
Educar o trabalhador ou educar para o não trabalho? O deslocamento da formação técnico-científica para as habilidades socioemocionais

Debora Cristine Trindade¹

 <https://orcid.org/0000-0002-1790-962X>

Paulino José Orso²

 <https://orcid.org/0000-0001-9126-3276>

Resumo

O intuito deste artigo é refletir sobre as mudanças sociais, especialmente, na produção da vida material, e verificar como a educação responde a essas transformações por meio de políticas educacionais. Considera-se que estas têm por finalidade preparar os indivíduos para viverem na (nova) sociedade em um contexto (desafiador) de intensas mudanças e que a sociedade, o trabalho e a educação estão passando por profundas modificações, resultado do desenvolvimento técnico e científico, da política e da forma de produzir a vida social. Em decorrência disso, vê-se o deslocamento da preocupação com uma formação cognitiva, científica e técnica, para o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

Palavras-chave: Educação. História da educação. Políticas educacionais. Competências socioemocionais.

Educate the worker or educate them to not work? The shift from technical-scientific training to socio-emotional skills

Abstract

The purpose of this article is to reflect on social changes, especially in the production of material life, and to verify how education responds to these transformations through educational policies. It is considered that these aim to prepare individuals to live in the (new) society in a (challenging) context of intense changes and that society, work and education are undergoing profound changes, as a result of technical and scientific development, of politics and the way of producing social life. As a result, we see a shift from concern with cognitive, scientific and technical training to the development of socio-emotional skills and competencies.

keywords: Education. History of education. Educational policies. Socio-emotional skills.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: deboracristrindade@yahoo.com.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: paulinorso@uol.com.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo explicitar alguns aspectos sobre a formação do psiquismo humano e sua relação com as transformações que ocorrem na organização política e social de produzir a vida e, conseqüentemente, na educação. Para isso, apoiados na obra da professora Lígia Márcia Martins (2015) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar* e em autores clássicos como Alexei Leontiev (1978), Dermeval Saviani (2005, 2013, 2016), Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), analisamos mudanças que estão ocorrendo na formação dos trabalhadores, com ênfase nas questões socioemocional e na formação para resiliência.

É nesse contexto que, de maneira geral, a burguesia e os governos passaram a investir na formação de habilidades básicas para o trabalhador, esvaziando a preocupação com os conteúdos e o aprendizado técnico-científico, deslocando-a para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. De maneira geral, entende-se como habilidades básicas a leitura, a escrita e o raciocínio matemático e como habilidades cognitivas a aplicação e uso das tecnologias. Nessa perspectiva, o texto a seguir reflete sobre a formação do psiquismo no contexto atual, em que se estimula o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para melhor adequar os indivíduos trabalhadores à nova realidade social.

O desenvolvimento do psiquismo humano e a formação de habilidades socioemocionais

Ao recordar a história do desenvolvimento do psiquismo humano, fundamentado na psicologia histórico-cultural, é possível afirmar que, diferentemente dos animais, os quais têm como lei de desenvolvimento a evolução biológica, a formação da consciência humana está alicerçada sobre o trabalho, submetido, portanto, às leis do desenvolvimento sócio-histórico. Conforme esclarece Martins (2015, p. 28),

[...] a consciência é a expressão do ideal, do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complicação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que se constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela constrói.

Dessa forma, é possível dizer que o desenvolvimento do psiquismo não se trata de se antepor à materialidade, mas de situá-la no mundo material da atividade, do trabalho. A própria consciência ou imagem objetiva é o reflexo dos condicionamentos reais que a antecedem.

De acordo com a autora,

[...] a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real, não se institui unilateralmente no contato imediato com dado objeto, produzindo-se na relação ativa entre sujeito e objeto. Por isso, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo (Martins, 2015, p. 28).

De acordo com a teoria histórico-cultural, a organização da consciência e o desenvolvimento psíquico são produzidos pela atividade humana no mundo objetivo pelo trabalho. É este último que atua de maneira mais incisiva na formação humana e, da mesma maneira, transmite esses avanços às novas gerações. É compreensível, portanto, que das condições de vida, resultantes do trabalho, ocorra o desenvolvimento de novas tecnologias e a transformação do próprio ambiente, que, por sua vez, incidem sobre o modo de vida. Quer dizer, é a partir do trabalho que o homem retira da natureza os elementos para sua subsistência e, concomitantemente, transforma a natureza de acordo com suas necessidades, interesses e possibilidades de cada momento, criando o mundo humano, a cultura e a si próprio.

Em outras palavras, o desenvolvimento humano não é dado *a priori*; para que ocorra, é preciso criar condições materiais, produzidas por meio do trabalho material. De acordo com Saviani (2013, p. 13, grifo nosso), “*o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens*”. Conseqüentemente, ao consolidar a vida material, o homem também constrói conceitos, valores e significados, desenvolve sua segunda natureza, a natureza humana.

No entanto, conforme Leontiev (1978, p. 264, grifo nosso), “*as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade*”. A maneira de produzir o pensamento tem relação com as condições materiais históricas. Considerando que o homem precisa ser humanizado, carece de educação, da “*apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes*”, da apropriação

dos conhecimentos historicamente desenvolvidos, que podem levar ao desenvolvimento das aptidões motoras e intelectuais. Isso acontece de forma objetiva pela educação.

Conforme destaca Saviani (2007, p. 154),

[...] se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

O desenvolvimento dos indivíduos é realizado a partir de mediações complexas. Dialeticamente, são as necessidades materiais do próprio sujeito que o impulsionam aos avanços na prática social, de forma cada vez mais gradativa e estruturada para criar valores de uso, para atender primeiramente às especificações elementares da sobrevivência e, depois, às incursões mais elaboradas. A construção do indivíduo humanizado e da humanidade como um todo está diretamente vinculada à incorporação de experiências e conhecimentos transmitidos de geração para geração.

Conforme destaca Lara (2010, p. 24),

[...] a transmissão de experiências e conhecimentos, através da produção material e, por conseguinte, da educação, da cultura e da linguagem, permite que, no homem, as gerações posteriores sejam, de certa forma, favorecidas ou prejudicadas pelas relações sociais produzidas pelas anteriores. Esse processo constante de humanização da natureza vai adquirindo a marca da ação humana.

Mas, mesmo na produção e na reprodução humana, para Lara (2010, p. 27, grifo nosso), *“o trabalho é o nexa causal de todas as relações humanas”*. São as forças produtivas que orquestram as relações de trabalho em conformidade com a organização política e econômica.

Isso significa que as políticas e reformas educacionais devem ser entendidas como um *“fenômeno social, portanto, inseridas necessariamente nas esferas mais amplas, que dizem respeito à organização da sociedade como um todo”* (Martins, 2008, p. 111, grifo nosso). É preciso compreender, entretanto, que há uma superestrutura articulada às relações de produção e ao trabalho. A educação se insere nessa superestrutura.

Nesse contexto, a escolarização passa a ser um elemento importante para a formação do capital humano, necessário à garantia da competitividade econômica e à produção de riqueza social e individual. As transformações no mundo do trabalho e da educação estão diretamente ligadas à etapa de desenvolvimento da sociedade. Em outras palavras, há uma unidade entre o trabalho e as demais relações sociais, dentre elas, a educação que se realiza em cada momento.

Conforme destacam Fonseca e Silva (2020, p. 42),

[...] o capital vive de crises cíclicas, ou seja, aquelas que vêm à tona em determinados períodos e, para a superação das quais o capitalismo precisa desenvolver novos mecanismos de expansão e reprodução do capital para manter acesa a chama da mais-valia. Porém, essas crises têm aumentado de intensidade, se agudizado de maneira mais intensa e se repetido em intervalos de tempos cada vez mais curtos, tornando-se, assim, difícil para o capital a reinvenção de novos mecanismos para sua expansão e reprodução, visando à sua superação.

Em meio à crise, a vida humana é regida pelas condições contratuais que regulam a extração da mais-valia e do comércio. A lógica do mercado direciona toda a organização da sociedade. Nesse contexto, a escola e os sistemas de ensino acabam por refletir a etapa de desenvolvimento e, portanto, os interesses da classe dominante do momento.

De acordo com Fonseca e Silva (2020, p. 20),

[...] assim, podemos afirmar que a escola é um espelho (em proporções menores, mas com o mesmo grau de intensidade) da correlação de forças existentes na sociedade sob o domínio da hegemonia capitalista, marca indelével da sociedade do tempo presente.

Embora a burguesia se utilize da divisão do trabalho para organizar o mercado produtivo, busca construir um sentido de comunidade moral e social, tornando o senso de direcionamento dos trabalhadores algo comum no ambiente laboral e na vida cotidiana. A burguesia não se preocupa apenas com a produção e a reprodução direta de bens de consumo, de mercadorias e a extração de mais-valia, mas também com a formação da mão de obra, de indivíduos “dispostos” a atender a suas exigências sociais e laborais.

Nesse sentido, em relação à escola, é possível dizer que o que antes era essencial – o trabalho do cognitivo, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a aquisição de

conhecimentos via conteúdos determinados – atualmente é considerado tradicional e antiquado e, por vezes, é substituído por novas formas de aprender, que envolvem, basicamente, os sentimentos, os desejos e as emoções dos estudantes. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102) apontam que

[...] o que está posto como desafio ao conhecimento e à ação é a fragmentação do mundo e sua reunificação ilusória na sedução da imagem. A escola, que sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, vê-se diante de novas formas de conhecer, aparentemente mais completas porque envolvem o sentimento, a emoção, o desejo. Na presença da cultura de tendência hegemônica do visual, a escola, supostamente, moderniza-se e incorpora acriticamente a imagem como ilustração, como motivação.

Nesse contexto, as análises dos autores, embora sejam sobre as políticas educacionais dos anos de 1990, são relevantes para a compreensão da organização atual. Naquela época, o objetivo da formação dos jovens tinha a mesma perspectiva da *“apropriação criativa da ciência e da tecnologia entre uma reforma imposta ao ensino em médio e técnico com forte acento nos cursos breves, modularizados para a crença na ‘empregabilidade’”* (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 120, grifo nosso).

Com esse processo, resta ao indivíduo buscar sua formação e conquistar uma posição no mercado por conta própria, e não com a intervenção do Estado ou das empresas. Instaura-se uma forma específica de pensar a empregabilidade e a marginalização social, sendo que a escola passa a ser entendida como integradora dos indivíduos ao mercado. No entanto, como parte do modo de produção capitalista, nem *“todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos”* (Gentili, 2002, p. 52, grifo nosso).

Nesse contexto, promove-se a síntese entre estrutura (economia e força produtiva) e superestrutura (ideologia, na qual se encontra a educação) como uma relação contraditória. É possível perceber a importância da dimensão da cultura e da educação – da *“superestrutura”* – para a conquista e a manutenção do poder e do consenso.

Pois bem, se no Brasil, nos anos de 1990, realizou-se nas reformas educacionais *“o ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade”* (Frigotto; Ciavatta, 2006, p. 56, grifo nosso), na atual conjuntura,

considerando a crise estrutural do modo de produção capitalista, traz-se a necessidade da inculcação de que o “*êxito ou fracasso são associados com as características individuais*” (Noma; Czernisz, 2010, p. 204, grifo nosso). Em outras palavras, é um processo que ressignifica a própria teoria de capital humano, que, para além da capacitação do trabalhador, com as habilidades técnicas, procura responsabilizar o indivíduo por sua condição material.

Assim, na década de 1990, estava explícita nas políticas educacionais a preocupação com a formação do capital humano e a transmissão de conhecimentos escolares para o atendimento exclusivo do mercado. No entanto, com o passar dos anos, foram incorporadas à formação a necessidade de ajuste socioemocional e a formação para a resiliência, prevenindo contra possíveis reações ao sistema social.

Os governos passaram a investir em formação de habilidades básicas, no capital humano e no desenvolvimento de fatores cognitivos e socioemocionais. Entende-se como habilidades básicas a leitura, a escrita e o raciocínio matemático, e como cognitivas a aplicação e uso das tecnologias. Aliado a isso, estimula-se o desenvolvimento do âmbito socioemocional para a melhor interação social e para o desenvolvimento das atividades laborais de forma mais adequada.

Em um relatório organizado pelo Instituto Ayrton Senna, em 2014, intitulado *Desenvolvimento Socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas*, escrito por Santos e Primi (2014), são apresentados alguns instrumentos e pesquisas da literatura internacional como subsídio à aplicação desse teste em larga escala no Brasil. Segundo o documento,

[...] o momento histórico atual, repleto de profundas transformações sociais e tecnológicas, aponta para a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. O Relatório Delors (UNESCO, 1996) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer, (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver (Santos; Primi, 2014, p. 15).

Do mesmo modo que o indivíduo pode aprender a conhecer e fazer, precisa estar apto a ser e viver junto, mas essas premissas são características individuais e dependem de como ele irá organizá-las no contexto em que vive.

Em outras palavras, em uma sociedade com muitas mudanças e incertezas, as habilidades socioemocionais são entendidas como fundamentais para a melhor adequação dos sujeitos. Afinal, eles precisam ter resiliência para compreender possíveis fracassos e buscar alternativas. Esses fracassos devem ser entendidos sempre como individuais, nunca como resultado da sociedade de classe e organização material de vida.

Outra questão que aparece com destaque no relatório do Instituto Ayrton Senna refere-se às evidências científicas, que dizem respeito às competências específicas para a promoção do aprendizado. Apresenta análises de diferentes características socioemocionais sobre a vida dos indivíduos conforme os cinco grandes domínios de personalidades conhecidos como Big Five: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional.

De acordo com Santos e Primi (2014, p. 15),

[...] de fato, as pesquisas revelam que o conjunto de características socioemocionais contribui aproximadamente tanto quanto as cognitivas na determinação do êxito escolar, tal como medido por notas, probabilidade de abandono e escolaridade final atingida. Também no mercado de trabalho as características socioemocionais são recompensadas na forma de maiores salários e menor período de desemprego. Em ambos os casos, o atributo conscienciosidade, que engloba as facetas de responsabilidade, disciplina e perseverança, parece ser o mais relevante.

Contudo, a conclusão da pesquisa realizada por Santos e Primi (2014, p. 73, grifo nosso) não poderia ser diferente do entendimento de que *“muitos dos currículos e práticas pedagógicas atuais já não são capazes de responder aos desafios do nosso tempo”*. E, embora haja o entendimento da importância fundamental do letramento, da Matemática e da apreensão dos conteúdos curriculares tradicionais, estes são entendidos como insuficientes para o êxito escolar, profissional e até mesmo pessoal na atualidade. Daí a ênfase na abordagem socioemocional como um elemento fundamental para a resolução dessa problemática.

A solicitação pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais foi contemplada no documento da BNCC³, a qual tem *“caráter normativo que define o conjunto orgânico e*

³ “A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7, grifo nosso), assegurando aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. É importante destacar que a BNCC entende por competência “*a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (Brasil, 2017, p. 8).

Entre as dez competências, chamamos a atenção sobre: o autoconhecimento e o autocuidado, a empatia e a cooperação, a responsabilidade e a cidadania. Em linhas gerais, são habilidades de reconhecimento de suas próprias emoções e do próximo, de formas para lidar com possíveis pressões na vida cotidiana e no trabalho; esses são subsídios para superar conflitos de forma cooperativa e respeitosa e para a construção de sujeitos com atitudes flexíveis e resilientes, com base na sustentabilidade e na solidariedade.

Mais precisamente, a BNCC da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências, os quais têm definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O primeiro campo de experiência trata de “O eu, o outro e o nós”, e discorre sobre a necessidade da interação com as demais crianças ou adultos, da construção da autonomia, dos cuidados pessoais e do modo como agir, sentir e pensar em determinadas situações sociais. Entre os sete objetivos de aprendizagem, estão destacadas a empatia, a confiança, a participação, a cooperação e a resolução de possíveis conflitos (Brasil, 2017).

Por sua vez, a BNCC do Ensino Fundamental (anos iniciais) descreve sobre a importância da transição da infância para a adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes das transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Essa demanda exige a organização de atividades segundo o interesse manifesto pelas crianças e suas vivências imediatas⁴, que

no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum. Os representantes do setor privado, ou seja, do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum”, atrelados à construção da BNCC, são empresas como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare.” (Marsiglia, *et al.*, 2017, p. 108).

⁴ Tem fundamentação no Movimento da Escola Nova, que propõe a renovação da educação. Inovação é entendida como oposta à educação e ao ensino tradicional, numa perspectiva construtivista, contribuindo para que o aluno

devem ser desenvolvidas conforme a sensibilidade individual de apreender o mundo, expressar-se sobre ele e atuar em si (Brasil, 2017).

Para o Ensino Médio, descrito como parte de uma sociedade dinâmica e diversa, a BNCC novamente prioriza uma formação que valorize as vivências e histórias dos jovens, mas compartilha da necessidade de desenvolver a autonomia necessária para a construção do próprio projeto de vida e para a formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Para além disso, os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a respeitar suas escolhas individuais.

Há de se levar em conta que a BNCC para o Ensino Médio demorou um pouco mais para ser concluída devido à tramitação da Lei n.º 13.415/ 2017, que trata do “novo” Ensino Médio. Resumidamente, a partir da Lei n.º 13.415/2017, as disciplinas são renomeadas como componentes curriculares, sendo que apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês são obrigatórias. Apesar de a carga horária geral da modalidade ter o aumento de 2400 horas para 3000 horas, diminui-se a das disciplinas pertencentes à Formação Geral Básica, determinando a organização de Itinerários Formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Anteriormente, toda a carga horária de 2400 horas era para a formação básica; na lei atual, estão previstas 800 horas no primeiro ano, 600 horas no segundo ano e 400 horas no terceiro.

Outra questão bastante enfatizada na BNCC do Ensino Médio tem relação com os impactos sociais da tecnologia, a qual repercute na organização do mundo do trabalho e na forma como as pessoas se comunicam e organizam a vida. Segundo o documento, a formação que interessa na atualidade precisa estar alicerçada nas constantes mudanças, preparando para funções que ainda não existem e problemas ainda desconhecidos (Brasil, 2017).

Nesse mesmo contexto, o Relatório sobre o desenvolvimento mundial *A natureza mutável do trabalho*, escrito pelo Banco Mundial em 2019, endossa a necessidade de pensar a reorganização do trabalho, considerando especialmente a crescente economia global, a automação das indústrias e o processo tecnológico como grande desafio do século XXI. Segundo

desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias, em que “aprenda a aprender” (Coll, 1994, p. 136).

o mesmo documento, a nova conjuntura exige, para o bom custo-benefício e desempenho do capital humano, a formação de habilidades específicas e interpessoais, como a perseverança, a colaboração e a empatia, considerando as incertezas da organização econômica e permanência no emprego.

De acordo com o Banco Mundial (2019, p. v),

[...] os dias de permanência em um mesmo emprego ou em uma única empresa por décadas estão terminando. Na economia do trabalho flexível, os trabalhadores muito provavelmente terão vários trabalhos independentes ao longo de suas carreiras, o que significa que terão que continuar a aprender pelo resto de sua vida.

Não se trata, porém, somente de diversos trabalhos pelos quais vai transitar durante sua vida. Muitos trabalhadores já vivem uma realidade em que sua jornada de trabalho é dividida ou complementada por atividades realizadas em diversas empresas numa mesma semana e, em determinados casos, em um mesmo dia.

É por essa razão que o relatório enfatiza a necessidade urgente de preparar o “*capital humano*” com “*habilidades cognitivas avançadas, habilidades socioemocionais e combinações de habilidades associadas a uma maior adaptabilidade*” (Banco Mundial, 2019, p. 6, grifo nosso), pois os “colaboradores” não têm alternativa senão se adaptar às condições instáveis da economia global. Quer dizer, trata-se de, no plano ideológico e superestrutural, formar um tipo de caráter social para uniformizar o funcionamento, os modos de produção e a organização do sistema socioeconômico. Nesse contexto, o “*próprio conhecimento torna-se mercadoria [...]. O pensamento e o saber são sentidos como instrumentos para produzir resultados*” (Fromm, 1961, p. 75, grifo nosso).

Essa realidade força o sistema educacional a se submeter às exigências do mercado, apenas fornecendo conhecimentos e informações úteis para o trabalho ou para a falta dele, em detrimento do desenvolvimento de todas as demais dimensões da formação da humana. Assim, concordando com a perspectiva histórico-cultural, a qual diretamente associa o desenvolvimento humano à dinâmica social, temos que o avanço cognitivo não é realizado de forma individual, dissociado da dinâmica histórica e cultural e das relações sociais. Elas “*afetam o curso do desenvolvimento do indivíduo, impactam o funcionamento psicológico, mobilizam o*

funcionamento cerebral e orientam os rumos da (trans)formação da personalidade” (Smolka et al., 2015, p. 229, grifo nosso).

Contudo, contrários aos que defendem um currículo fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências, advogamos que a fundamentação esteja calcada nos princípios da pedagogia histórico-crítica. Esta defende que a educação escolar tem por objetivo apropriar as novas gerações dos conhecimentos históricos, científicos e filosóficos mais desenvolvidos já existentes. Para Saviani (2013, p. 14),

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

Nessa perspectiva, consideramos que o trabalho educativo tem a responsabilidade de inserir as novas gerações na cultura, possibilitando o acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos ao longo da história pela humanidade. Por intermédio do conhecimento sistematizado, a escola pode “*conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilitando maiores condições para o desenvolvimento da realidade objetiva*” (Malanchen, 2016, p. 115, grifo nosso).

Portanto, faz-se necessário que a instituição escolar se concentre no entendimento do currículo como “*conjunto das atividades nucleares*” (Saviani, 2016, p. 57, grifo nosso). Ele contempla as atividades próprias para a aquisição do saber elaborado, para o estudo da língua, da Matemática, das Ciências da Natureza, da sociedade, da Filosofia e da Arte.

De acordo com Duarte (2016), o conhecimento científico possibilita as condições objetivas de análises e mudanças em relação à compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Para o autor,

[...] o conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (Duarte, 2016, p. 95).

Dessa forma, a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do cidadão, que não apenas viverá na sociedade, mas também participará dela de forma ativa e consciente.

Nesse sentido, o currículo escolar não pode ser pensado de forma a destoar do objetivo final da educação e do ensino, ou seja, da formação humana. Precisa garantir o estudo das Ciências e da Filosofia, delineando a formação de consciência e o estudo das artes, como forma e expressão de liberdade e, ao mesmo tempo, de representação da própria realidade (Duarte, 2016, p. 91).

Destarte, não tem função para a classe trabalhadora um currículo voltado apenas para a apreensão de competências e habilidades, tampouco para as habilidades socioemocionais, em prejuízo dos conhecimentos sistematizados. Apesar disso, têm crescido o discurso e a defesa de conteúdos úteis ao mercado e ao imediatismo, com ênfase na dimensão experimental e adaptativa, enfraquecendo o conhecimento objetivo. Nas palavras de Ramos (2006, p. 281),

[...] a valorização da dimensão experimental da qualificação pela noção de competência processa-se às custas do enfraquecimento das menções conceituais e social. [...] os *saberes tácitos* e os *saberes sociais* adquirem relevância face aos saberes formais, de modo que a qualificação deixaria de ser expressa em função dos registros de conceitos técnicos-científicos característicos das atividades profissionais.

Optar por currículos fundamentados no desenvolvimento de habilidades e competências, portanto, torna-se sinônimo de imediatismo e instabilidade, que, é claro, tem relação com o atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, que pressupõe a simples adaptação dos indivíduos à instabilidade do mundo do trabalho e da vida social. Para isso, busca “*construir os instrumentos simbólicos*” (Ramos, 2006, p. 294, grifo nosso) que permitam preparar a subjetividade dos trabalhadores à nova e trágica realidade.

Conclusão

Não resta dúvida, portanto, de que estamos passando por profundas transformações sociais, que, por sua vez, suscitam grande apreensão e preocupação, sobretudo para os

trabalhadores. Em geral, essas mudanças decorrem da etapa de desenvolvimento do capital, que impactam todas as dimensões da vida social, política, cultural e educacional.

Dada sua concentração e seu poder, o capital praticamente sequestrou o aparato estatal, e o instrumentaliza em favor de seus interesses. Assim, os interesses do capital não se coadunam com as necessidades de uma formação de qualidade. Enquanto ele está apenas preocupado com a extração da mais valia e a maximização dos lucros, quer dizer, com a minimização de custos, uma sólida formação humana e social demanda amplos recursos, investimentos, conhecimentos de substanciais. Ou seja, esses processos caminham em sentido contrário.

Ademais, as escolas e os educadores, dado que praticamente vivem para e pelo trabalho, têm dificuldade de acompanhar par e passo essas mudanças que ocorrem e, conseqüentemente, de compreender os reais impactos desencadeados na organização social, nas formas de resistência e garantia de uma educação que contemple a socialização dos conhecimentos mais elaborados produzidos e acumulados historicamente. O resultado tem sido a implementação de políticas educacionais exclusivamente voltadas para a preparação de “colaboradores”, quer dizer, de trabalhadores dóceis, úteis, submissos, resignados e prontos para o trabalho, mas desprovidos de qualquer criticidade.

Em função disso, em vez da preocupação de formar alunos/seres humanos com conhecimentos sólidos, amplos e profundos, que objetivem o desenvolvimento de todas as dimensões da vida, uma formação omnilateral, numa aparente preocupação com o trabalhador, ou com o fim dos empregos tais como os conhecemos, desloca-se o centro das atenções para o desenvolvimento de habilidades e de competências socioemocional, no intuito de adequar à ordem vigente. Ou seja, não é preciso perguntar a quem realmente interessa desvincular a formação humana e socioemocional do conhecimento científico, nem seus objetivos. Essa formação tem uma demanda ampla e completa. No entanto, o que temos visto no âmbito social é o aumento dos preconceitos, do ódio, da divisão social, da violência e até mesmo guerras fratricidas. Isso coloca a necessidade urgente de uma nova educação ou de uma nova teoria pedagógica, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, comprometida com a defesa da escola, do professor e a socialização dos conteúdos, que possibilita compreender as relações e a sociedade existente, reagir e construir um novo tipo de homem e de sociedade.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a natureza mutável do trabalho*. Grupo Banco Mundial: Washington, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143508>

FONSECA, V. M. da; SILVA, C. L. F. A educação nos marcos da hegemonia capitalista. In: GEREMIAS, B. M. (org.). *Formação humana, políticas e práxis sociais: articulações teórico-metodológicas nas pesquisas em educação*. São Paulo: Gênio Criador, 2020. p. 19-58.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

FROMM, E. *Análise do homem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-60. (Educação contemporânea).

LARA, R. Da atividade humana sensível à ciência real unificada. In: SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Práxis: Massoni, 2010. p.17-37.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V.; LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

MARTINS, F. J. Formação de professores e lutas de classes. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (org.). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 111-123.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.

NOMA, A. K.; CZERNISZ, E. C. da S. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Práxis: Massoni, 2010. p. 193-210.

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

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. p. 152-180.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Movimento de Educação*, Niterói, ano 3, n.4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>

Submissão: 13.03.2024.

Aprovação: 30.07.2024.