ICE, a base nacional, as reformas na educação atual e a reformulação do capital é de tal modo, que ao perguntar: Quais são os problemas para serem resolvidos? Podemos chegar à mesma resposta, os problemas do capital (COSTA, 2020).

O desenvolvimento sustentável não fica posto sobre uma ótica de desenvolvimento social aquém de um desenvolvimento econômico, pois o questionamento não é sobre o sistema, mas em como resolvê-lo ou otimizá-lo, não se questiona a sociabilidade capitalista, mas se há direcionamento para uma responsabilização social, a emancipação é política. E neste ponto político que se encontra o professor. Como menciona Tonet (2001) ele tem uma certa autonomia enquanto educador para formação destes valores, e transformação social. Todavia, o Modelo do ICE carrega na sua estrutura "recomendações" para o perfil e prática docente aliado a novos conceitos pedagógicos mencionados neste trabalho (COSTA, 2020). Contrapõem-se o caráter transformador e emancipatório da educação em contraste.

O docente ao fazer parte do Modelo da Escola da Escolha assume um compromisso com o Projeto de Vida do estudante, entendido pelo ICE (2019) como uma metodologia de êxito. Os objetivos destas metodologias são dados como o conceito de emprego pautado no trabalho autônomo, a empregabilidade relacionada a qualificação pessoal, em que descreve os desafios educacionais da pós-modernidade. Assim, o modelo se compromete com uma sociedade mais justa, pautada na cidadania, que fortaleça a democracia e torne a economia mais competitiva. Assim sendo vejamos as repostas do professor de ciências no Quadro 9.

Quadro 9 – Respostas obtidas do professor de ciências

Perguntas Professor de Ciências (PC)	Respostas Professor de Ciências (RC)
P1 - No planejamento das suas aulas há um direcionamento para a ação protagonista e o projeto de vida?	Sim! Dentro da Escola da Escolha todos os componentes curriculares são trabalhados diretamente com o ensino e aprendizagem autônoma do aluno, assim esse aluno poderá entender que os currículos escolares poderão levá-los cada vez mais próximos de seus Projetos de Vida e suas ações Protagonistas.

P2 - A respeito do desenvolvimento sustentável, como a disciplina de ciências pode contribuir para tal?	Em Ciências da Natureza, a BNCC já prevê várias habilidades nas quais entram o aprendizado sobre o uso adequado dos recursos naturais e a preocupação com a sustentabilidade, a construção da autonomia e a tomada de decisões são aspectos importantes desta competência e exigem ação prática, não apenas teorias.
P3 - Quais são as habilidades e competências que a disciplina de ciências se compromete para formação do ser cidadão solidário e competente?	Exemplo de uma habilidade de aula do 9º ano Componente Curricular de Ciências. Habilidade na BNCC: (EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas. Como abordar: Pesquisa de campo, produção de textos e estudo em grupo para encontrar propostas para minimizar o acúmulo de resíduos na escola são opções para trabalhar essas questões.
P4- Poderia citar um exemplo de projeto ou atividade que usaria para trabalhar a sustentabilidade na disciplina de ciências?	Atualmente a Escola da Escolha EMEI Profª Dulce Ramos estar desenvolvendo em uma das Eletivas a oficina com tema DA LAMA AO CAOS , interdisciplinar dos componentes curriculares de ciências e história, trabalhando a conscientização à proteção do meio ambiente, com ações do cotidiano dos alunos.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Um termo muito empregado nos cadernos do ICE (2019) é a autonomia, e neste sentido cabe a pergunta, para que e para quem? A autonomia destacada pelo PC é voltada para que esse aluno através de sua autonomia desenvolva seu projeto de vida, e suas ações protagonistas, logo mantém um compromisso com a emancipação política, a vida para o trabalho assalariado e assume um compromisso com o modelo de sociedade capitalista, buscando a resolução de problemas do mundo contemporâneo e complexo (COSTA, 2020; ICE, 2019; LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016; TONET, 2001).

Quadro 10 – Respostas obtidas do professor de ciências na pergunta 1

P1 - No planejamento das suas aulas há um direcionamento para a ação protagonista e o projeto de vida?	Sim! Dentro da Escola da Escolha todos os componentes curriculares são trabalhados diretamente com o ensino e aprendizagem autônoma do aluno, assim esse aluno poderá entender que os currículos escolares poderão levá-los cada vez mais próximos de seus Projetos de Vida e suas ações Protagonistas.
---	---

Fonte: Elaboração própria (2022).

A autonomia no contexto Freiriano não se resguarda na capacidade de tomar escolhas, na pedagogia de Freire (1996) é um compromisso ontológico e revolucionário da educação, há um repúdio aos ideologismos neoliberais, pois este limita o ser, pois como menciona Tonet (2001) a sociabilidade do capital é alienante.

O ICE define a autonomia com a formação do ser solidário, cooperativo e ativo. Assim, o projeto de vida se compromete com o planejamento das ações necessárias para essa formação autônoma. É preciso conhecer a si e ao mundo, analisar a realidade e tomar decisão. Contudo o ICE complementa afirmando que essa autonomia é regida por valores, ou seja, na democracia liberal, estes valores estão condicionados ao mercado e as ideologias do capital.

Na visão do ICE, a autonomia é para ação e a resolução, para conscientização de escolhas, tomada de decisões para atingir um ideal de sociedade emancipada politicamente. A crítica ressaltada é que, uma autonomia para ação, cercada por uma liberdade cidadã, dá margem para que movimentos de alienação e exploração cada vez maiores dos indivíduos seja perpetuada como menciona Tonet (2001) e Rodrigues (2007). A questão não pode residir na romantização, o autor deste trabalho concorda com o ICE quando afirma que seu compromisso é para formação de uma sociedade melhor, mas discorda, quando resgatam a ideia de que essas transformações surgem por necessidades descontextualizadas de uma visão ontológica, pautada na realidade, que é a sociabilidade capitalista que determina os rumos (FREIRE, 1996).

Assim como menciona Freire (1996) é necessário um pensar constante sobre a prática e a teoria, que ele vai denominar de práxis, não se trata apenas de uma ação para resolução do problema, porque neste sentido cartesiano a ideia que passa é como a propaganda pelo professor de protagonismo “fazer porque é certo”. Na práxis, o fazer porque é certo não se aplica, uma vez que toda ação parte de um pensar, e este pensar está associado a um contexto político,

econômico e social, ou seja, um lócus de disputas ideológicas e constantes transformações, o fazer é para que? Para quem? Porque?

Nos trabalhos de Rodrigues (2007) e Costa (2020) constatam-se de que esse perfil de serhumano precisa ser construído agora, porque o capitalismo precisa, se antes construíamos carrosque funcionavam a gasolina, agora precisamos de carros movidos a placa solar, não porque queremos, mas porque precisamos, estamos chegando no limite da exploração de recursos, assim como o capitalismo encontra limites na exploração do trabalhador que precisam ser superados (RODRIGUES, 2007).

Há uma certa minuciosidade na discussão, e vamos por ela na ótica da transgressão, sob o pensamento Freiriano da autonomia, que é associada a ideia de pensamento, do ato de refletir e agir através de uma práxis educativa, assim não há fazer sem pensar, nem há limites para o pensar, o ato de refletir e agir é feito constantemente, sob uma visão de inacabamento do ser (FREIRE, 1996).

Apesar de Freire (1996) discutir sobre muitos termos, tracemos análise da fala do professor de ciências através da perspectiva do inacabamento do ser (Quadro 11).

Quadro 11 – Respostas obtidas do professor de ciências

P2- A respeito do desenvolvimento sustentável, como a disciplina de ciências pode contribuir para a tal?	Em Ciências da Natureza, a BNCC já prevê várias habilidades nas quais entram o aprendizado sobre o uso adequado dos recursos naturais e a preocupação com a sustentabilidade, a construção da autonomia ea tomada de decisões são aspectos importantes desta competência e exigem ação prática, não apenas teorias.
P3- Quais são as habilidades e competências que a disciplina de ciências se compromete para formação do ser cidadão solidário e competente?	Exemplo de uma habilidade de aula do 9º ano Componente Curricular de Ciências. Habilidade na BNCC: (EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem- sucedidas. Como abordar: Pesquisa de campo, produção de textos e estudo em grupo para encontrar propostas para minimizar o acúmulo de resíduosna escola são opções pra trabalhar essas questões.

Fonte: Elaboração própria (2022).

É possível através destas respostas traçar uma relação para perceber como se relacionam, as habilidades e competências da BNCC e o Modelo da Escola da Escolha. Na R2 o professor menciona que a BNCC dispõe de várias habilidades para o aprendizado do uso consciente de recursos, e que é necessário a ação, não apenas a teoria. Assim, ao responder à pergunta 3 sobre os termos utilizados pelo modelo do ICE (cidadão solidário e competente) o professor relaciona que poderia trabalhar a habilidade (EF09CI13) da BNCC que retoma justamente as concepções de consumo consciente e de sustentabilidade, com atividade de produção textual e atividade em grupo para minimizar o acúmulo de resíduos na escola (Quadro 12). O ICE utiliza a frase “nada para eles, sem eles”, significa dizer que todas as decisões são tomadas com os jovens, e para os jovens, isso se constitui em um ser protagonista que executa seu projeto de vida baseado no ser competente, solidário e cooperativo. Assim observemos:

Quadro 12 – Respostas obtidas do professor de ciências

P4- Poderia citar um exemplo de projeto ou atividade que usaria para trabalhar a sustentabilidade na disciplina de ciências?	Atualmente a Escola da Escolha EMEI Profª Dulce Ramos estar desenvolvendo em umas das Eletivas a oficina com tema DA LAMA AO CAOS, interdisciplinar dos componentes curriculares de ciências e história, trabalhando a conscientização à proteção do meio ambiente, com ações do cotidiano dos alunos.
---	---

Fonte: Elaboração própria (2022).

Vale frisar que a pergunta P4 não especificou intencionalmente a instituição de atuação (Regular/integral/ICE), foi intencional deixar aberto para o professor se dispor em qual lócus, momento ou ambiente ele executaria o projeto/atividade. O professor direcionou sua atividade para a eletiva, interdisciplinar, que relacionaria a conscientização da proteção do meio ambiente as ações do cotidiano dos alunos. Logo, nota-se também um alinhamento das eletivas que envolvem os conteúdos de ciências a ideologia e método do ICE. Não se trata apenas da disciplina de ciências, mas em como ela se alinha as metodologias de êxito que dão estrutura e vida ao projeto da Escola da Escolha.

Assim como menciona Kawamura (2020), um caminho para a emancipação humana, pode ser construída através da emancipação política, mas e se a emancipação política já estiver posta numa ótica hegemônica? Essa reflexão parte do questionamento de que há uma

redefinição dos conceitos pedagógicos que contribuem para uma emancipação humana ou próximo disto, para dar cabo de atender interesses de uma emancipação política, mais hegemônica, pois se alinha as ideologias do neoliberalismo (SANTOMÉ, 2013; TONET, 2001).

Na fala do professor de ciências é mencionado que há uma necessidade prática, não só teórica, e no decorrer do pensamento, relaciona a ação ao protagonismo, ao fazer, executar. Freire (1996) já mencionava sobre a prática educativa que levasse em conta um fazer/pensar, que se constituía na práxis.

Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte a mundo nos coloca. Renuncio a participar a cumprir vocação ontológica de intervir o mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996 p. 28).

A criticidade de Freire (1996), que perpassa a práxis educativa, vai também refletir sobre a consciência do inacabamento. O ser precisa ter a compreensão de que a sua condição no mundo não um dado final, a finalidade do ser é algo que não deve ser almejado, pois ser homem, é poder sempre ir além. Assim, a reconhecimento de que o ser condicionado e o determinado. O ser inacabado se percebe no mundo como um ser em complexas relações sociais, histórico e políticas e não alheias a ela.

Significa dizer que um ser inacabado, não observa para o problema ambiental como solução individual que parta para o coletivo, como se estivesse isolado em um dado contexto produtivo. As relações sociais são mais amplas, de tal modo que, talvez, esta seja uma das principais observações que este trabalho se propõe a fazer. É que assim como pontua Freire (1996), o ser humano tem a capacidade de transgredir, e deve assumir esse papel, e compreende que a educação é ideológica, deve ser ideológica, pois como menciona:

Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica. O discurso da globalização

que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1996 p. 65).

A educação como menciona Freire (1996) é ideológica, assim como menciona Tonet (2001) e Viana (2012) têm de haver pensamento crítico sobre qual modelo de sociedade queremos, quais valores construir, quais projetos de vida. E neste sentido, o ser crítico não está apenas para a escolha, porque não se trata somente de um ato, mas sim da constante reflexão da sociedade e de suas relações sociais, e estruturais.

Pode-se dizer que esse cavalo entregue, carrega dentro de si diversas consignas disfarçadas de presentes para o novo perfil trabalhador, para inserção dos pobres na economia globalizada, para um maior desenvolvimento sustentável. Quando adentram as barreiras da resistência, revela-se o seu conteúdo interior, que serve justamente para formar o indivíduo mais compromissado com as crises do capitalismo, é dentro deste cavalo que reside também o fetiche, a naturalização e subordinação do trabalhador a crise e ao capital, é neste encanto como os presentes dados pelos solidários que residem as contradições que não devem ser ignoradas, cavalo dado, se olha os dentes sim, esta é a lição deixada pelo conto de Troia (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

7 CONSIDERAÇÕES

O modelo da Escola da Escolha firma um compromisso com o projeto de vida do educando, considerando-o como a centralidade de todo o processo. Se trata de um método para trabalhar a parte diversificada do currículo nacional dentro de uma especificidade metodológica, pedagógica que visa formar um indivíduo autônomo, solidário e competente. Partem de uma premissa que o jovem tem que ser colocado como a solução do problema e não como a causa, assim através de sua atuação protagonista tem a capacidade de executar seu projeto de vida e desenvolver suas potencialidades. Neste sentido, foi possível perceber que as habilidades e competências no Modelo da Escola da Escolha assumem um papel de partida do que deve ser trabalhado, já que a BNCC é currículo nacional. Em se tratando do Modelo da Escola da escolha consiste mais em uma forma de traduzir o currículo nacional de forma a atingir as competências e habilidades via uma metodologia que requer um grau de compromisso maior da instituição escolar com os objetivos para formação para o século XXI.

Desta forma, é notório que o modelo do ICE é uma metodologia que assume ser a uma forma inovadora capaz de implementar a parte diversificada do currículo. O maior compromisso desse modelo é com as metodologias de êxito, assim todo processo toma direcionamento para atender essa demanda. Como se traz no livro de formação do ICE o desenho de uma concha cuja centralidade, é na formação de excelência, formação para a vida e para as competências do século XXI. Assim, o currículo BNCC é um referencial de quais conteúdos trabalhar, e quais competências atingir, enquanto o Modelo da Escola da Escolha, a forma de trabalhá-los dentro de uma estrutura escolar que modifica desde a rotina até a metodologia. Neste sentido, o modelo aborda as habilidades e competências nos anos finais do Ensino Fundamental de modo a integrá-las de forma mais compromissada com a parte diversificada, é a ideologia dentro da ideologia.

Quando o cavalo de Troia adentra as barreiras da resistência, revela-se o seu conteúdo interior, que serve justamente para formar o indivíduo competente e hábil, compromissado tecnicamente e emocionalmente com as crises do capitalismo, é dentro deste cavalo que reside também o fetiche para a naturalização da crise do capitalismo (COSTA, 2020; RODRIGUES, 2007).

O ICE coloca como ponte de partida o projeto de vida do estudante, parte desta concepção para afirmar que esta é maneira mais eficiente de preparar o jovem para as habilidades e competências do século XXI. Neste sentido, tudo fica em torno do que o ICE

trazenquanto modelo, a mentalidade construída através deste sistema converge para que haja um alinhamento geral da escola, das práticas pedagógicas, da forma de abordar os conteúdos para atender aos requisitos esperados pelo modelo.

Para tal, constatou-se na fala dos professores que o alinhamento da disciplina de ciências e do desenvolvimento sustentável sofre um esvaziamento, se analisarmos que a responsabilização social converge para uma emancipação política neoliberal, que transfere para o indivíduo o protagonismo de resolver as questões e os problemas do capital. Não se observou na fala dos professores um direcionamento para questionamento da superprodução, ou do sistema vigente, mas sim para a resolução de problemas que estavam no cotidiano. Claro que cabe a reflexão neste sentido, para a eventual falta de formação destes docentes. O livro didático utilizado pelos docentes se alinha justamente aos princípios de consumo consciente e de responsabilização social, contribuindo em um constructo que envolve de forma sistematizada a ideologia do neoliberalismo de terceira via, cujo compromisso atenta para educação como manutenção do capital humano através de um capital social para a perpetuação da sociabilidade capitalista.

Assim, um achado deste trabalho, consiste na percepção de que o desenvolvimento sustentável nas últimas décadas tem tomado direcionamento para discutir as questões ambientais sob a égide da pobreza, visto que assim como o desperdício de recursos naturais são um problema, o desperdício de recursos humanos também. O debate sobre ecologia, e sustentabilidade ecológica são postos numa ótica do desenvolvimento econômico aliado a princípios da sociabilidade capitalista.

As habilidades e competência do cidadão do século XXI guiadas por um conceito de desenvolvimento sustentável, se alinham a manutenção do capital para reestruturação produtiva visando a permeância da exploração da força de trabalho de uma forma que não fique explícito as consequências do capital, perante a crise da empregabilidade. Convencidos de sua ação protagonista, da necessidade da qualificação pessoal em conjunto com a ação coletiva, no autogerenciamento, autogestão, na resiliência e na inteligência emocional, fundado nos 4 pilares da UNESCO convergem para o indivíduo autossuficiente, que encontra meios cada vez mais “inovadores, criativos” e flexíveis para sobreviver. Assim forma-se um fetiche que fomenta a ideia de naturalização da crise, e transfere para o trabalhador a função de se adaptar, o colocando como responsável pelas soluções da crise, ao mesmo tempo como fator potencial para mudar essa realidade, para que ela possa dar conta de gerar terrenos propícios para seu desenvolvimento.

Posto isto, foi constatado que as competências e habilidades propostas no modelo podem contribuir de forma mais intensa para o esvaziamento da prática docente, uma vez que elas se alinham a ideologismos que carregam em sua essência a perpetuação do sistema de produção vigente, desconsiderando a prática do refletir e do pensar sobre a sociabilidade atual, repassando através de sua estrutura valores que acredita serem os valores corretos e esperados. Assim, observou-se que os professores repassam esta forma de hegemonia em suas práticas, projetos escolares e eletivas, para configurar no jovem a construção destes se alinhando a sistematização do modelo.

Não há um alinhamento explícito, já que é o ICE faz questão de mencionar que a centralidade é o jovem, mas há um direcionamento dessa centralidade para o trabalho, para a formação do século XXI, como bem menciona o nome do modelo, é a Escola da Escolha, mas não a escolha num sentido puramente livre, mas uma Escolha voltada para a aptidão de se tornar o indivíduo dotado das competências atuais exigidas pelo mercado de trabalho e da sociedade civil. É justamente nesse antagonismo, que reside o ciclo do capital, pois aqui, a vida é para o trabalho, mas sob a negação da essência através da existência, é o trabalho alienante, que delega para o trabalhador a missão de aceitar as crises como um processo natural, oriundo da complexidade da sociedade, e transferi para ele a necessidade de construção de um perfil adaptável a este sistema, que presa por um indivíduo dotado de novas habilidades e competências, para novas e mais complexas crises do capital.

Aliado a isto, toda a dinâmica escolar muda, o sistema propõe uma nova rotina, práticas, vivências e estruturas pedagógicas. Neste sentido, as habilidades e competências ganham uma nova roupagem, pois acabam tomando um direcionamento dentro de uma nova cultura sistêmica e hegemônica na qual se propõe o modelo. O grau de comprometimento é maior, a avaliação a supervisão, bem como as demandas e as cobranças. Toda esta nova dinâmica é desenvolvida para formação do jovem, que passa a ser visto como um protagonista, como parte da solução do problema, a centralidade de modelo é o projeto de vida, que se vincula a construção de valores, desenvolvimento de potencialidades, e etc.

Logo, ao analisar a crise do modelo fordista, que direciona o modelo de produção para o Toyotismo, vemos uma série de transformações no âmbito social, que são relacionadas ao modelo neoliberal e que conduz a reforma do Estado e da educação para formação humana visando a reestruturação do capital. Não basta está qualificado, mas é necessária adaptação, flexibilidade e o desenvolvimento do saber-fazer, gestor de si mesmo, ou seja, da execução utilitarista dos conhecimentos, que passam a ser trabalhados dentro de numa concepção operacional, que seja pertinente as modificações constantes que filtrarão através da

competitividade, os eficientes e qualificados. As competências e habilidades, desta forma, ganham um destaque neste sentido, pois tem uma relação direta com os conteúdos. Elas se relacionam com um objetivo de ensino, e expressão das mínimas condições que se espera obter do discente, bem como da prática pedagógica do docente, constituindo um novo paradigma da educação que será exposto na sociedade, portanto compreender este processo é fundamental para entender a ideologia que pretende-se se firmar na mentalidade da sociedade, e se pensamos em uma educação que se conforme a afirmações hegemônicas, como nos diz Freire (1996) e necessário a constante reflexão, e uma educação que acredite no ato revolucionário de que existe a possibilidade de pensar para além do que está posto como verdade absoluta.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARANHA, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BALL, S. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- BARONI, M. Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **Revista De Administração De Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 14-24, abr./jun. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/KK6CpjmBvCwCN65hKx5Xqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- BELO JARDIM. **Plano Municipal de Educação – PME**. Belo Jardim: Secretaria de Educação e Tecnologia, 2015.
- BRANCO, E. P. *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.
- BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Parecer n.º: CNE/CP 21/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo

das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CANTO, E. L. **Ciências naturais**: aprendendo com o cotidiano. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CÓSSIO, M. F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 14 jul. 2022.

COSTA, M. F. S. **Escola da escolha**: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 12-25, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DÍAZ, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3832/3503>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbp.99i252.3495>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpnNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI C. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

ICE. **Modelo pedagógico**: concepção do modelo pedagógico. 2. ed. Recife: ICE, 2019a.

ICE. **Modelo pedagógico**: princípios educativos. 2. ed. Recife: ICE, 2019b.

ICE. **Modelo pedagógico**: eixos formativos. 2. ed. Recife: ICE, 2019c.

ICE. **Modelo pedagógico metodologias de êxito da parte diversificada do currículo**. 2. ed. Recife: ICE, 2019d.

ICE. **Inovações em conteúdo, método e gestão**: metodologias de êxito. 2. ed. Recife: ICE, 2019f.

KAWAMURA, E. A. **Capacidade de ação e emancipação política**: fundamentos da emancipação humana. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15583>. Acesso em: 14 jul. 2022.

KUENZER, A. Z.; GONÇALVES, M. D. S. Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 11, n. 11, p. 107-115, dez. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.147>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LIGUORI, G. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 33, p. 68-82, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5960>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MACEDO, L. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MAGALHÃES, M. Experiência de Pernambuco mostra que Ensino Médio consistente é viável. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate**: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. São Paulo: Editora Moderna, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/306.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MARX, K. **A liberdade de imprensa**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

MARX, K. **O capital**. v. 1. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. O trabalho alienado e a superação positiva da autoalienação humana. In: FERNANDES, F. (Org.). **Marx-Engels**: História. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MÉSZARÓS, I. Marx, nosso contemporâneo, e seu conceito de globalização. In: ANTUNES, R. (Org.). **Miséria e riqueza do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. p. 25-36.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-572, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Conheça os novos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU**. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 115-127, jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PROCÓPIO, A. Segurança humana, educação e sustentabilidade. In: BURSZTYN, M. (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-142.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001

RODRIGUES, D. A. **O fetiche das competências: um estudo crítico do princípios da formação da força de trabalho na atualidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=145714. Acesso em: 14 jul. 2022.

ROMA, J. C. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 71, n. 1, p. 33-39, jan./mar. 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000100011. Acesso em: 14 jul. 2022.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

SANTOS, A. R.; SILVA, A. F.; TERREROS, M. I. G. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01-20, maio. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8526>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SARTRE, J. P. **Crítica da Razão Dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 44, p. 1-4, jan. 2005. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

TORO, J. B. **Códigos da modernidade**: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI. Porto Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 1998.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Educação e sustentabilidade: relações possíveis. **Olhar De Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 293-308, nov. 2011. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3514>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TYBUSCH, F. B. A.; MELLO, G. M.; SILVA, P. “Desenvolvimento sustentável”? uma breve análise da contradição entre o sistema capitalista e a preservação ambiental com enfoque na prática empresarial do Greenwashing. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 41384-41389, abr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28693>. Acesso em: 14 jul. 2022.

UNESCO. **Década da educação das nações unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Ranking IDHM Unidades da Federação 2010**. [S. l: s. n.], 2010. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-uf-2010>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIANA, N. Juventude, trabalho e projeto de vida. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE, 1., 2012, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s. n.], 2012. p. 164-181. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/anais_seminario_juventudes_2012.pdf_final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.