

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
CULTURA

DEBORA CRISTINE TRINDADE ZANK

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O “NOVO” ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

FOZ DO IGUAÇU-PR

2020

DEBORA CRISTINE TRINDADE ZANK

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O “NOVO” ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Julia Malanchen.

FOZ DO IGUAÇU-PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zank, Debora Cristine Trindade
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O "NOVO" ENSINO MÉDIO :
ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA / Debora Cristine Trindade Zank;
orientador(a), Julia Malanchen, 2020.
147 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Graduação em Pedagogia Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Base Nacional Comum Curricular . 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Malanchen, Julia. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 18.057.87/0001-7

Av. Tanquiano Lentini dos Santos, 1000 - Caixa Postal 81900-000 - Foz do Iguaçu, Paraná
Polo Universitário - CEP 81900-000 - Foz do Iguaçu - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

DEBORA CRISTINE TRINDADE ZANK

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O "NOVO" ENSINO MÉDIO: ANÁLISE
A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em
cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino,
área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de
pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca
examinadora:

Orientador(a) - Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Morica Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 6 de março de 2020

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Debora Cristine Trindade Zank, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada **“BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”**, apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. **Foz do Iguaçu, 06 de março de 2020.**

À minha filha *Manuela*, que este ano ingressa no Ensino Médio, representando toda a juventude estudante dos filhos e filhas da classe dos trabalhadores.

Por uma educação que emancipa e liberta.

AGRADECIMENTOS

Ao meu trabalho como educadora no Colégio Barão, lembrando toda a minha formação docente, desde os seminários no curso de Magistério, nesta mesma instituição, as lutas do movimento estudantil e a vida acadêmica como estudante de Pedagogia.

À minha orientadora Julia Malanchen, que mesmo durante sua licença para os estudos de pós-doutorado acreditou no meu trabalho e aceitou fazer parte dessa pesquisa. Sua segurança em relação aos conteúdos além da didática para explicá-los merece respeito. Também agradeço a liberdade que me deu para organizar a pesquisa, para escrever e debater. Mas principalmente quero agradecer às palavras de cumplicidade, como companheira de luta, foi e está sendo muito importante para mim. Muito obrigada!

Às professoras Maridelma e Mariangela, que durante suas aulas puderam auxiliar e muito na organização e nos objetivos do projeto, fazendo com que a pesquisa fosse realizada de forma segura e coerente com o método.

Às professoras presentes na banca de qualificação: Tamara, Simone e Mônica, por gentilmente aceitarem participar e colaborar com esta pesquisa.

Às amigas que o mestrado me deu: Daniele e Polyana. Foi muito bom estudar com vocês e dividir além das angústias durante a pesquisa, as alegrias e também nossas conquistas! Acredito que nossa aproximação deixou tudo mais leve!

Às minhas colegas de trabalho Márcia, Maura, Catia e Andiará que se solidarizaram com o pouco tempo para estudo e relevaram minha ausência no trabalho. Obrigada, esse apoio foi importante.

À Márcia pelo apoio durante a organização do projeto, pela parceria nos eternos grupos de estudo, pelas palavras de incentivo e por tentar situar-me no presente.

À Claudimery e Simone, por serem primeiro, minhas professoras e agora minhas grandes amigas!

À minha mãe que, de uma forma ou de outra, me incentivou ao caminho do magistério, com seu exemplo e compromisso com a educação. Com carinho agradeço a

disciplina, a curiosidade, o amor e as palavras amigas de sempre. Minha história é a sua história!

À minha filha Manuela, por entender minhas ausências e nervosismo.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro João Carlos, considerando que “...só quem está no mestrado sabe como é...”. As conversas sobre os programas e as pesquisas tão diferentes, se alinhavam em um único objetivo: a busca pelo conhecimento. Obrigada pelo amor, cumplicidade, amizade e disposição. Nossa união é muito importante para mim!

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Dermeval Saviani

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Marcos legais que embasam a reforma do Ensino Médio	88
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANDE- Associação Nacional de Educação

ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Câmara de Educação Básica

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONARDFE- Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Professores

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DEM- Democratas

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

MP- Medida Provisória

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEC- Proposta de Emenda à Constituição

PHC- Pedagogia Histórico-Crítica

PL- Projeto de Lei

PNE- Plano Nacional de Educação

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

SEED- Secretaria de Estado da Educação

UNDIME- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura.

RESUMO

Este trabalho preocupa-se em discutir o “Novo” Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Trata-se, portanto, de refletir sobre os fundamentos utilizados para a articulação dessas propostas, bem como os principais objetivos e as possíveis consequências à juventude, especialmente aos que frequentam a escola pública, ou seja, aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Tomamos como fundamentação a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica delineando as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnicidade como bases teóricas para as análises ao longo da pesquisa. Investigamos algumas mudanças ocorridas ao longo da história no Ensino Médio e a relação com a formação do trabalhador, como premissa para entender e relacionar as mudanças proferidas na atualidade, especialmente com relação à retomada da pedagogia das competências, já utilizada ao final dos anos de 1990. Para compreender essa articulação foram analisados os documentos oficiais divulgados pelo governo federal, bem como, a produção científica referente ao tema da reforma e BNCC apresentada em livros, artigos e bancos de teses das universidades. Essas análises levaram a hipótese, comprovada ao final da pesquisa, de que a formação proferida à juventude a partir da atual reforma se mostra mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos. Em contrapartida, partindo das bases teóricas apresentadas para a fundamentação das análises, discutimos a definição da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a formação em nível médio, refletindo sobre a necessidade de uma organização curricular que caminhe em rumos completamente opostos ao *adestramento de habilidades* e do *esvaziamento de conteúdos* e adequada, portanto, à formação da juventude enquanto formação contra hegemônica, oportunizando educação com acesso a todos os conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade com objetivos de formar os indivíduos com condições de, para além de compreender a organização social, transformá-la.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia Histórico-Crítica.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **National Curriculum and the “New” High School: analysis from the theoretical assumptions of Historical-Critical Pedagogy.**

ABSTRACT

This work discusses the implementation of the National Common Curricular Base - BNCC (Brazil, 2018) and the “New” High School, effective from 2016. Therefore, we reflect on the foundations used to articulate this curriculum, and the main objectives and the possible consequences for youth, especially those who attend public school, who are sons and daughters of the working class. We take as a basis the dialectical and materialistic perspective of Historical-Critical Pedagogy describing the concepts of man, education, educational work, objective knowledge, curriculum and polytechnic as theoretical bases for the analyzes in this research. We investigated some changes that occurred in the history of high school and the relationship with the training of workers, as a basis to understand and relate the changes made today, especially with regard to the vote on the pedagogy of skills, already used in the late 1990s. To understand this articulation, the official documents released by the federal government were analyzed, as well as the scientific production related to the theme of reform and BNCC presented in books, articles and thesis banks of universities. With these analyzes we have the hypothesis that the training given to youth from the current reform is a training of skills and emptying of contents and is far from the intention of a emancipatory training of individuals. Starting from the theoretical bases presented to support the analyzes, we discuss the definition of Historical-Critical Pedagogy on secondary education, reflecting on the need for a curricular organization that goes in the opposite direction to the training of skills and the emptying of content and adequate therefore, to the formation of youth as a formation against hegemony, providing education with access to all the contents historically developed by humanity with the objective of training young people with conditions to understand the social organization and transform it.

Keywords: High School. National Common Curricular Base. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	24
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	24
1. Concepção de Homem.....	24
2. Concepção de Educação e Trabalho Educativo.....	28
2.1 Educação e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	35
3. Concepção de Currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica.....	39
4. Concepção de Saber Objetivo.....	48
5. Concepção de Politecnia.....	54
CAPÍTULO II.....	64
ANÁLISE SOBRE AS MUDANÇAS EFETIVADAS AO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	64
1. Ensino para o trabalhador: recorte histórico.....	64
2. Políticas contra hegemônicas: limites	81
3. Sobre o “Novo” Ensino Médio: redescobrimo o velho no discurso	86
CAPÍTULO III	100
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O RETORNO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	100
1. Reestruturação curricular do Ensino Médio: verdadeiro sentido da Base Nacional Comum Curricular	101
2. O retorno da formação por competências.....	114
3. Competências para a formação do trabalhador.....	116
4. Ensino médio e a necessidade de uma formação contra hegemônica: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140
DOCUMENTOS OFICIAIS	146

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado das inquietações da prática docente de pouco mais de doze anos de experiência como professora pedagoga da rede pública estadual do Paraná, oito deles como coordenadora pedagógica do Ensino Médio no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, na cidade de Foz do Iguaçu, situada no oeste do Paraná. Durante este período tenho acompanhado a inconstância em relação a organização curricular voltada à formação dos jovens estudantes matriculados no Ensino Médio e tive a oportunidade de estudá-las durante as investigações para o desenvolvimento da presente pesquisa.

No curto espaço de tempo em que atuo como professora pedagoga, várias medidas foram apresentadas a essa etapa da educação básica, sejam elas advindas do governo federal ou estadual, das quais posso destacar: a Lei nº11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio (BRASIL, 2008); a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a obrigatoriedade de acesso e a universalização à educação básica aos jovens até os dezessete anos (BRASIL, 2009); o final da construção e a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (SEED, 2008) propostas durante as duas gestões do governo Roberto Requião (2002-2006, 2007-2010); grupo de estudo intitulado Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013), com duração de dois anos e incentivo de permanência através de bolsas aos professores.

Nos dias de hoje, novamente o Ensino Médio tem sido alvo de mudanças, pois foi aprovado ao final do ano de 2018 a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, atendendo à reorganização desta etapa da educação básica para o então intitulado, “Novo” Ensino Médio, imposta ainda no ano de 2017, pelo governo de Michel Temer. Respectivamente, as propagandas veiculadas nas mídias buscavam relacionar a BNCC e essa reformulação como uma garantia de acesso à educação de forma igualitária a todos os estudantes do país, sejam eles de regiões diferentes, de escolas públicas ou particulares e, em relação à reforma do ensino, apresentam-na como uma garantia de escolha dos caminhos a seguir, por via de itinerários formativos a serem escolhidos (supostamente) pelos estudantes.

Destaco que ao longo desses anos tenho observado as dificuldades que os alunos têm em concluir o ensino médio. Essas são marcadas especialmente pelas limitações de suas condições materiais e de suas famílias que orientam a sua permanência e conclusão da escolarização. “O afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar” (FERRETI, 2018, p. 27), ocasionando a constante troca de turmas, de instituição e até a sua desistência.¹

Há outros inúmeros casos de abandono, que podem ser resultados de vários motivos como “a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola” (FERRETTI, 2018, p. 27). Desta forma, considerando as condições materiais de vida dos alunos, a evasão do Ensino Médio é, certamente, um dos principais obstáculos para os jovens concluírem a educação básica.

Outra questão está nos objetivos do ensino médio: seria ele propedêutico ou com formação destinada ao mercado de trabalho? Sabemos que a partir da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996) esta etapa está definida como parte conclusiva da educação básica, essa é sua identidade, sendo uma grande conquista em relação a sua valorização. No entanto, os alunos se mostram pouco participativos e interessados em seu desenvolvimento educacional nesse período, com maior preocupação nas notas do que no aprendizado, já que parecem entender apenas como um “rito de passagem” do qual precisam participar para a conclusão da educação básica.

Desta forma, considerando que a escola faz parte da sociedade, e, portanto, está atrelada à contradição fundamental entre *capital e trabalho*, buscamos entender que a organização social das classes se expressa pela apropriação da riqueza material e também cultural (FRIGOTTO, 2012, p. 77). Em outras palavras, partimos do pressuposto de que a educação institucionalizada pode estar vinculada aos interesses da reprodução da sociedade capitalista, já que são escolhidos determinados conteúdos e conhecimentos em detrimento de outros a serem apropriados pelos indivíduos ao longo de sua escolarização. Nesse sentido, pretendemos investigar a problemática da

¹ Em 2016 o índice de abandono escolar no Ensino Médio alcançou 6,1% em todo o território nacional. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=M15&t=abandono-escolar-serie-ensino-medio-serie>

organização curricular voltada à formação da juventude, especialmente a que frequenta a escola pública e possíveis resultados à formação e/ou reprodução da sociedade.

No âmbito dessas inquietações, temos como problema entender quais os objetivos e concepções norteadoras do “Novo” Ensino Médio e da implementação da BNCC (BRASIL, 2018) em relação à formação da juventude para a sociedade capitalista e contrapor a estes objetivos uma perspectiva contra hegemônica. Dentre as hipóteses, destacamos que essas alterações estão longe de proporcionar uma educação emancipatória, sendo mais compreendidas como um possível esvaziamento de conteúdos que limita os conhecimentos necessários à formação da juventude, trabalhando, portanto, para a reprodução social e não a sua transformação. Essa afirmação está associada à organização do currículo voltado especialmente à melhoria dos índices dos alunos nas avaliações externas, mascarando, portanto, a real condição da educação no país.

Partindo, portanto, do princípio fundamental de relação entre as categorias capital e trabalho, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o projeto de reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, decorrente da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que impulsionou mudanças expressivas na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e está atrelada à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Trata-se, portanto, de uma reflexão crítica dos reais objetivos, fundamentação teórica e quais as possíveis consequências à juventude, especialmente a juventude que frequenta a escola pública pertencente à classe trabalhadora, com o esvaziamento do currículo, proposto por estas políticas.

Dentre os objetivos específicos delimitamos: a) Apresentar as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnicidade que fundamentam a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica; b) Analisar as relações entre as mudanças históricas proferidas ao Ensino Médio e a formação do trabalhador c) Compreender os objetivos da reformulação do Ensino Médio presentes na Lei 13. 415/2017 (BRASIL, 2017), bem como os resultados esperados aos estudantes e à sociedade; d) Analisar a concepção de currículo exposta na Base Nacional Comum Curricular, ou seja, a retomada da pedagogia das competências, suas principais características, condicionantes e objetivos frente à formação da juventude da classe trabalhadora; e) Definir Ensino Médio a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo sobre a necessidade de uma organização

curricular desvinculada do *adestramento de habilidades* e do *esvaziamento de conteúdos* e adequada, portanto, à formação da juventude enquanto formação contra hegemônica.

A abordagem utilizada para as análises tem como pressupostos metodológicos o materialismo histórico dialético e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dentre os desafios da pesquisa estão à organização de uma investigação científica com os alicerces nas condições materiais e sociais do fenômeno a ser estudado, bem como a sua utilização como instrumento de uma práxis transformadora. Ao analisar a importância da pesquisa de cunho materialista dialético enquanto movimento de superação e transformação, Frigotto destaca:

A meu ver, a dialética materialista, ao mesmo tempo como postura, um método de investigação e uma práxis, postula um movimento de superação e transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. (FRIGOTTO, 2004, p. 79).

No processo dialético, o conhecimento que interessa é aquele vinculado a uma ação que tenha como objetivo a transformação da realidade, ou seja, não trata-se do conhecimento pelo conhecimento ou da crítica pela crítica, e sim, do esforço em compreender a realidade através dos fatos empíricos e buscar a transformação primeiramente no plano do conhecimento e sequencialmente no plano histórico e social.

Por sua vez, como pedagogia revolucionária, a Pedagogia Histórico-Crítica entende-se como luta contra os mecanismos hegemônicos, dando voz às camadas populares e, desta forma, colocando a escola como participante ativa do processo de construção de uma nova sociedade. Segundo Saviani,

A pedagogia revolucionária identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 2000, p.57).

Há que se considerar que, por ser uma teoria crítica, está longe de colocar a educação como principal determinante das transformações sociais tão necessárias. Há o reconhecimento de que é um elemento secundário e determinado, no entanto, “ainda que secundário, não deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de

transformação da sociedade” (SAVIANI, 2000, p.66), influenciando, com seu trabalho, o elemento determinante social.

Contudo, no caso específico deste trabalho, serão utilizados como principais metodologias de pesquisa a análise bibliográfica, documental e interpretativa, seguindo basicamente as orientações de Richardson (2011).

A análise dos principais documentos que orientam as mudanças propostas para o Ensino Médio, dentre eles a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018)² será realizada a fim de apresentar seus condicionantes sociais, políticos e econômicos. Implica, segundo Richardson (2011, p. 230), “em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados [...] investigando os fatos sociais e suas relações”.

Esta análise de documentos será subsídio para o entendimento da identidade do ensino médio e da necessidade de uma organização curricular com o propósito de formar segundo os interesses da juventude filha da classe trabalhadora. Com ela, somada à pesquisa bibliográfica na área, e tomando como método de estudo o materialismo histórico dialético e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pretende-se organizar uma análise adequada de conteúdos, destacando especialmente os seus principais elementos e determinantes.

Entendendo o método do materialismo histórico dialético e os fundamentos da *Pedagogia Histórico-Crítica*, indicamos, a partir do debate referente a uma mudança na proposta educacional (estrutura e currículo), a reflexão sobre o entendimento do que é educação, qual o principal objetivo da educação institucionalizada e em que medida um currículo pode responder aos interesses de formação da juventude da classe dos trabalhadores. Entende-se aqui que a educação, seja na forma informal e cotidiana ou mesmo na institucionalizada, tem responsabilidade de preparar os indivíduos para viver em sociedade. Mais precisamente em relação à forma institucionalizada, a educação tem por objetivo transmitir e apropriar todos indivíduos dos conhecimentos históricos de forma sistematizada e avançada. (SAVIANI, 2016, p. 70).

² Precisamos destacar que o CNE apresentou as mudanças nas DCNEM em consonância com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC a partir da resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>

No decorrer da pesquisa, além do estudo dos artigos da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), da Lei 13. 415/2017 (BRASIL, 2017), que estabeleceu alterações na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a BNCC (BRASIL, 2018) realizou-se um levantamento documental pelo qual foram coletadas as principais produções do Ministério da Educação com as orientações para as instituições de ensino. Essas orientações têm objetivos em articular o que está estabelecido em lei e as vertentes a serem organizadas na prática das diversas instituições.

Realizou-se também um levantamento das principais produções sobre a temática disponibilizadas pela CAPES, pelas principais universidades públicas brasileiras e pelos anais dos diversos simpósios, seminários e eventos em educação realizados no país nos últimos anos. Encontramos um grande número de produções, certamente dada à importância e gravidade das alterações proferidas ao ensino médio e sua relevância social.

Para definir as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnia, segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizamos principalmente os textos de Saviani (1997, 2000, 2003, 2005, 2012, 2013, 2014b, 2016), Markus (1974), Duarte (2013b, 2016), Gramsci (2006), Leontiev (1978), Vigoski (2001), Frigotto (2009, 2012), Mészáros (2005), Manacorda (2010), Kuenzer (2000), Gentili (2005) além das pesquisas de Malanchen (2016), Enguita (1993), Orso (2008), Antunes e Pinto (2017), Gama (2015) e Silva (2015).

Como fontes importantes para o estudo em relação às mudanças históricas no Ensino Médio e a sua relação com a formação do trabalhador utilizamos as pesquisas de Saviani (2002, 2007, 2010, 2016), Kuenzer (2000, 2009), Aguiar (2010), Valente (2012), Silva & Scheibe (2017), Santos (2006), Silva (2003, 2015, 2018), Frigotto & Motta (2019), Frigotto (2006, 2016), Frigotto *et al* (2012), Ramos (2006, 2008), Ferreti & Silva (2017), Andes (2017), Malanchen (2016), Ciavatta (2012) bem como as análises de Sandri (2017), Martins (2008), Fonseca (2006), Moehlecke (2012), Colotónio & Silva (2014) e Giorgi & Almeida (2014). Também foram utilizados alguns dados em relação a estrutura e organização atual dos estudantes adquiridos via pesquisas realizadas recentemente pelo IBGE e INEP e os documentos oficiais: LDB n. 4.024 (BRASIL, 1961); LDB n. 5.692 (BRASIL, 1971); LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996); MP n. 746 (BRASIL, 2016), Lei n. 13. 415 (BRASIL, 2017) e BNCC (BRASIL, 2018).

Para compreendermos o significado da reformulação do ensino médio, procuramos desenvolver o texto fundamentando em Saviani (2000, 2014, 2016b), Malanchen (2016), André (2018), Branco et al (2018), Macedo (2015), Marsiglia et al (2017), Ferreti & Silva (2017), Barreiros (2017), Tonegutti (2016), Freitas (2012), Silva (2012, 2015, 2017), Silva e Scheibe (2017), Piazzani (2017) e Lopes (2018). A fim de buscar melhor entendimento sobre a re-tomada da pedagogia das competências dada especialmente pela organização curricular implícita na BNCC tomamos como referência principal as pesquisas de Ramos (2006), Nomeriano (2007), Silva (2017), Saviani (2007, 2014, 2016) e Kuenzer (2002, 2004, 2016), no entanto utilizamos também as análises de Frigotto (2003), Pinto (2007), Macedo (2015), Antunes e Pinto (2017), Duarte (2008) e Bittencourt (2017). Os documentos oficiais utilizados foram os PCNs (BRASIL, 1997, 1999).

Em síntese, essas análises levaram a organização da dissertação em três capítulos conforme apresentação a seguir.

No Capítulo I – *Pressupostos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica* – apresentamos as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnicidade segundo os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Com essa fundamentação será possível argumentar em relação à formação a partir do “Novo” Ensino Médio e da implementação da BNCC, além de defender o nosso entendimento de formação humana.

No Capítulo II – *Análise sobre as mudanças proferidas ao Ensino Médio e à formação do trabalhador* –, examinamos os objetivos históricos da educação ao longo da organização curricular do ensino médio enquanto fenômeno social, ou seja, a partir dos pressupostos da sociedade capitalista. Para tanto, buscamos um recorte histórico de algumas medidas já expressas a essa etapa com o objetivo de analisar as suas concepções e relacioná-las com as quais defendemos no primeiro capítulo.

No Capítulo III – *Base Nacional Comum Curricular e o retorno da pedagogia das competências* – Indicamos a implementação da BNCC como a retomada da pedagogia das competências já utilizada ao final da década de 1990 nos PCNs (BRASIL, 1999). Para isso, nossa análise está em caracterizar a preocupação com a formação do trabalhador baseado apenas na aquisição de habilidades e comportamentos específicos, limitando, portanto, o conhecimento histórico e científico. Ainda nesse

capítulo refletimos sobre a necessidade da formação em nível médio estar desvinculada do *adestramento de habilidades* e do *esvaziamento de conteúdos* entendida, portanto, como formação contra hegemônica. A formação que almejamos para a juventude está pautada na apropriação do saber objetivo e na formação politécnica objetivando o desenvolvimento da individualidade em si e para si.

Assim, esse estudo é relevante por contribuir com o debate sobre processo da reforma do Ensino Médio, Lei nº13.415/2017, e pela reorganização curricular imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nesse contexto, também destacamos a relevância da discussão sobre a problemática do retorno da pedagogia das competências e, em conjunto, o esvaziamento de conteúdos.

Evidenciamos, ainda, a importância da apresentação dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação das análises do fenômeno educativo em si, e para tanto, do entendimento da organização social e do direcionamento da formação da juventude dentro do sistema econômico, social ao qual nos encontramos. É relevante especialmente porque, além de apontar e analisar as condições materiais, o faz delineando os limites e as expectativas para uma educação contra hegemônica, que pense, mesmo que na contradição, a formação humana integral e unilateral.

Concluimos a pesquisa entendendo que relacionar as proposições impostas à formação da juventude historicamente no país, a partir da PHC, no que se refere especialmente à organização material e curricular, é analisar qual o tipo de homem e o tipo de sociedade que se quer formar na sociedade capitalista. Em outras palavras, pesquisar e defender as políticas públicas de qualidade aplicadas à educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora é entender a importância e lutar por uma formação humana omnilateral para a sociedade.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A análise realizada durante essa pesquisa acerca da formação ofertada no ensino médio, a etapa final da educação básica, é um esforço de compreender a reorganização curricular dada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e pela reforma intitulada “Novo” Ensino Médio, buscando seus objetivos e determinantes para a formação da juventude e da organização social.

Para isso, iniciamos o debate definindo quais são as **concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnicidade** que fundamentam a perspectiva dialética e materialista da pedagogia histórico-crítica³, reforçando, portanto, o nosso entendimento de formação humana. A partir dessa fundamentação teórica, defendemos, nesse trabalho, a formação em nível médio em sentido completamente oposto ao que vem sendo direcionada pela reforma e BNCC, levantando argumentos teóricos práticos e base científica para tal defesa e contra argumentação à pedagogias e políticas hegemônicas na atualidade.

1. Concepção de Homem

Para compreendemos o fenômeno educativo em seu sentido mais amplo, precisamos primeiramente discutir como o ser humano se torna “homem”, destacando, portanto, que a educação é uma atividade especificamente humana e que se confunde com a origem e desenvolvimento do próprio homem, ou seja, “é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, 2005, p. 224). Ainda de acordo com Saviani,

A educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A

³ Os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica estão baseados no movimento do real, ou seja, na dialética expressa pelo materialismo histórico dialético, mais precisamente na leitura de Marx frente a dialética idealista e hegeliana. Segundo Saviani, a dialética histórica é a que melhor explica a fundamentação e os objetivos da PHC, pois “é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2013, p.120).

humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou na natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si. (SAVIANI, 2016, p. 01).

Para entendermos a relação dialética entre o homem e a educação se faz necessário, na medida em que se discute a organização, as mediações e determinações da educação e da luta de classes na sociedade capitalista, entendendo, portanto, como o homem, em sua perspectiva histórica, constrói a sua própria existência. Nesse sentido, Markus (1974, p. 82) define homem como um elemento da natureza que apenas se destaca perante aos demais seres naturais pelo desenvolvimento do seu trabalho, o destacando como sua atividade vital, conforme explicita,

O homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõe de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica [...] o que diferencia o homem do animal deve ser procurado, em primeiro lugar, no que diferencia as atividades vitais de ambos. A atividade vital específica do homem é o trabalho, enquanto a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários.

Portanto, é o trabalho que diferencia os homens dos demais seres vivos, ou propriamente, dos animais, entendendo que o homem age sobre a sua existência, modificando e adequando o meio em que vive segundo as suas necessidades, diferentemente dos animais, que apenas adaptam-se à realidade em que estão inseridos. Segundo Saviani (2013, p. 11), o homem “em lugar de adaptar-se à natureza, tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho”. Saviani (2005, p. 225) completa,

E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana.

Duarte (2013b, p. 65) também analisa que a necessidade do trabalho e do intenso relacionamento do homem com a natureza ultrapassa a mera satisfação das necessidades elementares para a sua sobrevivência, sendo que “os objetos e fenômenos naturais não são para o ser humano apenas algo externo, mas sim, algo indispensável a sua objetivação, à produção de suas forças essenciais objetivas”. Consideramos, portanto, que o trabalho é estritamente humano e essencial à vida e à formação histórica dos

indivíduos e da sociedade, sendo que “é o trabalho que define a essência humana porque, sem trabalhar, sem transformar a natureza, o homem perece” (SAVIANI, 2005, p. 248).

Por esse motivo, é preciso pontuar que por um lado encontramos na atividade do trabalho a formação do gênero humano enquanto essência e necessidade, por outro, em uma sociedade dividida em classes, nos encontramos imbuídos a alienação, ou seja, frente à contradição entre a humanização e a alienação. Segundo Duarte,

Se considerarmos que o ser humano é ativo e que sua atividade vital é a forma de ele se desenvolver e se realizar humanamente, isto é, se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então perceberemos que o trabalho assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal de sua vida apenas para ter recursos necessários para viver. Isso é alienação, ou dizendo de outra maneira, essas são formas alienadas de objetivação e apropriação. (DUARTE, 2013b, p. 71).

E continua:

Na sociedade capitalista o resultado da atividade de trabalho transforma-se em capital e este denomina e explora a atividade do trabalhador. Esse é um processo de alienação. Mas não há atividade de trabalho sem objetivação, isto é, sem a transferência de atividade humana para as características do produto. O produto do trabalho é sempre atividade humana objetivada. Acontece que, na sociedade capitalista, esse produto se aliena da classe trabalhadora, torna-se algo alheio, estranho, exterior e hostil a ela, em uma palavra torna-se capital. O capital apropria-se dos resultados da atividade do trabalho. A forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienem da riqueza material e não material. (DUARTE, 2013b, p. 73).

Assim, reconhecemos que o trabalho é atividade sinônimo da essência humana, através dele é possível agir frente à condição natural de sobrevivência, dando condições diferentes das pré-estabelecidas pela natureza. Em outras palavras, é o trabalho que transforma a natureza e o próprio homem em si. Logo, na sociedade capitalista os produtos da atividade humana são estranhados e uma atividade desenvolvida pelo indivíduo passa a “ser considerada como algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perda, um fator de sofrimento, e não de satisfação” (SAVIANI, 2005, p. 226). Dessa forma, partindo do pressuposto de que o trabalho é essência humana, compreendemos o trabalho estranhado como caminho para a alienação dos indivíduos perante a sua própria condição de vida humana, distante de sua própria essência.

Essa dissociação entre o trabalho humano e seu significado social e de essência humana é um dos desafios da humanidade. Nesse sentido, é válido analisar que “o fato de o agir humano ser conscientemente dirigido por fins possibilita tanto o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência quanto a separação entre significado e o sentido da ação” (DUARTE, 2013b, p. 91). Isso é, dado pela própria condição das relações de trabalho na sociedade capitalista, contraditoriamente a ação consciente humana ao mesmo tempo que o desenvolve, também pode ampliar a alienação existente.

Nesse entendimento, todos os indivíduos sociais fazem parte dos processos que humanizam e que alienam, sendo praticamente impossível dizer que há seres não alienados, “quando muito, falar de graus maiores ou menores [...] já que vivemos em uma sociedade alienada e somos produto dessa sociedade” (DUARTE, 2013b, p. 68).

A teoria marxiana da alienação ajuda a entender essa questão, conceituando-a distante de ser essencialmente humana. Conforme esclarece Enguita (1993, p. 135),

O que a teoria da alienação oferece é precisamente uma genealogia da consciência, uma fundamentação materialista do processo de construção da realidade social da realidade como representação. O que Marx descobre e explica é que não existem ideias simplesmente falsas da realidade, mas uma realidade falseada, invertida, alienada, etc. que provoca a representação ideológica correspondente.

Pensando dialeticamente, portanto, é nessa sociedade esfacelada pela alienação, que procuraremos caminhos para avançar no caminho da transformação, conforme destaca Duarte (2013b, p. 69),

Não transformaremos essa sociedade criando comunidades isoladas que supostamente viveriam a margem dessa alienação. Não superaremos essa sociedade criando movimentos que não queiram participar das instituições, achando que vão fazer a revolução por fora da sociedade. Revolucionaremos a sociedade por dentro, a partir de instituições desenvolvidas na sociedade burguesa, mas que não são essencialmente alienadas, essencialmente burguesas. Elas são contraditórias porque refletem e reproduzem a luta de classes. É esse o caso da escola.

É necessária a clareza de que a alienação não é essencialmente humana, nem tampouco, a escola é essencialmente burguesa. Nesse sentido, cabe entender o homem como ser transformador, de ações efetivas e movido a partir das contradições do seu movimento real que tem, a partir da objetivação do saber consciente, a condição para o

seu desenvolvimento como humano e, portanto, para o desenvolvimento da humanidade.

2. Concepção de Educação e Trabalho Educativo

É como parte do processo de trabalho histórico da humanidade que encontramos o papel da educação, ou seja, na necessidade do desenvolvimento e formação humana. A busca por melhores condições materiais de vida, no que tange desde a vestimenta até os mais elaborados esquemas de cultivo dos alimentos, moradia, maquinaria, ou seja, o desenvolvimento da tecnologia e de toda a cultura, são produtos estritamente humanos, desenvolvidos minuciosamente pelo trabalho, mas alcançados por meio da educação, do conhecimento histórico.

Esse processo de produção humana implica a produção de bens materiais e não materiais, o primeiro refere-se à produção da subsistência material, ou seja, utensílios cada vez mais complexos para uso e desenvolvimento da humanidade; o segundo é a produção das ideias, conceitos e valores, ou seja, é a antecipação dos objetos reais, “obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material” (SAVIANI, 2013, p. 12). É, portanto, a partir do trabalho que o homem retira da natureza todos os elementos para a sua subsistência e concomitantemente a transforma segundo os seus interesses e necessidades, criando o mundo humano, sua própria cultura e a si próprio, em outras palavras, para seu desenvolvimento, precisa criar condições materiais, via trabalho material, para o aprimoramento de sua própria existência. No entanto, toda a produção material por ele elaborada precisa da antecipação via ideias, conceitos, valores, o que leva ao trabalho não material, ou seja, à educação propriamente dita, ou à necessidade histórica da educação para o desenvolvimento da humanidade através do trabalho.

Conforme afirma Saviani (2013, p. 13),

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento do homem está relacionado à educação, já que ele precisa ser *humanizado*, entendendo que “as modificações

biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264), mas é a “apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (idem, p. 266), isto é, a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade que pode levar ao desenvolvimento das suas aptidões motoras e intelectuais e isso é dado a partir da educação. Conforme destaca Saviani (2005, p. 246),

Os homens são aquilo que eles próprios produzem em sua ação sobre a natureza. Portanto, se o homem não tem sua exigência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la, ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita *ser educado*. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação. (grifo nosso)

Não é suficiente, portanto, nascer humano, é preciso tornar-se humano, conforme Duarte (2013b, p. 64),

Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser *humano* no sentido de que nasce pertencendo à espécie humana. Igualmente, ela é um ser humano *singular*, no sentido de que se trata de um ser *individualizado* por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismo. Aquele organismo ao nascer não é inteiramente igual a outros organismos humanos. Ele tem suas singularidades. Nesse sentido, bastante restrito, eu afirmaria: sim, toda pessoa nasce como um indivíduo humano. Por outro lado eu afirmaria: ela nem é, ainda, plenamente um ser *humano*, nem é ainda plenamente um *indivíduo*. Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade.

Em outras palavras, as novas gerações, embora de caráter humano, necessitam apropriar-se de todos os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para tornarem-se humanos, garantindo, assim, o seu próprio desenvolvimento. A apropriação desse legado histórico é dada por meio do processo educativo tanto social quanto cultural, ou seja, é preciso de um trabalho direcionado para a transmissão da riqueza material e não material necessária para a formação dos indivíduos.

Segundo Saviani (2013, p.13) o trabalho educativo é “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, é parte do processo histórico do

trabalho e que, portanto, tem intencionalidades e objetivos específicos na formação da humanidade.

Para tanto, o processo de aprendizagem não ocorre de modo mecânico, sendo necessário validar várias questões que envolvem o trabalho educativo, tais como as condições para sua realização, o currículo, a metodologia dos professores, além do estudo e apreensão dos alunos. Conforme esclarece Duarte (2016, p. 59),

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é a transmissão de conhecimento, mas tão transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Consideramos, portanto, que o trabalho educativo tem a responsabilidade de inserir as novas gerações na cultura, possibilitando o acesso aos bens materiais e aos bens intelectuais produzidos ao longo da história pela humanidade. Concordamos, por conseguinte, com Malanchen (2016, p. 115) que este trabalho é responsabilidade da escola. Essa instituição, munida do conhecimento objetivo, pode desenvolver nos estudantes as funções psicológicas superiores⁴, segundo a autora,

Como a escola é a princípio, em nossa sociedade, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, ela pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos com base na apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o desenvolvimento da realidade objetiva.

No entanto, a organização do sistema educacional varia de acordo com a sociedade, tempo, lugar e estágio de desenvolvimento, objetivando assim uma análise e compreensão da conjuntura social na qual está inserida, em outras palavras, para compreender a educação, é preciso compreender a sociedade.

⁴ “As funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura” (MARTINS, 2016, p. 60). Trata-se das ações não mediadas por reflexos, imediatas e originárias nas manifestações sensoriais aparentes, mas sim de comportamentos voluntários, pensados e articulados com uma finalidade específica.

A educação nos moldes da sociedade capitalista e a divisão em classes antagônicas faz com que toda a produção material e não material realizada pela classe dominada beneficie, em larga escala, apenas a classe dominante, a tal ponto de gerar a alienação do trabalhador e do produto do seu trabalho, ou seja, “na sociedade capitalista o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham” (DUARTE & SAVIANI, 2010, p. 426). Em outras palavras, não é apenas a produção material que fica desapropriada dos trabalhadores, mas sim a apropriação da produção não material que se refere a cultura e a educação.

A organização da escola, para atender às necessidades da sociedade capitalista, corresponde, dessa forma, ao individualismo e à competição como inerentes ao processo de formação humana, naturalizando a concorrência, a premiação por produtividade, resultados, metas e a inserção da meritocracia como prêmio e aptidão social. Cabe à educação escolar a “alienação da consciência”, formando e, de certa forma, selecionando os indivíduos mais aptos e também os mais adaptáveis a esse modelo social. (ORSO, 2008, p. 52).

Saviani (2005, p. 232) assevera que a escola, nessa concepção burguesa de educação, tende a ser marcada pela contradição entre homem e sociedade, homem e o trabalho e entre homem e a cultura. Especificamente, em sua análise da contradição entre homem e sociedade, destaca que o indivíduo acaba sendo postulado como egoísta, por um lado, e por outro como pessoa moral, justificando assim a conquista de direitos, enquanto cidadão, conquistados por alguns em detrimento de outros indivíduos que não têm acesso a essa mesma conquista. Conforme explicita, parafraseando Marx,

Compreende-se, então, porque a escola primária, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a *pessoa moral*” (MARX, s.d. p. 31, grifos do original).

Em consequência vemos a escola, um instrumento não essencialmente burguês, como já levantamos anteriormente, legitimar a organização e reprodução da sociedade via o trabalho na educação básica, preparando os sujeitos como agentes sociais para a sua inserção, de forma pacífica, como membro ajustado da sociedade burguesa.

Antunes e Pinto (2017, p. 104) destacam o papel social na educação com o objetivo de “quando muito, proporcionar uma ginástica mental que prepare o cérebro como “músculo”, um órgão mecânico” e, quando se referem às reformas educacionais propostas nos últimos anos, a sintetizam dentro da concepção e interesses da sociedade capitalista,

As chamadas reformas educacionais trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma educação) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. (ANTUNES e PINTO, 2017, p.104)

Existe, então, um direcionamento bastante preciso do que deve ser a educação na atualidade: extremamente rápida, flexível e sucinta. Que possa dar ao estudante, futuro trabalhador, condições de adaptar-se ao mercado bem como às suas possíveis adversidades e necessidades.

Em outras palavras, a educação voltada para as expectativas do mercado, precisa garantir que os indivíduos disponham-se a gerenciar suas vidas, sendo empreendedores que investem em sua formação, em seu trabalho, podendo assim vendê-lo, o que lhe retornaria um capital. Nesse contexto aparece a *teoria do capital humano*, segundo a qual o indivíduo pode, supostamente, “controlar e vender” a sua força de trabalho a transformando em capital, conforme sua necessidade ou interesse. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 100). Partindo desse princípio, é possível concluir que a teoria do capital humano está ligada ao Estado do Bem Estar Social⁵ e a busca pelo emprego, conforme afirma Gentili (2005, p. 47),

Sabemos que a teoria do capital humano teve sua origem e base de sustentação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos estados de Bem Estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego.

A conquista pelo emprego passa a estar nas mãos daqueles que o procuram, ou seja, cabe aos indivíduos definirem suas “próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho”. (GENTILI, 2005, p. 51).

⁵ Para que a economia possa se manter e crescer é preciso o aumento dos níveis de consumo, logo o consumo de massa. Nesse sentido, para o Estado de Bem Estar Social é preciso que produção e consumo estejam alinhados, ou seja, é necessário dar o mínimo de condições de renda (emprego) aos indivíduos com o objetivo restrito da manutenção e comercialização do capital. (BRUE, 2005).

Nesse sentido, considerando que para o sistema capitalista tudo pode e deve ser valorado, as habilidades e o conhecimento adquiridos também podem ser chamados de capital, resultando em capital humano todas as habilidades e conhecimentos adquiridos pelos seres humanos, especialmente no que se refere à educação e à cultura.

Kuenzer (2000) ressalta que toda mudança educacional é definida pela “relação peculiar entre trabalho e educação” (KUENZER, 2000, p.9). Sendo assim, as reformas educacionais não têm olhar estritamente pedagógico, mas sim, têm base nas questões políticas, nesse caso, determinadas pelas bases materiais e necessidades dos meios de produção. Sendo assim, na lógica capitalista cabe à escola contribuir para formação de capital humano, o que auxiliaria o crescimento econômico, conforme expõe Gentili (2005, p. 53),

Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, afirmavam os teóricos deste campo, contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, conseqüentemente, o crescimento econômico.

O indivíduo, enquanto responsável pela sua habilitação e pela sua empregabilidade, pode ter sucesso ou fracasso durante as suas tentativas, dependendo apenas dele os seus resultados sociais. Percebemos que as condições impostas pelo capitalismo são, ao mesmo tempo, eximir-se de qualquer responsabilidade com a formação e trabalho e impor aos indivíduos certa vontade de “vencer na vida”, de “estar à frente”, de “fazer com suas próprias mãos”, característica do individualismo e da competitividade, base ideológica da sociedade capitalista.

A importância dada à educação para o trabalhador nesse modelo econômico pode “ser reconhecida na própria origem da escola pública como escola de massa” (GENTILI, 2005, p 52), ou seja, pela sua amplitude, a educação voltada à juventude que frequenta a escola pública, em especial, procura garantir a formação de capital humano, levando a responsabilidade sobre o fracasso e o sucesso apenas aos estudantes. Essa leitura faz com que sejam desconsideradas as condições de vida de cada um e as condições sociais impostas pelo modelo econômico, sendo que a forma como a escola se organiza, ou a própria falta de condições de organização, passam a não ser discutidos, já que a relevância está em como é possível superar os obstáculos e apresentar-se de forma mais *aceitável* ao mercado de trabalho.

Considerando, portanto, que a “dialética da sociedade capitalista é geradora de humanização e alienação” (DUARTE, 2013b, p. 67) pensemos a escola como necessária à revolução e transformação da sociedade, não sendo necessário a sua destruição e sim à superação. Superação no que tange as forças alienantes da sociedade e à própria classificação dos indivíduos em classes, está associada à apreensão dos conhecimentos da ciência, da arte e da filosofia, como parte do entendimento da objetividade humana. De acordo com Duarte (2013b, p. 69),

A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. Quando o professor ensina matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte, filosofia etc., socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que, no campo das discussões político-ideológicas, esse professor não se posicione em defesa do socialismo, está contribuindo para o socialismo sem ter consciência desse fato.

Não se trata, pois, de pensar que a educação, de forma restrita, leve à transformação da organização social, mas de entender que sem um trabalho educativo eficiente, que leve a cada indivíduo os conhecimentos históricos da humanidade, tanto da arte, da filosofia e da ciência não teremos condições objetivas de mudança. É essa apropriação que dará condições à superação da “contradição entre homem e a sociedade garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão” (SAVIANI, 2005, p. 234). Melhor dizendo, que a educação escolar não objetive a reprodução da sociedade e sim, munida com um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, possa levar o homem ao reconhecimento da sua essência humana enquanto agente transformador e cidadão, participante ativo da vida da sociedade.

Mesmo que, no nosso entendimento, a classe dominante não tenha interesse na transformação histórica da escola, impossibilitando a sua efetiva universalização e, por conseguinte, levando à distinção de tipos de educação para a classe dominante e outra para o proletariado, se faz preciso lutar, a partir de uma teoria pedagógica crítica e não reprodutivista, por uma escola que priorize os interesses da classe dos trabalhadores. É mais do que uma luta por educação, é a histórica luta de classes, é a nossa luta coletiva pelo socialismo, conforme salienta Saviani (2005, p. 257),

A luta pela escola pública coincide, portanto, como a luta pelo socialismo, por ser esta uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso socializa-se

o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Mészáros (2005, p. 71) também defende que a educação precisa ser para além do capital, ou seja, ter como objetivo uma “ordem social qualitativamente diferente” admitindo ser um caminho necessário e urgente para a transformação social. O autor destaca que a auto-realização através da liberdade e da igualdade apenas serão conquistados com uma educação revolucionária, caso contrário, os indivíduos ainda permanecerão presos aos limites e interesses do capital, “sob forma de apetites totalmente artificiais, pelos imperativos reitificados da acumulação lucrativa do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

Assim, entendemos que a nossa luta pela liberdade está atrelada à luta pela escola ensinando, realizando seu trabalho da forma mais efetiva possível, conforme nos esclarece Duarte (2013b, p. 69),

O que nós afirmamos e não deixaremos de defender é que a revolução precisa de uma escola ensinando, que a revolução precisa de educadores que lutem no sistema educacional contra os interesses da burguesia e que a forma de nós lutarmos contra os interesses da burguesia no interior do sistema educacional é socializando o conhecimento. É assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas.

Nesse sentido, acreditamos que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS 2005, p. 48) e, partindo desse princípio, nos posicionamos ao lado da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção socialista de educação e defendendo, portanto, o trabalho da escola a partir da negação do modo como é organizado no sistema burguês de ensino.

2.1 Educação e a Pedagogia Histórico-Crítica

Com o objetivo de entender a organização da PHC, buscamos alguns elementos que levaram o professor Dermeval Saviani a organizar essa teoria pedagógica. No livro *Escola e Democracia*, que teve sua primeira edição em 1983, o autor fez o debate

histórico das tendências pedagógicas, apresentando seus principais aspectos e objetivos, tornando mais nítidos os problemas da educação brasileira as em dois grupos distintos.

O primeiro grupo pertence às Teorias não críticas, assim denominadas pelo desconhecimento das determinações sociais, constituídas pela *Escola Tradicional*, que é centrada no professor como o transmissor de conhecimentos, pela *Escola Nova*, centrada no aluno, considerando que o importante não é aprender e sim aprender a aprender, e pela *Escola Tecnista*, que tem como principal foco o processo e o aprender a fazer voltado especialmente ao mercado de trabalho.

O segundo grupo é caracterizado pelas Teorias Crítico Reprodutivistas, denominadas de tal forma, pois apesar de considerar a relação de dependência entre educação e sociedade tem na escola a função legitimada da reprodução da organização social, sendo nomeadas pelo autor como a *Teoria do Sistema Simbólico como Violência Simbólica*, caracterizada pela ideia de que toda sociedade estrutura-se em um sistema de relações de força material entre grupos ou classes, sendo que há imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes aos grupos dominados, a *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado*, que coloca a escola como um dos instrumentos mais acabados de reprodução das relações de produção capitalista e a *Teoria da Escola Dualista*, que mostra que a escola é dividida de forma a corresponder à divisão de classes entre burguesia e proletariado, sendo que as práticas escolares apenas legitimam essa dualidade.

Para além de buscar responder a uma das questões colocadas pela academia sobre como superar o ceticismo abarcado pelas pedagogias crítico-reprodutivistas, as investigações de Saviani propunham-se a pensar em uma teoria da educação que pudesse ir além do diagnóstico sobre a história da educação e de sua relação social, mas que pudesse ser instrumento de superação do problema da marginalidade. Segundo o autor (SAVIANI, 2013, p. 61),

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares de transformar a sociedade. (SAVIANI 2013, p.61).

Para tanto buscou, em primeiro lugar, destacar que junto com o entendimento das questões sociais e a relação intrínseca com a escola é necessário avançar buscando

compreender a natureza específica da educação, evitando, assim, o risco de não reconhecer os anseios da classe trabalhadora e sua mediação e inserção contraditória na sociedade capitalista.

Busca-se, convertendo-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos, descuidando sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2000, p. 65).

O autor complementa que trata-se de uma teoria que luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas mais populares, sendo, dessa forma, um esforço em garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível. Seria, segundo a teoria da curvatura da vara, levar a organização pedagógica para o lado oposto ao preconizado pelo movimento da Escola Nova, ou seja, ao curvar a vara para o outro lado espera-se que ela fique do lado certo, o lado da valorização dos conteúdos, que trata-se de estar do lado de uma pedagogia revolucionária.

Como pedagogia revolucionária, entende-se a luta contra os mecanismos hegemônicos dando voz às camadas populares e, desta forma, colocando a escola como participante ativa do processo de construção uma nova sociedade. Segundo Saviani,

A pedagogia revolucionaria identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 2000, p.57).

Há que se considerar que, por ser uma teoria crítica, está longe de colocar a educação como principal determinante das transformações sociais tão necessárias. Há o reconhecimento de que é um elemento secundário e determinado, no entanto, “ainda que secundário, não deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2000, p.66), influenciando, com seu trabalho, o elemento determinante social.

Contudo, a pedagogia revolucionária, articulada com os interesses populares, valorizará a escola, ou seja, priorizará o seu bom funcionamento e a organização de métodos eficazes de aprendizagem. Nesse sentido, Saviani descreve um método de ensino que melhor se encaixa com a teoria proposta, caracterizado por cinco momentos,

sendo eles: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social final.

A *prática social* é o ponto de partida do ensino, neste momento é preciso entender que o professor tem uma visão sintética e o aluno uma visão sincrética sobre o conhecimento e a realidade. Ou seja, apesar do professor demonstrar uma certa síntese referente ao conhecimento, ele a tem de forma precária, já que não pode garantir o todo pelo seu desconhecimento sobre o nível de compreensão dos alunos que, por outro lado, não podem ainda articular experiência e prática.

O segundo momento é a fase da *problematização*, no qual busca-se as questões a serem resolvidas na prática social, ou seja, o próprio conhecimento a ser dominado.

O terceiro momento é o da *instrumentalização*, que trata-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas anteriormente detectados, ou seja, a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social.

O quarto momento é o da *catarse*, no qual há a incorporação dos instrumentos culturais, agora como elementos ativos de transformação social.

O ponto de chegada é a *prática social final*, momento em que além de o aluno ascender ao nível sintético de compreensão, demonstra o ponto alto do processo educativo, da própria passagem da síncrese para a síntese.

É preciso perceber, portanto, a ação pedagógica e dialética de todo o processo, considerando que a prática social inicial e final é ao mesmo tempo fundamento e finalidade da prática e que as alterações são próprias da condição de agentes sociais ativos. Nesse sentido “a educação não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. (SAVIANI, 2000, p. 73).

Acreditamos, portanto, que “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76) sendo que, para além do ensinar a ler e escrever, é preciso entender a amplitude do trabalho educativo, que tem a ver diretamente com a necessidade da transformação social, conforme completa o autor (idem, p. 76),

A educação não pode estar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-

relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

A contribuição da educação é algo inerente a ela no que se refere à transformação social, desse modo, ensinar a ler, escrever ou a linguagem dos números está associada à mudança, primeiramente individual e, posteriormente coletiva, sendo um relacionamento dialético. As mudanças individuais são relativas às transformações e aquisições dadas pelo conhecimento, a fim de melhor desenvolver a criticidade e as habilidades intelectuais e manuais; sendo que as sociais estão relacionadas às mudanças e invenções dadas pelo conhecimento adquirido individualmente, mas que tomam proporções sociais. É, portanto, o desafio da educação levar o conhecimento mais elaborado possível a todos os indivíduos, a fim de contribuir com uma parte da transformação da sociedade.

3. Concepção de Currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica

Não pretendemos aqui fazer um histórico sobre a teoria de currículo na educação, e sim trabalhar objetivamente com a concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica, já que entendemos que o debate sobre conhecimento objetivo a importância do saber sistematizado está no cerne das suas discussões.

É a partir do entendimento sobre a natureza da educação e do trabalho educativo, ao qual discutimos anteriormente, que podemos buscar compreender a sua especificidade, ou seja, quais são realmente os seus objetivos, condicionantes e principais perspectivas. Nesse sentido, Saviani (2003, p. 13), no texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, publicado pela primeira vez em 1984, inicia o debate sobre currículo escolar assinalando a necessidade e a importância de determinados conteúdos a serem assimilados pelos indivíduos mediante as formas adequadas de transmissão e apropriação. Conforme o autor,

O objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, à escola cabe organizar quais os “conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano” (MALANCHEN, 2016, p. 171) além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, formação humana e da sociedade. Trata-se de pensar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas disciplinas e faixa etária, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e evolução intelectual nos níveis mais altos.

É, portanto, necessário que a escola concentre-se no entendimento do currículo como “conjunto das atividades nucleares” (SAVIANI, 2016, p. 57), ou seja, que tenha como currículo as atividades que são próprias para a aquisição do saber elaborado, ao estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte.

Entendemos que a organização dos conteúdos nucleares, de forma lógica e sistematizada, pode objetivar a transformação do aluno. Segundo Duarte (2016, p. 95), o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Segundo o próprio 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.

Dessa forma, a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do cidadão que irá não apenas viver na sociedade, mas também participar 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. Ele precisa garantir o estudo das ciências e da filosofia, delineado a formação de consciência e o estudo das artes, como forma e expressão de liberdade e ao mesmo tempo a expropriação e representação da realidade. (DUARTE, 2016, p. 91).

Para tanto, é preciso compreender que “a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutras os conteúdos escolares⁶” (SAVIANI, 2010b, p. 57), sendo que a organização do acervo curricular tem a intencionalidade de garantir o conhecimento que pode ser desde a leitura e escrita para a comunicação, a compreensão sobre as intervenções na natureza bem como a discussão sobre a própria evolução histórica da sociedade, etc. Esses objetivos estão adequados à “visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social” (idem, 2010, p. 57). Conforme salienta Saviani (2005, p. 234),

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, por meio das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar a definição de direitos e deveres. O último componente, as ciências sociais, corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia.

É esse acervo que dará condições para a objetivação do trabalho escolar, em outras palavras, o estudo do saber sistematizado no ensino levará à produção da consciência nos alunos “em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural” (DUARTE, 2016, p. 89). É garantir a superação da consciência ingênua, e vislumbrar a “passagem do senso comum a consciência filosófica” (SAVIANI, 1982, p 13).

Por essa razão, não compreendemos o currículo como um simples agrupamento aleatório de conteúdos, pelo contrário, é um documento cuja organização permite que os conhecimentos sejam ordenados em uma sequência que possibilite a sua transmissão sistemática, coerente, conforme Malanchen (2016, p. 166),

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, levando em conta os critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis de complexidade, e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

⁶ Os conceitos de objetividade e neutralidade serão explicados no decorrer do texto.

Dessa forma, dentre todos os critérios previamente estipulados pela seriação, ou por qualquer outra ferramenta de organização, o nível de complexidade dos conhecimentos ainda precisa estar articulado com o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes. A saber, o Teorema de Pitágoras, por exemplo, apenas será apresentado aos estudantes quando estes já tiverem familiaridade com linguagem matemática e outros saberes escolares, como o raciocínio lógico, a interpretação, etc. trabalhados desde os anos iniciais de escolarização, e que precisam chegar ao nível que dará a sustentação intelectual para o seu aprendizado. Esse crescimento só é dado pela objetivação do conhecimento ao longo dos anos na escola, via saber sistematizado.

Observamos, portanto, que esse crescimento intelectual requer que a organização do currículo organize as disciplinas escolares a tal ponto de “realizarmos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, pra que ele seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de maneira aprofundada” (MALANCHEN, 2016, p. 201).

Saviani (2003, p. 146) destaca a importância da passagem da síntese à síntese, realizada ao longo do processo de aprendizagem, defendendo a organização das disciplinas como um momento analítico,

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, como a geografia e vice-versa.

Dado esse movimento, será possível a organização das ideias a partir da síntese entre o conhecimento e a realidade e “permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo” (MALANCHEN, 2016, p. 202). Em outras palavras, não é suficiente apenas o movimento analítico, e sim utilizar o estudo disciplinar na busca constante pela síntese e, alinhada à perspectiva da PHC, enquanto trabalho educativo revolucionário, ter como uma perspectiva a superação da sociedade de classes.

Reconhecemos os limites do currículo disciplinar, no entanto não trocamos nossas análises pela farsa da organização interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, muitas vezes baseadas nos interesses e na realidade

imediate dos indivíduos. Nossa crítica está na condição em que essas concepções colocam o conhecimento, extremamente utilitarista e imediatista. Uma das questões que colocamos e afirmamos não perder de vista é de que os limites do estudo disciplinar são dados pelo próprio processo histórico do conhecimento e a sua superação está alicerçada a superação do capitalismo, segundo Malanchen (2016, p. 205),

Podemos afirmar, em tempos de escola e currículo, que a superação possível e relativa dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais precisa ser situada no processo histórico, pois não superaremos plenamente no currículo o que ainda não foi superado socialmente. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, mas pela prática social como um todo.

Portanto, a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas da PHC. A sua defesa está em atender aos interesses das classes populares, nunca com um currículo esvaziado, mas sim que favoreça a superação do seu estado natural e buscando, através da educação, a sua segunda natureza, ou seja, de forma objetiva, via processo intencional, fazer com que o conteúdo aprendido faça parte do domínio do indivíduo e colabore para o seu desenvolvimento.

É *mister* ressaltar que para a PHC a escola não pode trabalhar com conhecimentos frágeis ou temporários. Pelo contrário, é parte do seu trabalho, cujo papel é a socialização do saber sistematizado, objetivar o conhecimento elaborado, essencial, clássico⁷. Conforme destaca Saviani (2003, 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 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.

Partilhamos da defesa de Saviani pelo conhecimento científico como principal veia de ação escolar e, portanto, curricular. O currículo deve direcionar o trabalho com o saber objetivo, sistematizado e científico, logo, apropriado da fundamentação para a formação do homem integralmente, precisa estar desvinculado de modismos no trabalho

⁷ O conceito de Clássico será melhor explicado no decorrer do texto, mais precisamente na página 47, ao tratar do conhecimento objetivo.

educativo. Trata-se de entender a escola como espaço de produção, de pesquisa e de conhecimento em níveis elevados.

Uma das críticas que endossamos é a do esvaziamento de conteúdos científicos, cada vez mais frequente nas instituições escolares. Dentre os exemplos, podemos citar o trabalho cada vez mais frequente com as datas comemorativas, desde o início do ano letivo, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como se fossem atividades principais, descontextualizadas do conteúdo. Para exemplificar, tomamos o Dia do Índio, momento no qual os alunos pintam desenhos e rostos, mas deixa-se de lado uma oportunidade riquíssima de discutir a condição histórica do índio hoje no Brasil, sua vivência, legado, cultura e trabalho. A nosso ver é uma espécie de negação do compromisso com a ciência, sendo que corremos o risco de fechar o ano passado várias comemorações como essa, e “pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2016, p. 56), é o secundário tomando lugar do essencial.

Nesse sentido, a PHC entende que o trabalho educativo não tem tempo para atividades secundárias, a menos que elas auxiliem de alguma forma na apreensão do conteúdo a ser trabalhado. Em outras palavras, não estamos dizendo que não é possível trabalhar as datas comemorativas nas escolas. O que estamos afirmando é que elas precisam fazer sentido para o desenvolvimento intelectual do aluno, do cidadão, sendo que de nada vale saber ou decorar as datas de calendário se não há a sua compreensão e aproximação com a aprendizagem e a formação do indivíduo. Conforme assevera Saviani (2016, p. 57),

Fica assim, claro que as atividades referentes às comemorações mencionadas são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.

Com base nessa explanação, a ação docente e o trabalho educativo devem cumprir seu papel e não submeterem-se a “artifícios criados por teorias pedagógicas imediatistas, utilitaristas e pragmáticas” (MALANCHEN, 2016, p. 170). Em outras palavras, o que cabe à ação docente, ao menos em nossa perspectiva materialista, é trabalhar para o desenvolvimento e a formação humana no sentido individual e social, conforme Malanchen (2016, p. 170),

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e suas demandas da formação humana, seja em termos de gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo.

Para tanto, empreendemos a necessidade que professores e demais agentes envolvidos no processo educativo tenham “domínio de fundamentos que permitam ir além das aparências e do imediatismo pragmático e utilitarista que tantas vezes se fez presente no cotidiano escolar” (MALANCHEN, 2016, p. 174). Aos educadores espera-se o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a tal ponto de contribuírem com a formação e a compreensão da totalidade.

Nessa direção, Saviani (1997) identifica “cinco modalidades de conhecimento que funcionam como uma espécie de condição prévia para que se desempenhe a função docente” com o objetivo de desenvolver o conhecimento nos alunos:

- Domínio dos conhecimentos específicos de sua disciplina;
- Domínio do saber didático-curricular referentes aos métodos e como o processo do ensino aprendizagem pode acontecer de forma coerente;
- Conhecer e compreender as teorias educacionais, objetivando a sua própria identidade;
- Compreensão das condições sócio-históricas, entendendo o movimento social, características e perspectivas de transformação; e, o
- Saber atitudinal, referente à postura do professor, ou seja, disciplina, coerência e respeito necessários ao trabalho com educação.

Assim, a produção do conhecimento, passa pela organização do currículo de forma coerente, pensando nos saberes necessários ao desenvolvimento dos alunos e da sociedade, o que tem forte dependência do trabalho dos professores, ou melhor afirmando, do domínio do seu conhecimento, articulados à proposta de transformação, conforme reforça Saviani (1997, p. 140),

É mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ela possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos. Por essa via será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos. Produzindo-se neles esses conhecimentos, mas a partir dessa base, se viabilizará

também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade.

Defendemos, portanto, o trabalho do educador a partir da fundamentação da PHC, reconhecendo a importância do seu trabalho no processo de humanização dos indivíduos. É, pois, munido de conhecimento que o professor poderá desenvolver o trabalho educativo para além do pragmatismo, vislumbrando, a formação humana que possa contribuir para a transformação da sociedade. Não queremos deixar o processo de formação e de transformação da sociedade apenas nas mãos dos educadores, o que estamos querendo dizer é que o professor “se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes” (DUARTE, 2016, p. 135) princípios básicos da PHC para uma educação revolucionária e, para tanto, é preciso domínio dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos necessários para realizar o trabalho educativo.

Dentre esses conhecimentos está o reconhecimento do currículo escolar como “expressão de mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como o que são as relações entre escola e sociedade” (MALANCHEN, 2016, p. 176). Esse entendimento faz parte da compreensão da importância da socialização do conhecimento histórico da humanidade.

Mais objetivamente, podemos “afirmar que o caminho para a organização de um currículo é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho” (MALANCHEN, 2016, p. 206). Nesse mesmo sentido, Saviani (2016, p. 76) buscou identificar quais os conteúdos essenciais aos currículos de toda a educação básica a partir da educação infantil até o ensino médio, considerando como referência o conceito do trabalho como princípio educativo, o compreendendo em três sentidos,

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Seguindo esse pressuposto, o autor defende, especificamente em relação ao currículo do ensino médio, a concepção politécnica, a qual discutiremos de forma mais detalhada no decorrer da pesquisa, como uma perspectiva socialista de educação que possa levar ao entendimento da essência humana no trabalho. Em outras palavras, que seja uma educação cujo princípio esteja na superação da contradição entre o homem e o trabalho. Esse entendimento é desvinculado da simples apreensão de técnicas, conforme descreve Saviani (2016, p. 80),

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção, mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Segundo Saviani (2005, p. 235), o objetivo do ensino médio está em recuperar a relação entre o “conhecimento e a prática do trabalho”. Dessa forma, entendendo a atividade do trabalho como parte da formação humana, vemos a sua desapropriação como o processo inverso, ou seja, de desumanização. Para a formação integral do homem é preciso que ele transforme a natureza, esse trabalho é vital a ele, é o que resulta em sentido a sua vida. Como resultado, espera-se o desenvolvimento dos níveis mais altos do seu conhecimento.

Portanto, dentre os desafios enfrentados pela PHC, está estender e expandir os estudos referentes ao currículo escolar, partindo dos pressupostos do materialismo histórico e alicerçado na importância do conhecimento histórico para a formação humana. O currículo caminharia, assim, desde a educação infantil até o ensino superior, seguindo e aumentando a sua complexidade, conforme explicita Gama (2015) fundamentada nos estudos de Saviani,

Saviani (2005) aponta como eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino - *o enfrentamento das contradições do sistema capitalista* -, de modo que: a **educação fundamental** deveria permitir a superação da contradição entre *o homem e a sociedade*; a **educação de nível médio** a contradição entre *o homem e o trabalho*, e o **ensino superior**, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre *o homem e a cultura*. (GAMA, p. 192). (grifos da autora).

Nesse sentido, o currículo deve estar de acordo com o aluno concreto, considerando seu nível de desenvolvimento a partir da “compreensão sobre a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva” (MALANCHEN, 2016, p. 208), podendo transformar-se cada vez mais de maneira consciente e na perspectiva da totalidade. Conforme elucida Gama (2015, p. 200),

O currículo deve considerar, portanto, o aluno concreto e não o aluno empírico. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, isso significa que há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Isso se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é improdutivo o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente.

Entendemos, portanto, que todos os caminhos que levam à aprendizagem precisam ser organizados socialmente. Em outras palavras, partimos do princípio de que os sujeitos e os resultados do que sabem em relação aos conteúdos históricos, são coletivamente construídos e não realizados de maneira aleatória e individual. O estudo da psicologia histórico-cultural⁸ demonstra essa preocupação em apresentar que a organização da vida material e a aquisição do conhecimento transformam tanto a consciência quanto o comportamento humano.

4. Concepção de Saber Objetivo

Como já explicitamos anteriormente, os seres humanos precisam ser humanizados, sendo que apesar de nascerem com características humanas, não sabem sentir, pensar, avaliar, agir. Essas características apenas são desenvolvidas a partir do trabalho educativo. Ou seja, “para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2013, p. 07).

No entanto, o trabalho educativo não pode ser realizado de qualquer forma. Ele exige tomar como base o saber objetivo material e não material historicamente elaborado pela humanidade. Nele há os saberes necessários à formação dos indivíduos e também da sociedade. Faz parte também da discussão da objetividade a compreensão de

⁸ MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, 2016.

que a neutralidade é impossível, pelo fato de não existir conhecimento desinteressado, ora, já que pensamos na formação do homem através dos saberes históricos, temos os objetivos claros, sem espaço para conteúdos neutros, em outras palavras, “os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender as suas necessidades, de satisfazer suas carências” (SAVIANI, 2012, p. 66). Com efeito, Saviani (2013, p. 49) esclarece que a discussão da neutralidade é uma questão ideológica, sendo, portanto distinta da objetividade,

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade.

Consideramos que não há como negar os interesses do aspecto ideológico em relação ao conhecimento escolar. No entanto, apesar de tender para a subjetividade, o conhecimento não consegue excluir ou negar a sua objetividade, sendo que “impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites” (SAVIANI, 2012, p. 66). Em outras palavras, o conhecimento tem função social e precisa ter correspondência com a realidade, contudo, esta realidade pode estar tomada de concepções ideológicas fundamentalmente articuladas e ter objetivos específicos em relação ao conhecimento, o que não trava por absoluto a objetividade e tampouco se configura como neutralidade.

É, pois, no campo da historicidade que os conhecimentos serão organizados de forma lógica, sistematizada e objetiva a fim de transpor a subjetividade entendendo, contudo que a educação escolar só tem razão de existir se for para trabalhar com o conhecimento objetivo, segundo afirma Saviani (2013, p. 54),

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa se não a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

O saber objetivo é entendido como elemento central para a PHC, em outras palavras, cabe à escola organizar de forma sequenciada e gradativa todos os conteúdos históricos necessários à humanização dos indivíduos. Esses saberes são universais e não

são necessários apenas à formação individual, mas sim parte do processo de transformação da sociedade. Daí a nossa preocupação com o que estamos chamando de esvaziamento de conteúdos expressos nas “novas” políticas de reforma do ensino médio e da reorganização curricular, as quais vamos discutir no decorrer da pesquisa, já que apresentam a preocupação com a formação de habilidades e competências específicas, contrárias, portanto, a formação do homem em sua integralidade.

Contudo, a afirmação da PHC, em colocar a escola à frente da socialização dos conhecimentos objetivos (universais), são bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo, que, além de buscar formas adequadas ao desenvolvimento do trabalho escolar (organização do currículo, metodologias, espaço, etc.), requer a defesa do ensino dos conteúdos clássicos como fundamentais ao desenvolvimento e à evolução do homem. Segundo Saviani (2013, p. 13), “clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” e não pode ser confundido com tradicional, sendo na verdade, os conteúdos que resistiram ao tempo, e que sem eles seria impossível compreender a história e evolução da humanidade, nem mesmo pensar na sua continuidade. De acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 430),

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, [...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Entendemos por clássicos, portanto, são os conteúdos que superam o imediatismo determinista pelas “novas” políticas em educação dado pelo esvaziamento de conteúdos, buscando um alicerce mais seguro em relação à formação humana, a historicidade. É justamente essa segurança que dará condições para que a educação não caia no equívoco da escola tradicional ao valorizar apenas os conteúdos, deixando de lado a especificidade humana, nem tampouco no encantamento da escola nova, que diz ensinar as pessoas atendendo apenas aos seus interesses, ou no modelo de ensino por meio de aprendizagens de competências, extremamente técnico e sem perspectiva de formação humana para a totalidade ou a liberdade de pensamento.

Para a PHC o povo precisa ter acesso ao saber erudito, sendo que a cultura popular, ou os conhecimentos que o aluno já tem, são considerados apenas como ponto de partida. Em outras palavras, à escola cabe trabalhar com o saber sistematizado, com o estudo dos clássicos para elevar o pensamento e os conhecimentos dos indivíduos, entendendo que “para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele desenvolve por meio de suas próprias lutas, relações e práticas” (SAVIANI, 2013, p. 91).

Esse entendimento de Saviani merece uma atenção maior. Vejamos, se na escola fosse apenas reproduzido os conhecimentos e a cultura popular já obtida na vivência dos alunos qual seria a sua finalidade? Para ensinar e reiterar o que já sabem, não precisam ir à escola. O saber escolar precisa de um currículo organizado a partir dos conteúdos clássicos, aqueles que resistiram ao tempo e têm validade para a aprendizagem, superando, portanto, via conhecimento, a cultura popular. Não se quer dizer que não há validade na cultura popular, no entanto, é necessário o acesso à cultura erudita, ou a todos os saberes já desenvolvidos durante a história da humanidade, para compreender a própria história, inclusive a da cultura popular, e continuar na perspectiva da evolução da sociedade. Conforme Malanchen (2016, p. 188) trata-se de “abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize ou conduza conscientemente as atividades da vida cotidiana”.

Para entender que a lógica da escravidão na América, especialmente no Brasil, é diferente do restante da história da humanidade, por exemplo, uma dose apenas do que é espontâneo não é suficiente. Faz-se necessário o estudo da história do Brasil, considerando desde a colonização, escravismo, regime feudal, etc., em mais de uma dose sistemática de todos esses conteúdos históricos, clássicos organizados de forma gradativa e contínua durante a escolarização, acrescentados aos debates da filosofia, sociologia e geografia os fundamentos que possam ampliar o conhecimento crítico dos estudantes. É, portanto, a partir do estudo dos clássicos, a partir da sua relevância histórica, que podemos pensar em compreender o próprio preconceito, vislumbrando então a sua superação, ou seja, não pode ser feito a partir do senso comum, este corre o risco de levar apenas à reprodução.

Esse entendimento está de acordo com Vigotski (2001, p. 34) ao afirmar que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas,

edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. É possível dizer que o conhecimento, além de transformar as funções psicológicas superiores, origina condições de um novo comportamento ou novas formas de ação. Baseando-se nessa compreensão, reiteramos a importância da organização do currículo a partir do saber objetivo (conteúdos clássicos), para que seja possível a superação dos conceitos espontâneos para os científicos.

Duarte (2016, p. 55) faz uma analogia interessante, ao explicitar essa relação entre o conhecimento e a formação da humanidade. Segundo o autor, o conhecimento histórico é atividade humana e, na medida que ocorre a aprendizagem sobre um determinado objeto, todo o saber humano passado, fará com que este ganhe vida e seja novamente incorporado à atividade humana. Trata-se do “apoderamento dos vivos pelos mortos”. Em outras palavras, os produtos, objetos e cultura humana são sínteses do processo de trabalho humano e mesmo já concluídos, mortos, voltam à vida ao serem novamente incorporados na atividade humana. Para tanto há a necessidade do trabalho educativo, sistemático e objetivo.

Tomando como base essas reflexões, podemos afirmar que o conhecimento faz parte da tomada de posição perante a condição da realidade material desumanizadora. Em outras palavras, a defesa do estudo do saber objetivo, base da PHC, e não do pragmatismo no saber escolar que é alicerce da “nova” reforma do ensino médio e da BNCC (BRASIL, 2018), está associada à tomada de posição contrária a imposta pelo sistema capitalista. É, portanto, concepção de mundo desinteressada no silêncio da realidade concreta e a favor de uma mudança na organização social, conforme explicita Duarte (2016, p.118),

A Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade. Por essa razão não faz como as pedagogias do “aprender a aprender” que, na análise do conhecimento, separam o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano.

Opor-se ao silêncio é ser contrária ao esvaziamento de conteúdos das pedagogias do aprender a aprender ou à formação tecnicista, e por outro lado, estar a favor da organização escolar e curricular de forma a dar possibilidades para que os indivíduos alcancem o maior número de conhecimentos históricos, de forma sistemática, objetiva e amplamente interessada, buscando a transformação individual e social da humanidade.

Contudo, sabemos que na sociedade capitalista enfrentaremos muitos problemas para realizar a formação de forma mais ampla aos indivíduos, esta só será dada a partir da mudança da organização social. No entanto, a partir das condições materiais nas quais nos encontramos é que devemos buscar os caminhos para a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos buscando elementos para a superação dos limites impostos pela sociedade do capital. Trata-se da busca pela individualidade para si, enquanto tarefa da escola, conforme destaca Duarte (2013a, p. 215),

O trabalho educativo precisa ter como referência, do ponto de vista da formação dos alunos, o movimento de superação da individualidade em si por sua incorporação à individualidade para si; e precisa ter como referência, para a definição dos conteúdos e métodos de ensino, as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano.

A defesa da PHC está no trabalho intencional e cada vez mais complexo com os conhecimentos da humanidade, buscando a superação da individualidade em si para a efetivação da individualidade para si. Em outras palavras, a escola e o saber objetivo têm o compromisso da apropriação em níveis cada vez mais elevados do saber historicamente produzido pela humanidade, retirando, portanto, a corrente que leva o aluno apenas a adaptar-se à vida cotidiana. O ser humano pode então superar o espontaneísmo ligado à reprodução (individualidade em si) e seguir para a perspectiva da transformação (individualidade para si).

Esse movimento só pode ser dialético e depende da organização adequada aos objetivos durante o trabalho educativo, a tal ponto de reconhecer os conhecimentos necessários a essa superação, conforme Duarte (2016, p. 125),

Trata-se, portanto, da dialética entre indivíduo e sociedade que se traduz na questão da necessidade de atuação tanto no sentido das transformações internas à atividade do indivíduo, como no sentido da transformação, por meio de ações individuais e coletivas sociais é feita pelas pessoas que se formaram nessas mesmas condições. Para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade.

É, portanto, um trabalho que não pode ser realizado de forma isolada e, portanto, é um dos maiores desafios da PHC. Nossa afirmação está no crédito dado à formação escolar e na necessidade da articulação entre currículo e saber objetivo enquanto *priori* para a formação humana. É a partir da educação que o indivíduo terá condições de

superar a sua espontaneidade e elevar o seu entendimento sobre a sociedade e sobre a si próprio, como caracteriza Duarte (2013b, p. 71),

O ser humano precisa superar essa condição de ser em si. Ele precisa alcançar a condição de ser livre, racional e universal. Precisa alcançar a condição de relacionamento consciente com sua individualidade, com sua atividade e com o mundo. Ou seja, é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação.

Nesse sentido, a luta da PHC é contra a farsa do ensino, é a luta pela valorização da escola, pela valorização do conhecimento, pela valorização e pelo domínio da cultura historicamente produzida, sendo condição primeira para participação política das massas e uma arma contra a hegemonia dominante, segundo Saviani (SAVIANI, 2000, p. 55),

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2000, p.55).

Para essa libertação se faz necessário destacar a importância do trabalho educativo e do saber objetivo. Mesmo considerando as precárias condições do exercício do trabalho escolar, é possível vislumbrar seu caráter excepcionalmente político e fortalecer-se enquanto categoria e classe na própria ação pedagógica, sendo que, “instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, ganham condições de fazer valer seus interesses, e é nesse sentido então que se fortalecem”. (SAVIANI, 2000, p.56).

Nesse sentido, especialmente para a etapa do ensino médio, a PHC defende a proposta da educação politécnica “enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação” (SAVIANI, 2014, p. 124), a qual vamos explicitar no item seguinte.

5. Concepção de Politecnicia

Partimos do pressuposto de que o homem é definido pelo trabalho, ou seja, que ele, diferentemente dos animais, manipula e transforma objetos e a natureza a fim de atender suas necessidades, sejam elas individuais ou sociais. É o trabalho, portanto, essa necessidade de transformar, que forma o homem e o diferencia dos animais.

Logo, é importante destacar que o homem precisa do conhecimento histórico da humanidade para que possa ser inserido na sociedade e na cultura humana, este é dado pelas interações sociais de forma indireta e pelo trabalho escolar de forma intencional e direta. A escola, portanto, tem objetivos específicos e deve contar com um currículo que tenha como finalidade essa apropriação, delineando basicamente o domínio das ciências naturais e sociais, da linguagem escrita e da matemática.

Ao nos fundamentarmos no trabalho como princípio educativo, perceberemos que no ensino fundamental a aquisição da leitura, da escrita, aprender a contar e sobre as ciências naturais e sociais são essenciais para a compreensão do mundo em que vivemos e da própria inserção dos indivíduos na sociedade. No entanto, na medida em que as etapas do ensino evoluem, quando pensamos no ensino médio, por exemplo, precisamos ir além de aprender a ler e fazer contas. Nessa etapa, os sujeitos devem compreender, com o auxílio de todo o conhecimento histórico já adquirido, que o trabalho é um determinante para seu desenvolvimento.

Portanto, o trabalho como princípio educativo precisa estar articulado desde os anos iniciais da escolarização, sendo que é, além de direito, um dever em relação à formação das novas gerações e da sociedade como um todo, segundo Frigotto (2012, p. 60),

Nessa concepção, o trabalho se constitui direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum à todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros.

Esse entendimento é base para compreender que é o trabalho que constrói o homem e, nos distanciamos, portanto, da escolarização ou formação apenas como apreensão ou execução de atividades específicas. Nesse sentido, não estamos querendo direcionar a discussão de que para o ensino médio bastaria aprender a realizar determinadas tarefas advindas da necessidade do trabalho produtivo. O que queremos afirmar é que para a formação da juventude é preciso ter como aliados os fundamentos já apreendidos durante a escolarização no ensino fundamental, o que dará condições para o entendimento dos princípios das diferentes modalidades de trabalho, objetivando

a compreensão do todo. Ou seja, é preciso a unidade entre os aspectos intelectuais e manuais, entre os fundamentos e a execução das atividades, entendendo que “todo trabalho humano envolve concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (SAVIANI, 2014b, p. 116) superando, portanto, a dicotomia que, carregada do idealismo do capital, advém sobre a divisão de classes sociais. O autor complementa (Idem, 2014b, p. 114),

Essas manifestações separam-se por um processo formal, abstrato, em que os elementos predominantemente manuais se sistematizam como tarefa de um determinado grupo da sociedade, ao passo que os elementos predominantemente intelectuais se sistematizam como tarefa de um determinado grupo da sociedade, ao passo que os elementos predominantemente intelectuais se sintetizam como tarefa específica de um outro grupo da sociedade. Temos então o que conhecemos por trabalhadores manuais, por profissões manuais.

Compreender que a divisão entre trabalho manual e intelectual é o cerne da discussão sobre a formação dos indivíduos para a politecnicidade está fundamentado na formação omnilateral, integral do homem, indo muito além, portanto, da síntese ou conclusão de conhecimentos dados na etapa final da educação básica ou da simples apreensão de habilidades para a execução de atividades específicas conforme expressa a educação tecnicista.

De forma mais objetiva, Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas”. Em outras palavras, a formação integral e omnilateral é parte do processo de construção do homem pelo trabalho, onde os indivíduos têm condições de aprender as técnicas e o processo do trabalho em sua totalidade, resultando no que se pode chamar de formação intelectual e física, unilateral. Nesse sentido, Marx e Engels (2004, p. 109), apresentam o que está na educação politécnica as melhores chances de “compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes.” .

A junção entre trabalho manual e a formação do homem aparece nos escritos de Marx no texto “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório” de 1882. Naquele momento, buscava-se discutir as condições desumanas às quais eram submetidas crianças e jovens nas fábricas, considerando, portanto, outro olhar mediante

a junção entre instrução e atividade de trabalho. (MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R., 2015). Partindo desses pressupostos, Marx (1982) sinaliza que a educação dos jovens da classe trabalhadora deve estar alicerçada na educação mental, educação física e na instrução tecnológica de forma indissociável. Conforme esclarece,

Primeiramente: *Educação mental* [intelectual]. Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Marx (1982, s.p., grifo do original).

Dessa forma, é a união entre a educação intelectual, física e tecnológica, que o autor denomina como educação integral do homem, ou formação onilateral. Essa concepção de educação foi “incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica” (MOURA, D. H.; *et al*, 2015, p. 1060).

Segundo Saviani (2014), a politecnia supõe o conhecimento dos fundamentos científicos de diferentes atividades de trabalho e, portanto, o desenvolvimento de diferentes atividades produtivas. Para essa concepção de educação, é insuficiente formar habilidades técnicas específicas aos indivíduos, superada pela necessidade de compreensão da totalidade e do desenvolvimento da essência humana. Conforme o autor,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominado esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, como a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. (SAVIANI, 2014b, p. 118).

Silva (2015), embasada nos estudos de Marx, também pontua a formação politécnica como regulação para a formação integral do homem, considerando os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos. Não basta, portanto, dominar as técnicas do trabalho produtivo. Para uma educação integral a como base é o desenvolvimento das técnicas, dos fundamentos científicos e tecnológicos e, especialmente, da educação do corpo, conforme destaca a autora,

Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral. No que diz respeito à educação do corpo, esta deveria compensar os efeitos nocivos do trabalho à saúde que, sobretudo no sistema de máquinas, “agrude o sistema nervoso ao máximo, reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual” (Marx, 1996, p. 53). Note-se o caráter de indissociabilidade entre educação do corpo, educação intelectual e educação tecnológica que Marx confere à formação de qualidade superior. Relativamente à dimensão intelectual, esta deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo a classe operária poderia colocar-se “bastante acima do nível das classes superior e média”. (SILVA, 2015, p. 1060).

Os estudos de Gramsci (2006) também parecem direcionar a educação nessa concepção, no entanto ele a nomeia como escola única, que para o autor seria a alternativa para a crise do sistema de formação escolar, com a perspectiva de elevar o conhecimento dado à classe dos trabalhadores. Conforme justifica,

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2006, p. 33).

Pistrak (2015, p. 19), ao fazer a análise das principais características do politecnismo, o coloca como exigência do trabalho socialmente necessário⁹ e como direcionamento da escola como uma das “alavancas de modificação das pessoas na direção socialista”. Nesse ponto, o autor destaca: a) participação direta dos estudantes no sistema produtivo; b) conhecimento não só da prática, mas da teoria e dos princípios científicos de todo o processo que envolve a produção; e c) união necessária entre o desenvolvimento intelectual e a atividade física ou o desenvolvimento físico, como indissociáveis. É, portanto, chave para a transformação do sistema de educação seguindo a perspectiva do socialismo. Conforme o autor (Idem, 2015, p. 23),

O politecnismo, em geral, transforma-se em um sistema de educação qualitativamente diferente para nossa escola. As características básicas

⁹“Por trabalho social, vamos entender o trabalho da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientando para a melhoria da economia e da vida para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro, o que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da idade.” (SHULGIN, 2013, p. 90).

do politecnismo deixam de definir o caráter da escola e tornam-se porta-vozes de um novo sistema de educação que se destaca por muitas qualidades e características novas. A escola politécnica torna-se uma escola que forma membros da sociedade comunista multilateralmente desenvolvidos.

Ainda segundo Pistrak (2002, p. 63), o ensino específico de 2º grau deveria se concentrar no “estudo e compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho” por meio de oficinas, que além de instrumentos práticos de educação, estariam diretamente ligada à atividade do trabalho e não somente ao estudo teórico e distante da atividade do trabalho humano. É, portanto, necessário “tocar o material, convencendo-se pela prática das vantagens e do grau de perfeição que esta ou aquela forma do trabalho comporta” (PISTRAK, 2002, p. 59).

As oficinas deveriam ser articuladas em conformidade com o processo de trabalho real, objetivadas segundo algumas características específicas como: a) trabalhar com produtos mais conhecidos como madeira e metais, relacionando sua importância histórica na fabricação de instrumentos e utensílios; b) ofertar métodos de trabalho variados, como objetivo de elevar o conhecimento em relação à mecânica e às diferentes ferramentas e formas de trabalho; c) possibilitar a ampliação da criatividade dos sujeitos, pensando que os resultados das oficinas devem ser os mais variados possíveis, especialmente em relação à utilização variada e combinada de diferentes materiais. Conforme o autor, Pistrak (2002, p 64),

O trabalho mediato numa oficina, em si mesmo, na medida em que proporciona o contato direto entre o aluno e as ferramentas e os materiais, prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas. Numa oficina escolar, encontram-se todos os elementos das máquinas moderna e todas as particularidades características da produção industrial. E as crianças poderão aprender estes elementos muito facilmente, se o trabalho na oficina é corretamente organizado.

Saviani (2014b, p. 119) segue o mesmo entendimento de Pistrak, relatando que esses trabalhos nas oficinas, especialmente com materiais como madeira e metal¹⁰, têm condições para compreender na prática todo o movimento teórico da construção histórica do trabalho moderno. Em outras palavras, as oficinas no ensino médio são

¹⁰ Para Pistrak (2000), o trabalho com a madeira e o metal tem valor educativo, pois estão relacionados com o domínio dos fundamentos do trabalho moderno, diferentemente do trabalho com o couro, por exemplo, que está relacionado com o trabalho artesanal (Idade Média) superado pelo capitalismo.

premissa para a aplicação dos fundamentos que precisam ser absorvidos para o entendimento da realidade social e a natureza do trabalho humano. Conforme explicita,

Em uma oficina onde se trabalha com a madeira e metal, os princípios da física podem ser aprendidos não apenas no enunciado teórico, na sua fórmula, mas como se aplicam na prática produtiva. Se o ensino médio se constrói sobre essa base e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire a compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida, e de como se incorpora à produção de bens, ele compreende como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno.

Esse entendimento não se dá apenas no âmbito da física, e sim, em todas as disciplinas. Para além do conhecimento teórico dos cálculos matemáticos, ou da amplitude dos componentes químicos, por exemplo, o ensino através das oficinas supera o pragmatismo da dissociação da teoria e da prática, fazendo com que os estudantes utilizem os fundamentos e os elementos teóricos, aprendidos ao longo da escolarização, na prática.

Silva (2015, p. 1062) alerta que, segundo os estudos em Marx, a associação entre a teoria e a prática não tem objetivo direto em aumentar a produtividade do sistema capitalista. O objetivo é político e refere-se a levar “os trabalhadores a voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista”. Frigotto (2009) também escreve sobre a necessidade de pensar a educação politécnica no horizonte da superação, como prática necessária e revolucionária,

A educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Desse modo, a politecnia no ensino médio está relacionada à “formação necessária para todos independente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (SAVIANI, 2014b, p. 120). Ainda segundo o autor, e buscando contextualizar a leitura, entendemos que o verdadeiro sentido de escola ativa, apta a

desenvolver a autonomia nos estudantes e as mais diversas capacidades criativas, está em caminho absolutamente oposto do que explicita o “novo” ensino médio e a sua reorganização do currículo via a pedagogia das competências¹¹. E sim entender a formação a partir da fundamentação nos conhecimentos históricos e a sua relação necessária com a atividade prática do trabalho humano, enquanto ponto de partida e ponto de chegada.

A partir das análises expostas até aqui, podemos afirmar que a educação que interessa ao ensino médio deve estar pautada na politecnicidade, ou seja, na unidade entre os aspectos manuais e intelectuais, associada à necessidade da superação da sociedade capitalista e corrigindo, desta forma, as distorções que vêm sendo impostas aos indivíduos entre “pensar” e “fazer”, entre a educação para os que irão “mandar” e para os que irão “executar”.

Mais do que isso, a concepção de educação politécnica como formação omnilateral e unitária é premissa para a objetivação da essência humana, ou seja, da construção da humanidade através do trabalho. Por conta disso, temos como fundamentos defender que a separação entre os fundamentos e a atividade prática são inadmissíveis e o objetivo político da educação politécnica é de que os “trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho” (MOURA, D. H., *et al*, 2015, p. 1062), vislumbrando à superação da organização econômica capitalista.

Para Marx (1982) a educação integral só será possível em sua integralidade em uma sociedade diferente, que tenha superado a concepção burguesa. No entanto, cabe considerar a escola politécnica como parte dessa ascensão social, da ruptura da hegemonia do capital e construída como parte de enfrentamento e ferramenta para essa superação, conforme Pistrak (2002, p. 26),

É absolutamente indubitável que a escola politécnica é uma escola do presente, que é preciso construí-la agora e aqueles que argumentam que a escola politécnica se refere apenas ao futuro, na verdade, continuam tendo uma ideia conservadora da escola politécnica.

¹¹ Faremos o aprofundamento sobre o retorno da pedagogia das competências no Capítulo III.

Frigotto (2009, p. 76) também destaca a necessidade do trabalho da educação politécnica, mesmo que na conjuntura do capital, como essencial para a elevação das massas e, desta forma, contrária ao pensamento dominante,

A educação politécnica ou tecnológica necessita desenvolver, mesmo numa realidade que lhe é adversa, uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas. Isso, contudo, não pode ser decorrente de uma doutrinação, mas por aquilo que Gramsci (1978) aponta como elevação moral e intelectual das massas.

Com cautela, precisamos observar que o trabalho como princípio educativo é tarefa de todos os setores da escola. Superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre a divisão de classes dos que podem executar determinadas atividades, está como plano da politecnicidade, como conhecimento enquanto totalidade, o qual defendemos especificamente para o ensino médio. No entanto, ele é parte do sistema educacional, e não pode ser evocado apenas para a formação nos anos finais da educação básica. Nesse contexto, concordamos com Pistrak (2015, p. 158) que “tudo será mais fácil de realizar e realizar continuamente se educarmos de forma correspondente a geração mais jovem”, em outras palavras, a continuidade no plano educativo às várias etapas da escolarização é uma necessidade quando falamos em formação humana e mudança social.

Também precisamos estar atentos à utilização da escola pelas classes dirigentes. Estas não têm interesse em promover educação de qualidade às massas, ao contrário, não medem esforço em precarizar e esvaziar a escola dos conteúdos e práticas necessárias à compreensão da totalidade, à compreensão dos fundamentos do trabalho humano. No entanto, não é a classe dos dirigentes que fará a revolução ou irá organizar a formação dos indivíduos para a emancipação. E esse é um dos principais desafios da educação escolar, sendo que nossa principal alternativa é resistir e lutar, conforme alerta Saviani (2014b, p. 123),

Estamos, enfim, diante de uma situação que, mais do que nunca, se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo que se superem os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam beneficiar-se do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas, obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência.

Dentre esses desafios estão “compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, e significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa” (PISTRAK, 2002, p. 30). É, portanto, compreender o movimento histórico e a organização escolar como um todo e, principalmente, que a transformação social exige o trabalho paralelo da escola como “arma ideológica da revolução” (Idem, 2002, p. 30), considerando que não podemos esperar concessões do capital em relação à formação integral da classe trabalhadora. Saviani (2005, p. 246) alerta que esse movimento de superação não pode mais ser deixado sob o domínio de uma classe, sendo necessária organização para a superação,

Esse movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma revolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente, de modo que supere a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir no concurso da educação.

Nesse contexto, entendemos que a defesa da educação politécnica está articulada à defesa da superação da sociedade capitalista, bem como das divisões entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e, indubitavelmente, da divisão entre as classes sociais. A educação politécnica pode permitir a superação da alienação entre o homem e o trabalho através da consciência sobre os fundamentos históricos de toda a atividade humana, significando a defesa da própria essência do homem.

CAPÍTULO II

ANÁLISE SOBRE AS MUDANÇAS EFETIVADAS AO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Como já exposto, antes de fazer qualquer análise que diga respeito à educação, é necessário “não perder de vista que ela é um fenômeno social, portanto, inserida necessariamente nas esferas mais amplas, que dizem respeito à organização da sociedade como um todo” (MARTINS, 2008, p. 111). Em linhas gerais, é preciso ter claro que no contexto do sistema capitalista lhe são atribuídas objetivos e encaminhamentos que têm maior finalidade de ajuste social, em oposição à formação para a emancipação dos indivíduos.

Kuenzer (2000) ressalta que o processo histórico de organização do ensino médio segue a lógica das necessidades do meio produtivo, sendo necessário uma análise para além dos portões da escola, portanto, perdendo de vista as condições políticas, sociais e econômicas da época,

A história do ensino médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por intermédio, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p. 17).

Com essa premissa, buscamos, neste capítulo, a partir das categorias de análise expostas no item anterior, aos quais expomos a nossa compreensão de homem, educação, trabalho educativo, currículo e a politecnicidade, tendo como base os estudos da teoria marxista da pedagogia histórico-crítica, entender quais são efetivamente as bases fundantes encontradas na história do Ensino Médio no Brasil.

1. Ensino para o trabalhador: recorte histórico

Não pretendemos aqui fazer um resgate de toda a história do ensino médio no Brasil, considerando que este não é nosso propósito final de pesquisa. No entanto, buscaremos alguns recortes das políticas educacionais organizadas, a fim de entender e discutir quais são os fundamentos utilizados e tentar delinear os interesses impressos,

especialmente no que se refere à organização da formação escolar para atender às especificações de mercado.

Ao elencar as reformas educacionais lançadas ao longo do século XX é possível perceber a constante busca por definição sobre o papel do ensino médio ao longo da história, bem como a busca por meios objetivos para organização dessa etapa da educação. Há de se salientar, portanto, que é considerado o nível de ensino com mais dificuldades especialmente no que se refere à sua estrutura, levando mais à polarização do que a conclusões sobre propostas e encaminhamento. Essa problemática já se apresenta a partir dos anos de 1940, com as Reformas Capanema, conforme explica Kuenzer (2000),

A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento dessa tensão, que tem levado, não à síntese, mas a polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 1940. (KUENZER, 2000, p. 10)

Apesar das reformas propostas por Capanema serem parciais, via decretos, em tempos diferentes, sem estabelecer uma organização lógica, elas modificaram toda a estrutura educacional e tiveram presentes os objetivos políticos para a estrutura social da época. Segundo Saviani (2010), esses decretos tinham uma concepção geral do que deveria ser a educação,

Como se vê pela ordem cronológica, a sequência dos decretos não obedeceu a uma ordem lógica, mas com certeza as conveniências políticas. No entanto, o conjunto das reformas tinha uma ordenação lógica que decorreu de uma mesma concepção geral e que se materializou numa mesma estrutura educacional. (SAVIANI, 2010, p.269).

Mais especificamente sobre o ensino médio foi promulgado o Decreto-lei nº4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário. A partir deste, a organização passou a ser em dois ciclos distintos, sendo o primeiro ciclo vertical nomeado *ginasial*, com duração de quatro anos, ou *colegial*, com a duração de três anos, e o segundo ciclo horizontal, que poderia ser nos ramos secundários ou técnico-profissional. Como explica Kuenzer (2000),

Extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes,

contudo, não asseguravam o acesso ao ensino superior. (KUENZER, 2000, p. 13).

Ao que tange este decreto, Saviani (2010) descreve o nítido caráter centralista, dualista e corporativista do ensino, pois há um ciclo destinado àqueles que devem se preparar para cursar o ensino superior e outro para aqueles cuja formação técnica já era considerada suficiente, segundo o autor,

O conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2010, p. 269).

Observamos que as reformas Capanema se objetivaram de acordo com a reprodução da organização social vigente na época, colocando àqueles jovens filhos da classe trabalhadora o acesso apenas ao estudo profissional e, aos filhos das elites, a oportunidade do ensino secundário, este que daria acesso aos estudos universitários.

Essa organização é de interesse do setor produtivo, ligado especialmente ao crescente desenvolvimento industrial. A escola passa então a auxiliar no processo ao qual direciona os jovens a desenvolverem determinadas funções ao longo de toda a sua vida. De acordo com Kuenzer (2000),

Esta marcada a separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial. (KUENZER, 2000, p. 14).

E continua:

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que poderão a exercer sua função na escola (dirigentes de dois níveis-superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis). (KUENZER, 2000, p. 15).

As categorias educação e trabalho são condicionantes para o desenvolvimento da humanidade e, portanto, da própria formação do homem. Na concepção marxista, que defendemos, o trabalho é princípio educativo e, para tanto, não pode ser reduzido ao aprendizado de determinadas técnicas. Nesse mesmo sentido, entendemos como principal objetivo do trabalho educativo dar possibilidade da inserção às novas gerações

de todo o legado histórico já produzido pela humanidade. Logo, esse pensamento tem direcionamento oposto ao encaminhamento pelas Reformas Capanema descrito acima.

Seguindo um pouco na história, em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada e sancionada a Lei n. 4.024/1961, pelo então presidente da república João Goulart, como sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao entrar em vigor, no ano seguinte, ela revogou as disposições anteriores, trazendo importantes configurações para a educação no país, já que antes dela não havia uma lei específica para a educação no Brasil.

O texto da Lei, especialmente no que se refere à organização “Dos Sistemas de Ensino” estabelece, nos artigos 12º e 20º respectivamente:

Art. 12- Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilização dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 20 – Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) À variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) Ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. (BRASIL, 1961).

Segundo Saviani (2010, p.317), é possível avaliar as medidas da LDB 4.024/1961 em relação ao ensino médio “como uma meia vitória o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas pelo Estado Novo”. Considera-se meia vitória, pois a LDB n° 4.024/1961 manteve, no ponto de vista da organização do ensino, a estrutura originada nas reformas Capanema, no entanto as tornou flexíveis já que, nas palavras do autor,

A LDB manteve essa estrutura, mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na sequência àquela em que foram aprovado no ramo que cursava anteriormente. (SAVIANI, 2016, p. 25).

Necessariamente após a mudança na legislação, o curso secundário e os cursos profissionalizantes passaram a possibilitar o acesso a qualquer área do ensino superior, mediante provas de vestibulares. Foi a chamada equivalência entre os ramos

profissionais e o ensino secundário, já que anteriormente os estudantes apenas poderiam cursar o ensino superior em carreiras correspondentes ao seu curso profissionalizante, enquanto aos alunos do secundário havia abrangência para escolher qualquer curso. Conforme Kuenzer (2000, p. 15),

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau).

Conforme explicitado, percebemos que apesar da importância histórica da promulgação da primeira LDB, esta não conseguiu superar a dualidade estrutural implícita na formação em nível médio. Para Kuenzer (2000),

A equivalência estabelecida pela Lei 4024/1961, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem as duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino. (KUENZER, 2000, p. 16).

Assim, a dualidade no ensino, originária da própria organização da sociedade dividida em classes antagônicas, se expressa com maior clareza no ensino secundário, ou ensino médio como viemos nomeando desde o início do texto, dada seu caráter final da escolarização. Entendemos aqui que a ampliação ou abertura para a realização de vestibulares, em quaisquer cursos oferecidos no ensino superior nesse momento histórico, não alterou de nenhuma forma a essência do princípio educativo retratado em dois projetos pedagógicos distintos. Esses projetos “atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho” (KUENZER, 2000, p.15) que precisam formar trabalhadores que realizem o trabalho braçal e instrumental, bem como os trabalhadores intelectuais e dirigentes, atendendo às expectativas da sociedade capitalista para aquele momento histórico.

Sandri (2016, p. 44) também faz uma ressalva importante em relação a esta primeira LDB, que apesar de ter fortalecido, em linhas gerais, o direito à educação em instituições públicas, também “fortaleceu os interesses privados com a garantia do repasse de recursos financeiros públicos e a garantia de liberdade de ensino para as escolas particulares”. Essa suposta liberdade estava em garantir que as famílias pudessem escolher o tipo de educação ou instituição as quais os filhos estudariam. Esse

movimento fez com que o mercado privado ampliasse seus ganhos com a educação, aumentando os interesses do capital sobre esse tipo de investimento.

Com efeito, a próxima reforma da educação voltada para os ensinos de primeiro e segundo graus, aconteceu apenas após uma década, em um contexto social completamente diferente. Nesse período, vivendo sob a Ditadura Militar, que foi instaurada em 1964 e durou até a redemocratização em 1985, o país passou por inúmeras modificações, sendo que dentre as mais duras se destaca o decreto n. 5, com caráter extremamente ditatorial. O Ato n.5, ou como ficou conhecido, AI5, impôs inúmeros desmandos do pensamento militar para a sociedade, começando pela derrubada da constituição federal até a censura, retirada de direitos civis, etc..

Os militares impuseram palavras de ordem como “Brasil potência” e utilizaram seu “autoritarismo triunfante” como uma das grandes armas para o convencimento da necessidade do regime militar como uma força desenvolvimentista. Neste cenário “se deu a elaboração e aprovação do projeto de Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus” (SAVIANI, 2010, p.374).

A reforma se apresentou com nenhum pudor ao expor seu caráter social e político, devendo atender aos interesses de quem estava no poder e, portanto, partia do princípio básico de continuidade a organização socioeconômica pré-estabelecida pelo golpe militar, inclusive via legislação. Segundo Saviani (2002),

A Lei n. 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. [...] tal ruptura política constituirá uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica. Considerando-se essa continuidade no âmbito socioeconômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. E isso está refletido na legislação. SAVIANI, 2002, p 119

Já no Capítulo I da LDB n° 5.692/1971, referente ao “Ensino de 1° e 2° graus”, ao elencar os principais objetivos e organização geral dos cursos, estabelece,

Art. 1°- O ensino de 1° e 2° graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, Lei n. 5.692- de 11 de agosto de 1971).

Se anteriormente, com a LDB n° 4.024/1961, buscou-se a equivalência entre as formações específicas do ensino secundário e a formação propedêutica, agora a

organização desta etapa é substituída pela “obrigatoriedade da habilitação profissional, para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau” (KUENZER, 2000, p. 16).

O direcionamento da educação para a formação para o trabalho ficou explicitado no corpo da lei como parte da formação especial, sendo que o Art. 5º, parágrafo 2º, estabelece,

Art. 5º - [...]

§2º- A parte da formação especial do currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASI, Lei n. 5.692- de 11 de agosto de 1971).

A habilitação profissional no 2º grau tinha por objetivo “atender as demandas específicas do processo produtivo” (KUENZER, 2000, p.17) e, portanto, estava diretamente ligada às necessidades do mercado. Segundo Kuenzer (2000), a proposta da LDB/1971 estava articulada ao modelo político e econômico da ditadura e, para tanto, tinha objetivos que custaram caro à população naquele período, dos quais destaca,

- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- A preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava como o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e de médio porte, com organização taylorista/fordista, produção de massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 2000, p. 17).

Saviani (2002) também destaca que as características do ensino neste período estavam em consonância com os interesses e necessidades do mercado produtivo em expansão, sendo que a primazia era de resultados eficientes com vias a profissionalização e o aperfeiçoamento técnico, conforme salienta,

Os princípios de não duplicação de meios para fins idênticos como seus corolários, tais como a integração, a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade-terminalidade, o aproveitamento de estudos etc., do mesmo modo que

medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, “o sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e profundidade em busca do máximo de resultado como o mínimo de dispêndios. (SAVIANI, 2002, p. 122).

Com efeito, a lei foi “saudada como uma verdadeira panaceia, como uma redenção definitiva da educação brasileira” (SAVIANI, 2002, p.123) ao novo sistema político social, já que o governo de Médici conseguia atender ao “milagre brasileiro”, impulsionando e ressaltando a importância da modernidade educacional e, portanto, da necessidade das reformas atendendo de forma autoritária, mas triunfante, aos princípios e o objetivos governamentais.

O que precisamos compreender é que apesar dessa importância dada à organização educacional tecnicista para esse período, o que realmente tivemos foi a “generalização da habilitação profissional no 2º grau” (KUENZER, 2000, p.17) que teve como alicerce a formação unilateral e, portanto, fragmentada, com cursos especializados e conteúdos específicos, limitando e esvaziando, dessa forma, o acesso ao conhecimento pelos estudantes. Conforme Saviani (2010),

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2010, p. 383).

Com esse modelo pedagógico de educação, a prioridade era o aprender a fazer, sendo que a tarefa da escola estava em repassar instruções sobre como executar da melhor forma alguma atividade técnica. Essa instrução tinha base na neutralidade científica e estava alicerçada na eficiência, racionalidade e produtividade que foram incorporadas como necessárias ao desenvolvimento do país naquele momento. A escola e a formação destinada aos jovens naquele período passam a responder estritamente às necessidades do mercado de trabalho, pretendendo, portanto, atingir dois objetivos específicos: conter as demandas do ensino e garantir profissionalização compulsória. (GIORGI; ALMEIDA, 2014, p. 271).

Com o fim da ditadura militar o Brasil entra no período que ficou conhecido como a Nova República e, apesar de orientar estratégias para a manutenção de alguns centros profissionalizantes, absorvendo as necessidades do mercado, a profissionalização em nível de 2º grau deixa de ser obrigatória, conforme explica Giorgi & Almeida (2014, p. 275),

A profissionalização imposta no 2º grau deixa de ser obrigatória na Lei 7.044/82, que também reitera o conceito de preparação para o trabalho, medida legal que libera as escolas que não desejavam ou que não tinham condições de ministrar o Ensino Profissionalizante aos seus alunos, possibilitando dar um tratamento mais adequado à clientela que procurava por um ensino propedêutico, visando o ingresso na universidade.

Em linhas gerais, o panorama político e econômico do país ainda mantinha-se o mesmo, de ajuste do capital e maior exploração possível de seus bens materiais. A principal meta com a educação era continuar dando fôlego à divisão exacerbada das classes, direcionando as elites à formação para os cargos de comando e os filhos dos trabalhadores à realização de trabalhos braçais.

Um dos imperativos, portanto, era deixar os jovens cada vez mais alienados quanto ao entendimento e importância do trabalho para o seu próprio desenvolvimento e o do país. Tanto o trabalho na escola, quanto a profissionalização em serviço, apenas preocupavam-se em atingir as metas e manter certa uniformidade em relação à execução de tarefas, alinhados portanto a manutenção do capitalismo e desinteresse na formação do trabalho como princípio educativo, conforme discutimos no capítulo anterior, como destaca Kuenzer (2009, p. 32),

A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente de repetir procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Essa pedagogia respondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma taylorista-fordista, que se rege pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis.

Ainda na década de 1980 foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, novamente com base utilitarista e produtivista, que direcionou o “sistema educacional a uma óptica imediatista e fragmentária, que nos condena, mesmo no ponto de vista da organização capitalista de sociedade, a sermos consumidores de ciência e tecnologia. (FRIGOTTO *et al*, 2006, 147). Essa proposta seguia portanto a mesma linha ideológica das anteriores, dedicando os esforços ao “fetichismo de mercado, como ordenador social e do sistema educacional” (Idem).

Emaranhados da total falência do milagre brasileiro propagado pela ditadura e tomando maior expansão com a abertura dos mercados dada pelo Governo Fernando

Collor no início dos anos de 1990, temos “um conjunto de fatores combinados que determinou a crise do capitalismo brasileiro ao final do século XX” (SANTOS, 2006, p. 188).

A nova realidade que se instaurava e o desenvolvimento contemporâneo necessitavam de uma escola que não separasse a formação intelectual da técnica, entendendo a formação unificada entre ciência e trabalho, trabalho intelectual e manual, como indispensáveis ao novo movimento econômico do país. Conforme salienta Kuenzer (2000),

Para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte do acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera formação profissional já não é suficiente. (KUENZER, 2000, p. 37).

Se exigia um novo perfil de trabalhador e, portanto, um novo conceito de qualificação. O Estado passa a ser cobrado para elevar a escolaridade dando maior acesso aos conhecimentos gerais aos estudantes, sendo que o setor empresarial daria as instruções técnicas aos seus empregados de acordo com a necessidade do momento, conforme Santos (2006, p. 196),

De acordo com alguns analistas, as questões relacionadas às demandas da reestruturação produtiva, em termos de qualificação e de escolaridade básica do trabalhador, deveriam envolver dois atores sociais: o setor empresarial e o Estado. Nesse sentido, constatamos que as empresas passaram a empreender esforços no sentido de qualificar a força de trabalho e a exigir do Estado que equipasse seu sistema educacional, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores. (SANTOS, 2006, p. 196).

Nesse cenário e em meio às discussões traçadas dos rumos dados para a educação no país, especialmente pelos pesquisadores e trabalhadores em educação nas universidades, na Associação Nacional de Educação (ANDE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foi aprovado a nova LDB nº 9.394, projeto apresentado por Darcy Ribeiro, em fevereiro de 1996, primeiramente no Senado e, posteriormente, em dezembro do mesmo ano, pela Câmara de Deputados.¹²

¹² O debate sobre o processo de escrita, discussão e elaboração da lei é longo e está descrito na obra: SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

Saviani (2016) ao chamar a atenção sobre o conceito de educação básica presente na LDB nº 9.394/1996 salientou que, apesar das divergências, é uma importante conquista ter um sistema nacional de educação com a preocupação da universalização. Também expôs as exigências da atualidade, como a tecnologia e a microeletrônica como pontos fundamentais à mudança, conforme relata,

A orientação em pauta corresponde a uma exigência dos tempos atuais que, na esteira das mudanças tecnológicas em curso tendo por base a revolução microeletrônica, vêm demandando uma formação geral comum cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada. (SAVIANI, 2016, p. 233).

A educação escolar, a partir da LDB nº 9.394/1996, ainda em vigência, é composta pela educação básica e ensino superior, sendo que a primeira é dividida entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Como esta pesquisa trata-se especificamente do ensino médio, pretendemos nos ater agora às mudanças que foram impostas a esta etapa.

No Art. 35 (Lei n. 9.394, LDB/1996), estão elencados os objetivos da formação no ensino médio, a organização curricular e a avaliação. Dentre os objetivos do curso, que agora passa a ter duração mínima de três anos e a ser entendido como etapa final da educação básica, são estabelecidos:

Art. 35- O ensino médio, etapa final da educação básica, como duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, Lei n. 9.493 de dezembro de 1996).

A partir da apresentação dos objetivos, conseguimos perceber que, enquanto etapa final da educação básica, o ensino médio tem como obrigações, por um lado propiciar aos estudantes o aprofundamento dos conteúdos já aprendidos e, com eles, dar a possibilidade para continuar os estudos, ou seja, o ensino propedêutico, e, por outro

lado, ser preparação básica para o trabalho, pautado especialmente na formação flexível e nas necessidades do processo produtivo.

Ao dispor sobre a organização curricular, a lei sintetiza que os conteúdos, métodos e avaliações precisam estar em consonância com os objetivos gerais do curso, sendo que estes precisam estar ligados tanto à formação geral, para a continuação dos estudos, como também à preparação técnica para o mercado de trabalho, conforme previsto no Art. 36. §2º (Lei n. 9.394, LDB/1996),

Art. 36. [...]

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, Lei n. 9.493 de dezembro de 1996).

Consideramos importante salientar que a concepção de ensino médio, pautada especialmente na formação tecnológica, ciência e trabalho, dita na Lei como premissa para a articulação entre teoria e prática, acaba por conceber o trabalho não na sua condição ontológica de formação integral do homem, e sim como sinônimo de empregabilidade, conforme alerta Silva (2016),

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego. (SILVA, 2016, p. 03).

As discussões feitas pelos educadores na época que antecedeu a lei, as quais refere-se Silva (2016), defendiam a formação em nível médio com o objetivo da superação da contradição entre homem e trabalho, partindo do princípio de que o trabalho é atividade fundamental e essencial para a formação humana, ou seja, defendiam a educação politécnica, unitária, integral, categoria que discutimos no

primeiro capítulo deste trabalho. No entanto, apesar dos esforços, o documento tomou um rumo oposto, e manteve a preocupação na formação sem a associação entre a teoria, ou seja, os fundamentos do trabalho e do conhecimento histórico da humanidade e a atividade prática em si, auxiliando, portanto, no processo de desapropriação do homem de sua própria essência. No sentido pragmático, como está descrito na lei, o trabalho é apenas entendido como a ocupação ou emprego, sendo que para atender às exigências do contexto econômico da acumulação flexível emergente precisa formar a “capacidade de trabalho também flexibilizada em multihabilidades para fazer frente à rápida destruição dos postos de trabalho e às novas habilidades requeridas”, (FONSECA, 2006, p. 217) aí a caracterização da escolarização.

Salientamos que as reformas educacionais realizadas na década de 1990 têm suas raízes na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que foi proclamada na reunião realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia e serviu de base para a elaboração dos Planos Decenais para Educação no Brasil. Segundo Silva (2003, p. 165),

Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como *E-9* – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Nesse contexto, tendo como presidente Itamar Franco, criou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, com o objetivo de promover “as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho”. (BRASIL, Plano Decenal, 1993).

Objetivamente foram publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998) trazendo como proposta de organização o currículo centrado na formação de competências e habilidades” (SILVA, 2015, p. 372), antecedendo, portanto, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999). Dentre as principais justificativas estavam a necessidade de adequar a formação dos indivíduos às

mudanças ocorridas no mundo do trabalho, dadas especialmente pelas transformações tecnológicas.

Buscava-se regular os conteúdos e os níveis de ensino, com o que seria o início do trabalho com as atividades de avaliação em larga escala, colocadas como reguladoras de todo o processo educativo. Esta dada, portanto, a justificativa para tamanha importância aos processos avaliativos, trata-se de atender às exigências e regras impostas pelos organismos multilaterais que financiaram as reformas educacionais, e não acompanhar a implementação da organização curricular.

Com esse direcionamento, os PCNEM (BRASIL, 1999) estavam atrelados ao discurso da formação universal, ao qual deveria oportunizar aos jovens as práticas educativas alinhadas às suas necessidades sociais, políticas e econômicas, de forma conivente aos seus interesses individuais de aprendizagem, garantindo “a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão” (BRASIL, 1999, p. 10).

Nesse contexto, vislumbrando o novo século, as exigências estavam em não capacitar para uma determinada habilidade, mas em incentivar a formação geral e a capacidade de criar e de buscar constantemente, conforme o documento,

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 1999, p. 05).

Em resumo, os PCNEM (BRASIL, 1999) vieram atender a demanda político-econômica que necessitava de um novo perfil de trabalhador. Não estamos falando aqui de um sujeito com qualificação integral, mas de pessoas que tenham facilidade em adaptarem-se às mais diversas condições de trabalho. A organização por competências passa a ter um valor “relacionado a empregabilidade dos trabalhadores pelo fato de

referirem a competência de base ampla, normatizadas em sistemas que facilitem sua transferibilidade entre diferentes contextos educacionais” (RAMOS, 2006, p. 87).

As competências básicas são dispostas no documento em três macro áreas: *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias* (disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática); *Ciências Humanas e suas tecnologias* (disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia), a destacar:

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização. As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas.

As competências de contextualização sócio-cultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes. (BRASIL, PCNEM, 1999).

Nesse sentido, convém observar que essa organização curricular estava longe de conceber a formação humana na sua integralidade. Temos, portanto, um nebuloso discurso da formação da autonomia e das capacidades humanas, que escondem a sua verdadeira essência: a hegemonia e ampliação do capital. As “finalidades do ensino médio são vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo e justificadas com base na “*globalização econômica e na revolução tecnológica*” (SILVA, 2015, p. 372), sendo contrários, portanto, às categorias do trabalho como princípio educativo enquanto formação omnilateral do homem.

Em 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em cumprimento ao que determinam o art. 214 da Constituição Federal e os arts. 9º, inciso I, e 87, § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme esclarece Aguiar,

O PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação dessa Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano

Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (AGUIAR, 2010, p. 709).

É oportuno considerar que em relação ao conteúdo do plano, “há razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas” (SAVIANI, 2007, p. 254) a citar pelo ensino médio, o PNE visava promover o atendimento de 50% da demanda (população de 15 a 17 anos) em cinco anos, chegando a 100% em dez anos. Previa assegurar a formação superior para os professores, propondo um programa emergencial para as áreas de ciências e matemática, além de buscar padrões mínimos de infraestrutura, com laboratórios, quadras esportivas, materiais didáticos e bibliotecas equipadas. (Lei n. 10.172, PNE/2001).

Enquanto breve avaliação do PNE (2001-2011), Aguiar (2010) expõe que em 2007 pouco mais de 50% das matrículas contemplavam jovens na idade esperada, uma das metas mais evidentes do plano. Ela destaca que o problema e os desafios dados ao ensino médio não podem ser tratados de forma isolada, sendo necessário pensar em políticas sociais além de mudanças na estrutura educacional, considerando os impactos e as condições de vida dos estudantes em relação a sua frequência, continuidade e desempenho, tendo em vista a necessidade do trabalho. Conforme destaca,

Não se pode descurar, entretanto, o fato de que as desigualdades socioeconômicas do país, contribuem para determinar o mapa das desigualdades educacionais e, portanto, seria ingênuo supor que apenas medidas de caráter burocrático-administrativo pudessem elevar o patamar de escolaridade da população brasileira. (AGUIAR, 2010, p. 724).

O segundo PNE demorou pouco mais de três anos para a sua aprovação, sendo promulgado sob a Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Este documento estabeleceu vinte metas para a educação, a serem cumpridas durante o período entre 2014-2024. Essa demora se deu especialmente pelo fracasso do plano anterior, que resultou na repetição de várias metas a serem reorganizadas, além dos problemas em relação aos valores e destinação do financiamento para a educação. (VALENTE, 2012, p. 9).

No que se refere ao ensino médio, consideramos importante destacar, como principais metas, a meta três, que dispõe sobre a universalização, e a meta onze, que refere-se à formação profissional, conforme o Caderno “Planejando a próxima década -

Conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação”, publicado pelo MEC em 2014,

Meta três: universalizar, até 2016, o atendimento para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (MEC, 2014, p. 24).

Meta onze: triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. (MEC, 2014, p. 39).

Segundo pesquisa do IBGE, em 2013 aproximadamente 80% (oitenta por cento) dos jovens com idade entre quinze e dezessete anos efetivaram matrículas em instituições escolares, sendo que apenas 55% (cinquenta e cinco por cento) dos jovens que frequentavam o ensino médio tinham idade entre quinze e dezessete anos, ou seja, muitos com a idade considerada apropriada para o curso ainda estavam frequentando o ensino fundamental, justificando a meta três que prevê a universalização do atendimento para essa faixa etária até 2016, elevando o número de matrículas no ensino médio. (INEP, 2015).

A meta onze, por sua vez, está em consonância ao disposto na LDB n. 9.394/1996 que sinaliza as diferentes formas de educação profissional, reiterando o “objetivo do PNE de colocar em curso políticas e ações que ampliem não só a escolaridade, mas também a formação profissional dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2015, p. 187).

Não podemos negar, portanto, que o plano acarretou na expansão do ensino médio, já que em uma consulta rápida pelo site do IBGE foi possível encontrar os dados de matrícula e o número de jovens com a faixa etária entre quinze e dezessete anos, sendo que no ano de 2017 o ensino médio tinha 7.930.380 alunos matriculados em instituições públicas municipais, estaduais, federais e privadas. O número corresponde a 87,2% (oitenta e sete vírgula dois por cento) dos jovens com essa faixa etária e se a taxa for medida conforme a frequência escolar, o número é reduzido a 68,4% (sessenta e oito vírgula quatro por cento). No entanto, ainda há um grande número de estudantes atrasados (cerca de dois milhões) e mais de 1,3 milhão fora das salas de aula¹³. Embora

¹³ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5902>
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano88k>

tenha sido ampliada a oferta, está longe a superação das desigualdades e da falta de condições materiais para muitos jovens frequentarem a escola.

Também em detrimento do plano e da obrigatoriedade do cumprimento da lei, não por acaso, apareceram múltiplos interessados na formação em nível médio, ou seja, “os empresários brasileiros reconhecem na educação, um importante elemento de competitividade econômica e de ampliação da hegemonia” (SANDRI, 2016, p. 78). Nessa direção, percebemos que, longe de atender à formação como primeiro objetivo da educação, esta, tal qual como tem sido organizada nas políticas educacionais tem mais se delegado ao cumprimento dos ajustes econômicos do que apresentado propostas que realmente pesem sobre a formação de forma qualitativa e científica.

2. Políticas contra hegemônicas: limites

Nesta seção pretendemos limitar o debate sobre dois momentos específicos aos quais consideramos como importantes políticas contra hegemônicas para organização do Ensino Médio: a revogação do decreto n. 2.208/1997 pelo Decreto n. 5.154/2004, que trata da retomada da educação profissionalizante, e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012. Os dois documentos apresentaram como prioridade o Ensino Médio Integrado, direcionando o currículo baseado nos princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Essas mudanças se devem especialmente as alterações no cenário político nacional, a partir do ano de 2003, com o início do governo do Partido dos Trabalhadores- PT, que permaneceu até meados de 2016. As apostas, já no início do primeiro mandato, “eram de mudanças substantivas nos rumos do país com a perspectiva de um governo democrático e popular” (FRIGOTTO, 2012, p. 22). Nesse contexto, os interesses progressistas começaram a ser levantados no Decreto n. 5.154/2004.

Ramos (2008, p. 15) considerou o Decreto n. 5.154/2004, que reestabelece a Educação Profissional vinculado ao Ensino Médio, como um marco na história da educação do país, já que transparecia “um horizonte do ensino médio seja na consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura”, se fundamentando numa relação mediata com a formação profissional e os

princípios de uma educação integral. Segundo a autora, este foi o primeiro grande passo enquanto política contra hegemônica para a educação.

Conforme descrito no documento, a educação profissional e técnica passaria a ser novamente vinculada ao médio, mas com vistas à articulação entre trabalho, ciência e tecnologia, conforme descrito,

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I) Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II) Educação profissional técnica de nível médio; e
- III) Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I) Organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II) Articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004).

O Decreto tenta reestabelecer e assegurar as discussões que já vinham acontecendo desde a implantação da LDB, afirmando “a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, 2012, p. 35).

Essas discussões estão à luz da formação politécnica, aquela defendida no primeiro capítulo, compreendendo que o ensino médio tem como principal objetivo relacionar os conhecimentos científicos com a prática de trabalho, rompendo, dessa forma, com a dicotomia entre o que é educação básica e o que é educação técnica. A formação humana é entendida como um “ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO, 2012, p. 36).

No entanto, apenas em 2011 o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB n. 5/2011 (BRASIL, 2011) foi publicado e tinha a intenção de atender às “novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho” (BRASIL, 2011, p. 1). Como princípio, essa política também abarcou que mudanças deveriam estar associadas ao interesse dos adolescentes

e jovens dessa etapa educacional, em outras palavras, aos estudantes esperava-se que, para além do desenvolvimento social, encarassem a formação como necessidade de seu próprio desenvolvimento.

Nesse momento, algumas políticas se sobressaíram enquanto medidas importantes de superação e melhoria estrutural do ensino como “a aprovação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)” (MOEHLECKE, 2012, p. 42) originada por meio da emenda constitucional n. 53/06, seguida da lei n. 11.494/07 e da emenda constitucional n. 59/2009, que assegurou a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos.

Nesta mesma linha, a reformulação apresentada em 2012 pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio buscava superar o viés vinculado ao mercado de trabalho que caracterizava as organizações curriculares anteriores, priorizando uma formação mais ampla, segundo Silva e Scheibe (2017, p. 24),

O ensino médio passa a ter, conforme a normatização do Conselho Nacional de Educação, uma organização pedagógico-curricular que considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. (SILVA e SCHEIBE, 2017. p. 24).

Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (DCNEM- Resolução CNE/CEB nº 02, de 2012):

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

[...]VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2).

No próprio Parecer CNE/CEB nº 02, de 2012 a partir da seção 5.1, há a definição de trabalho, cultura e tecnologias, sendo conceituado trabalho:

na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. (BRASIL, 2011, p. 19).

O conceito de ciência:

A ciência, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da

história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. (BRASIL, 2011, p. 19).

O conceito de cultura:

Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. (BRASIL, 2011, p. 20).

E, por fim, busca alinhar os conceitos de trabalho e cultura definindo o conceito de tecnologia:

Pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). (BRASIL, 2011, p. 20).

Dentre o que transparece nas diretrizes está o “interesse em reconquistar ou reconstruir a ideia de uma classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho” (COLONTONIO; SILVA, 2014, p. 629) sendo possível concluir, portanto, que trabalho, ciência e cultura, conforme descritos no documento, estruturam o que seria a formação integral do aluno. Conforme complementam,

Com base nessa referência, é possível compreender que o papel do eixo “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” é sua combinação teórica e prática. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura combinados estruturam o que o texto das diretrizes para o ensino médio propõe para uma “formação integral do cidadão”. (COLONTONIO; SILVA, 2014, p. 626).

Outro aspecto importante em relação às novas diretrizes está na negação da organização curricular por meio da pedagogia das competências e da ligação entre educação e o mercado de trabalho como imperativo literal e mecânico, conforme destaca Moehlecke (2012, p. 53),

Um primeiro aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades.

Outro destaque que damos está na definição da identidade do ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, sendo que a partir dela o estudante poderia ingressar em itinerários diversificados, respeitando as diferentes realidades.

Entendemos que as diretrizes de 2012 são um marco para o ensino médio no país, no entanto, não somos ingênuos em acreditar que estão afastadas dos problemas advindos da sociedade capitalista. Nesse sentido, não podemos perder de vista que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, mesmo que seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite” (RAMOS, 2008, p. 15).

Apesar de inegável as alterações em relação à educação do país nesse período, há limites em uma perspectiva de educação transformadora no modelo produtivo e econômico que prioriza, acima dos outros aspectos, o acúmulo de capital e a propriedade privada. Partindo desse pressuposto, dentre as críticas ao governo do Partido dos Trabalhadores, está exatamente essa falta de condições ou interesses nas mudanças estruturais, que seriam base para pensar em mudanças realmente efetivas para uma educação transformadora, com o objetivo da superação do capitalismo, conforme esclarece Frigotto (2012, p. 26),

Aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras.

A reorganização curricular, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, evidenciada nas políticas anteriores, reforça-se na nomeação de trabalho, ciência, cultura e tecnologia como centro das propostas para o ensino médio, no entanto, conforme já evidenciamos no primeiro capítulo, a educação com a base na transformação social só pode estar alicerçada no trabalho como princípio educativo, e isso não pode ocorrer apenas na letra da lei, precisa estar em conjunto com a expressão da prática social. Conforme indica Colantonio e Silva (2014),

Sinalizamos para o necessário desafio de se buscar, juntamente com os sujeitos jovens e adultos aos quais essas proposições se destinam, os significantes desses conceitos como forma de desvelá-los e explorá-los na história, nas relações de poder e nos interesses que circundam as relações sociais entre o trabalho, a ciência, a tecnologia na contemporaneidade. O texto normativo é expressão de uma prática social, o que torna igualmente relevante a compreensão das relações sociais que tencionam suas proposições, com vistas a superar sua limitação instrumental. (COLONTONIO; SILVA, 2014, p. 629).

Com esse olhar, entendemos a importância histórica das diretrizes (BRASIL, 2012) e da formação profissional integrada para o melhor direcionamento da formação dos jovens valorizando, portanto, as suas proposições para o ensino médio. No entanto, tendo como base a concepção de politecnicidade como a superação da proposta burguesa de educação, não podemos descontextualizar o trabalho educativo da transformação da realidade.

Nesse sentido, se faz necessário pensar nos limites do ensino médio integrado nesse período, especialmente quando os filhos dos trabalhadores precisam adiantar uma profissão, ainda em nível médio, por conta das precárias condições materiais de vida, ou seja, por conta dos problemas advindos da sociedade capitalista.

A formação integral, da educação básica em conjunto com a educação profissional, parece mais emancipadora se potencializar mudanças e ter como horizonte a superação da atual conjuntura, vislumbrando uma “educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa” (FRIGOTTO, 2012, 44), e não apenas cumpra o papel social de aliviar ou dar fôlego à juventude no que se refere a profissionalização e à possível entrada no mercado de trabalho. Esse caminho parece mais se utilizar do discurso do trabalho como princípio educativo e do ensino integrado e, ao demonstrar fragilidade, necessita de olhar crítico.

3. Sobre o “Novo” Ensino Médio: redescobrimo o velho no discurso

A partir de 2012, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores, foi criada uma Comissão Especial na Câmara de Deputados, com a justificativa de que a organização curricular do Ensino Médio (DCNEM, 2012) não atendia às expectativas dos jovens e muito menos do setor econômico do país. Esta comissão apresentou o Projeto de Lei 6.840/2013, que propunha uma organização curricular com base em

ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e, também, obrigatoriedade de sete horas diárias para todos os alunos matriculados nesta etapa de ensino. Segundo Silva e Scheibe (2017, p. 25),

Quanto à organização curricular, o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 25).

Além do total desconhecimento desta comissão da realidade das escolas públicas, bem como a falta da garantia de professores qualificados, condições materiais e pedagógicas de trabalho e ensino aprendizagem, o PL não considerava os jovens que trabalham e estudam e que, portanto, não poderiam ficar na escola em tempo integral. Assim, de certa forma, o PL organizava uma separação de conhecimentos e grupos de estudantes, já que, partindo da suposta escolha do jovem, este poderia ou não ter acesso a determinados conhecimentos. Essas inquietações fizeram com que várias entidades formassem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que buscou discutir a reforma proposta na Câmara de Deputados, descaracterizando, portanto, a sua aprovação naquele momento.

Contudo, em 2016 a presidenta Dilma Rousseff é destituída do cargo e Michel Temer assume o posto como presidente da República em condições bastante duvidosas. Dentre suas primeiras atividades, está a recuperação do grupo responsável pela PL, de 2013, e a nomeação de Mendonça Filho como ministro da educação. Quase que imediatamente é publicada a Medida Provisória n. 746/2016 que retoma questões controversas da PL em relação a Reformulação do Ensino Médio, logo, “em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17”. (SILVA, 2018, p. 04).

Dentre os marcos legais que embasam essa reforma do Ensino Médio, utilizaremos a tabela apresentada pelo MEC com ordem cronológica do histórico e das modificações já dispostas com essa finalidade:

Tabela 1: Marcos legais que embasam a reforma do Ensino Médio

1988 Constituição Federal	1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação	2014 Plano Nacional de Educação	2017 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (alterada pela Lei n° 13.415/2017)	2018 Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
<p>Artigo 205: A educação deve visar o pleno desenvolvimento a pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.</p> <p>Artigo 206: Deve haver igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e se expressar.</p> <p>Artigo 214: O Plano Nacional de Educação deve promover a formação para o trabalho e a formação humanística do país.</p>	<p>Artigo 35: O Ensino Médio tem como finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes.</p>	<p>Meta 3: Universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis.</p> <p>Meta 6: Ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola.</p>	<p>Artigo 24, § 1º: A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária.</p> <p>Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.</p>	<p>Artigo 10: Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.</p> <p>Artigo 11: A formação geral básica é composta por competências e habilidades revistas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento.</p> <p>Artigo 12, § 5º: Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.</p> <p>Artigo 12, § 11: As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.</p>

*Tabela disponível no Guia para Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A partir da leitura da tabela é possível perceber a centralidade e a importância do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, de certa forma, está embasando as reformas propostas pela Lei nº 13.415/2017 a partir do que fora disposto tanto na Constituição Federal, quanto na LDB nº 9.394/1996. Percebemos por exemplo, que ao incluir, em uma mesma meta (meta três), a universalização do ensino médio e a necessidade de currículos flexíveis, atende a demanda da Constituição Federal no que diz respeito ao acesso e permanência e também subsidia a organização flexível via itinerários formativos a critério de escolha pelos estudantes expressos nas novas diretrizes. Fica implícito que a permanência dos estudantes deve estar condicionada a uma mudança na organização da escola, que agora passaria então a ter o currículo flexível. Essa leitura desconsidera a condição material e os demais problemas dos jovens em permanecer na escola que, como já discutimos, vão além do que a escola propõe. Além disso, é contrário ao que entendemos como educação necessária à juventude, àquela pautada na politecnicidade e na formação unitária, já que flexibilidade não está relacionada com totalidade ou com o conhecimento de forma universal, e sim, na formação para o imprevisto, ou para o previsto conforme as necessidades do capital.

Na outra meta (meta seis), o PNE trata da necessidade da educação em tempo integral e também afirma que a escola precisa otimizar o tempo do aluno. Ao utilizar a palavra “otimizar” nos parece estar alinhado com a ideia de que a escola precisa trazer conhecimento útil, prático, que esteja ligado à realidade do aluno, como já vem sendo apresentado na nova organização curricular, retratado especialmente pelos itinerários formativos e a formação por competências.

Com base nos dados históricos apresentados, é possível perceber que, apesar da distância cronológica entre a apresentação dos documentos, há certa consonância entre eles, especialmente a partir do PNE de 2014. É possível entender, dessa forma, que as reformas não acontecem isolada ou demasiadamente, elas fazem parte de um projeto societal que vem sendo construído ao longo dos anos, com objetivos específicos em manter e reproduzir a sociedade do capital. Conforme explícita Malanchen (2016),

Podemos afirmar que as reformas educacionais e, mais especificamente, as reformas curriculares nos últimos anos carregam a característica do pensamento neoliberal, que tem relação direta com o pensamento pós-moderno e o discurso multicultural. (MALANCHEN, 2016, p. 19).

Pontualmente, a Lei da reforma do ensino médio nº 13.415/2017 sancionada reorganizou os artigos 24, 26, 36, 44, 61 e 62, bem como originou o artigo 35-A da LDB nº 9.394/1996. Com o objetivo de entender e analisar essas modificações, procuramos as justificativas apresentadas pelos seus organizadores e o entendimento dos pesquisadores do tema.

A partir da Lei nº13.415/2017, as disciplinas são renomeadas como componentes curriculares, sendo que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos do curso, excluindo a possibilidade de escolha do estudo da língua estrangeira, a determinação é pelo estudo da língua inglesa em todos os currículos de ensino fundamental e médio. Considera, no entanto o estudo de outra língua, a escolha da instituição, mas como carga horária extra, ou seja, fora do currículo obrigatório.

Nesses mesmos documentos, o ensino da arte e da educação física aparecem como obrigatórios apenas na educação infantil e no ensino fundamental. No entanto, dentre as alterações na LDB nº 9.394/1996 está a obrigatoriedade dos estudos e práticas destas disciplinas referente também à sociologia e filosofia. No entanto, não está claro o que realmente significa “estudos e práticas”. Ao que parece, correremos o risco de serem reduzidas a oficinas e módulos ou até o aceite de diplomas ou carga horária extraclasse como comprovação desses estudos, seria o caso da participação dos estudantes em escolas de treinamento de vôlei, futsal, *jiu jitsu*, etc..

A seguir apresentaremos os incisos 2º, 3º e 4º do artigo 35º da LDB nº 9.394/1996, que foram incluídos a partir da Lei nº13.415/2017, a fim de normatizar as informações apresentadas,

Art. 35º

§2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Frigotto (2016) analisa que o esvaziamento das disciplinas e do currículo justificado pelo desinteresse do aluno e da escola como ultrapassada é, na verdade, uma máscara que esconde os reais problemas da escola pública e da educação do jovem, segundo o próprio autor,

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga horária de história, geografia, etc. e o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte, cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. (FRIGOTTO, 2016, s/n).

Considerando o que explicita o *Guia de implementação do Ensino Médio* a juventude precisa ser dona do seu futuro e de suas escolhas, dando a ela a oportunidade de optar pela sua formação, observando sua área de interesse, resultando, assim, no seu “desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro”. (BRASIL, 2018, p. 06).

No entanto, é possível entendemos como propaganda enganosa a proposta que refere-se à ideia de protagonismo ligada à escolha dos estudantes de seu itinerário formativo, já que está disposto em lei que os itinerários serão escolhidos conforme disponibilidade pelos sistemas estaduais de ensino, e portanto, não há garantia de opções, Conforme cartilha da Andes (2017),

Não haverá escolha de percurso formativo, uma vez que em nenhum momento a obrigatoriedade de existência de mais de uma possibilidade nas escolas é estabelecida pela Lei. A escolha de itinerário formativo é enganosa, pois quem definirá os itinerários e os arranjos curriculares locais serão os sistemas estaduais de ensino, segundo suas disponibilidades. (ANDES, 2017, p.19).

Podemos reforçar a afirmação de que é uma proposta enganosa quando lembramos a aprovação, em 2016, da Emenda Constitucional PEC nº 241 ou 95 (dependendo da casa legislativa), que congela os investimentos públicos por 20 (vinte) anos, inclusive para o sistema educacional. Dado essas condições, devemos incluir nessa leitura que “nem tão pouco teremos a universalização do Ensino Médio, nem teremos a formação em tempo integral” (ANDES, 2017, p.18), conforme referendado no PNE (BRASIL, 2014), explicado pelo fato de que precisam de investimento,

recursos humanos e materiais para sua efetivação, o que é oposto ao que foi estabelecido após aprovação da PEC nº241/55/2016.

É preciso que fique claro que o que está estabelecido na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) é o aumento da carga horária de aula, inicialmente de 800 (oitocentas) horas para 1.000 (mil) horas anuais, em um prazo de cinco anos, podendo chegar até a 1.400 (mil e quatrocentas) horas (este sem prazo para o cumprimento), o que não se configura como formação em tempo integral, já que consideramos um aumento mínimo de tempo escolar.

Em relação à formação integral do aluno, esses documentos levaram a alterações na LDB nº 9.394/1996, com a inclusão do §7º (Art. 35º LDB nº 9.394/1996), que estabelece:

Art. 35º-A

§7º 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, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

A inclusão desse texto chama muita atenção, pois se mostra contraditório. Ao referir-se a projeto de vida, parece realmente estar articulado à reforma curricular como um todo, a dita escolha do seu itinerário formativo, afinal de contas, agora o estudante pode escolher, passa então a ser responsável pelos seus resultados escolares e, em uma leitura mais ampla, pelos resultados que terá posteriormente a essas escolhas, pensando na entrada ou não no mercado de trabalho. No entanto, ao chamar a atenção sobre a necessidade da formação em múltiplos aspectos, como o físico, o cognitivo e o socioemocional, parece apresentar um olhar diferenciado, talvez em uma perspectiva mais humanista, considerando aqui que dentre os objetivos da educação está a formação humana em sua integralidade.

No entanto, a formação voltada ao ensino médio que possa atender à demanda da formação integral precisa estar afastada do imediatismo tecnicista e econômico, ela precisa ir além da ampliação do tempo de escolaridade, concebendo a organização da educação segundo os princípios da politecnicidade. Conforme Ciavatta (2012), a formação integral tem três desafios básicos a serem enfrentados, estes vão desde superar a

pedagogia das competências e da empregabilidade, ao qual se direcionam os cursos profissionalizantes, superar e buscar mudanças no interior da organização escolar que perpassa as condições de trabalho e a organização curricular e o desafio em criar condições econômicas e políticas que possam verdadeiramente viabilizar o projeto da educação integral. (CIAVATTA, 2012, p. 77).

Com essa premissa, é possível perceber que a organização da reforma e os interesses dela já apresentados não estão em consonância com as necessidades da educação integral. Endossamos esse entendimento, especialmente pela forma que ficou estabelecido na LDB nº9.394/1996 o cumprimento da BNCC, ou seja, do estudo das disciplinas que permaneceram obrigatórias, mas com a organização dos itinerários formativos, em carga horária não superior a 1.800 (mil e oitocentas horas), conforme descrito na lei,

Art. 35-A

§5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996- Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Esse número de horas corresponde a menos da metade da carga horária final do ensino médio, que tem o objetivo em totalizar 3.000 (três mil) horas no período de cinco anos, conforme estabelecido no inciso 1º do artigo 24º da LDB 9.394/1996. Assim, percebemos que a organização do currículo está preocupada com a formação para o trabalho e em atender à demanda econômica retirando, portanto, a centralidade da apropriação do conhecimento científico.

A alteração no Artigo nº36 da LDB nº9.394/1996 determina a organização curricular composta pela Base Nacional Comum Curricular e por meio de Itinerários Formativos, conforme disposto na MP nº746 (BRASIL, 2016): Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. É mister destacar que, ao sancionada a Lei nº13.415/2017, foi acrescentado em três itinerários formativos a palavra tecnologia, sendo que as áreas do conhecimento passam a ser apresentadas como: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas, conforme descrito na LDB nº9.394/1996:

Art. 36

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do *caput*.

§ 3.º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

A inserção da palavra *tecnologias* nos itinerários de linguagens, matemática e ciências da natureza faz luz à retomada da pedagogia das competências presentes nos PCN (BRASIL, 1998) e parece ter objetivo de dar às disciplinas uma aplicação cada vez mais prática e utilitarista aos conhecimentos. Esse objetivo aguça as expectativas do mercado de trabalho em relação à formação escolar, bem como pode alterar o trabalho e a formação do professor.

Sandri (2017, p. 144) chama a atenção para essas possíveis alterações na profissão docente, já que há “a possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber”, levando à diminuição da contratação de professores com formação específica não apenas na formação profissional. Pode se supor ainda que, dentro da mesma área do conhecimento, ou dos itinerários formativos (na melhor das hipóteses), todos os professores estarão aptos a ministrar todas as disciplinas. Assim, o professor de física poderá trabalhar biologia, ciências e química, conforme necessidade da instituição e sistema. Perde-se aqui com a generalização e a sobrecarga ao profissional, já que muitos professores, além de trabalharem em vários estabelecimentos diferentes, terão que direcionar seus esforços para pesquisa e organização das aulas em mais de uma disciplina. Nesse sentido, a tendência é de que a reformulação do Ensino Médio também imprima mudanças expressivas nas políticas de formação de professores, ou seja, provoque mudanças profundas na própria carreira docente.

A fim de justificar a reorganização do ensino médio, o documento publicado pelo MEC *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2018), apresenta que o modelo escolar atual não consegue atender às demandas e aos desafios da sociedade moderna, bem como tem altos índices de evasão e grande número de estudantes com atraso na escolarização. Segundo o texto, esses problemas são resultados ligados diretamente à organização da escola e caminham em direção contrária aos anseios dos jovens, conforme o documento, (BRASIL, 2018),

A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2018, p.06).

Segundo Ferreti e Silva (2017), a reformulação curricular do ensino médio foi justificada pela urgência da MP n°746/2016 a partir de quatro situações: o baixo desempenho nas avaliações do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a organização de apenas uma trajetória com o número exagerado de treze disciplinas, a necessidade da diversificação, o baixo índice de entrada no ensino superior e o número considerável de matrículas na educação profissional.

Em resumo, os itinerários formativos, referentes às disciplinas curriculares ou áreas do conhecimento, serão oferecidos nas instituições de ensino médio. Partindo do princípio da autonomia, os estudantes deverão escolher os itinerários que querem cursar, respeitando o mínimo de 1.800 (mil e oitocentas) horas, sendo que apenas será obrigatório cursar os itinerários de Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Esse sistema de escolhas ainda está nebuloso pois, considerando a estrutura física das instituições escolares, é possível que esses itinerários já estejam dispostos, sem opção para os estudantes.

Nesse sentido, o sistema passa a permitir, segundo o §10° do artigo 36° da LDB n°9.394/1996, a organização do curso em módulos, adotando o sistema de créditos a fim da conclusão desses itinerários. Dispõe ainda, no §11° do mesmo artigo, que os sistemas de ensino poderão firmar convênios com instituições a distância desde, que atendam algumas exigências previamente dispostas em lei, conforme descrito,

Art. 36º

§ 10. (...) O ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I- demonstração prática;

II- experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III- atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV- cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V- estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI- cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 1996- Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Entendemos, com a leitura da lei, que os cursos realizados em escolas de idiomas, cursos de informática, de fotografia e afins passam a valer como comprovação de estudos, ou seja, passam a contar como carga horária de formação dos estudantes. Os estágios remunerados também poderão ser contados como carga horária. Possivelmente havendo a extinção das atividades dirigidas de teoria e prática, sendo que o aluno não terá fundamentação teórica com o objetivo de buscar as relações necessárias entre a teoria, o aprendido em sala de aula e a prática durante as atividades de estágios curriculares.

Reconhecer e certificar a experiência profissional como parte do currículo pode ser considerada, ainda, como uma das estratégias para atender à demanda da educação em tempo integral, segundo caderno da Andes (2017),

Desse modo, no que se refere à formação em tempo integral, é possível supor que a ampliação da carga horária, progressivamente, será preenchida pela “curricularização” do “tempo de trabalho”. A ideia de reconhecimento de saberes e experiência profissional adquirida no local de trabalho, como acenada pela “certificação de competências” e “terminalidades” intermediárias, poderá ser uma estratégia de consecução da jornada integral. (ANDES, 2017, p.18).

Outra questão que está sendo reforçada aqui é a parceria com as instituições privadas no que se refere à formação técnica e também à distância, implícitas no §8º do mesmo artigo. Este inciso determina que a formação técnica poderá ser realizada nas instituições de ensino, mas será permitido parcerias com instituições privadas, conforme a LDB nº9.694 (1996),

Art 36º

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996- Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Em resumo, a aceitação de outros cursos e diplomas como carga horária do ensino médio pode levar à redução da importância do curso e da escolarização para a sociedade. Reduz-se a demanda para o ensino médio público, delegando a formação para outras instituições e, principalmente, desobrigando a participação do Estado e o acesso dos jovens ao conhecimento científico. Conforme alerta André (2018),

É possível afirmar que a Reforma do Ensino Médio aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9.394/1996 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo. A finalidade da educação passa a ser o desenvolvimento de competências para o trabalho, o que se evidencia na BNCC para o ensino médio, ao preconizar o ensino embasado na pedagogia das competências. (ANDRÉ, 2018, p. 139).

E ainda,

Na medida em que se torna lícito ao Estado ofertar educação obrigatória por meio de ensino a distância e parceria com empresas, perde força o princípio constitucional de educação como direito público subjetivo, pois se impossibilita a criminalização do Estado por falta de escola. As crianças e jovens são obrigados a uma profissionalização precoce e lhes é negado a escola enquanto espaço de conhecimento, interação e desenvolvimento do pensamento científico. (ANDRÉ, 2018, p.140).

Sandri (2017, p. 145) expõe que os interesses do setor privado no sistema educacional estão diretamente ligados à manutenção do domínio cultural, social e econômico exercidos pela classe dominante sobre a classe dos dominados. Assevera, ainda, que “tais tendências se coadunam com a Teoria do Capital Humano, cuja principal função é ajustar o processo de formação humana aos interesses econômicos de determinadas classes e/ou grupos sociais”.

Nesse mesmo sentido, a autora chama a atenção para a derrocada da profissão docente, já que há “a possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber” (SANDRI, 2017, p. 144), levando à diminuição da contratação de professores com formação específica não apenas na formação profissional. Reforçamos a suposição de que professores poderão ministrar várias disciplinas e não só o que consiste a própria formação. Perde-se aqui com a generalização e a sobrecarga ao profissional, já que muitos professores, além de trabalharem em vários estabelecimentos diferentes, terão que direcionar seus esforços para pesquisa e organização das aulas em mais de uma disciplina. Nesse sentido, a reformulação do Ensino Médio também irá imprimir mudanças expressivas nas políticas de formação de professores, ou seja, provocar mudanças profundas na própria carreira docente.

Consideramos, portanto, a reforma contrária aos interesses dos filhos da classe trabalhadora, pois, ao esvaziar a escola dos conhecimentos científicos e ao privar as novas gerações de professores com formação específica e de qualidade, retira-se o que mais há de necessário para a organização de uma sociedade diferente da organizada pelo capital. Nega-se o conhecimento histórico da humanidade necessário ao desenvolvimento da capacidade crítica e a autonomia de pensamento para lutar pelos direitos (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357).

A educação passa a atender apenas a demanda do sistema produtivo, sendo que as questões principais, tanto da MP n° 746/2016 quanto da Lei n° 13. 415/2017, são: “investir em capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas do conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 358).

Investir em capital humano é dar prioridade aos conhecimentos úteis na perspectiva do setor produtivo. Nesse sentido, a escola, ao otimizar o tempo de formação dos estudantes, deve buscar a formação para a empregabilidade e para a ascensão dos diversos setores econômicos.

Partindo desse pressuposto, ou seja, “da necessidade da formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados as necessidades do mercado” (BRANCO *et al*, 2018) abordaremos no próximo capítulo a reorganização curricular a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), discutindo as consequências à

formação da juventude que frequenta a escola, especialmente a escola pública. As análises pretendem apresentar a consonância das atuais reformas com os interesses políticos e econômicos dos organismos internacionais na reprodução da sociedade capitalista na formação a partir da teoria do capital humano, dada especialmente pela retomada da pedagogia das competências (já utilizada ao final dos anos de 1990) e o esvaziamento de conteúdos escolares.

CAPÍTULO III

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O RETORNO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Conforme já discutimos anteriormente, a política educacional, especialmente a voltada para o ensino médio, tende a ter medidas e reformas que atendam às transformações no mundo do trabalho e às demandas do capital. Como exemplo, destacamos o governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002) que propôs a separação da educação profissional e educação geral em nível médio, com objetivos específicos de atender as exigências do mercado produtivo naquele momento. A aprovação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) desencadeou quase que sequencialmente a organização e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de documentos específicos para subsidiar o trabalho nas instituições de ensino médio, dentre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e para a Educação Profissional Técnica em nível médio (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1997). Esses documentos tinham uma característica em comum: base na formação por competências e habilidades respondendo às necessidades do processo de produção continuamente em transformação. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 390).

Com a saída de FHC, a gestão de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), no que se refere à política educacional, “traçou políticas que se encaminharam em direção muito diversa daquela posta em prática pelo seu antecessor” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391). O entendimento do ensino médio passou a ser pautado na necessidade da articulação entre a formação em nível geral e a educação profissional. Mesmo com sua aprovação, apenas em 2011, e publicação no início do ano seguinte, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) que tinham como referência a integração entre os eixos da ciência, cultura, trabalho, tecnologia e o trabalho como princípio educativo, diferentemente daquelas aprovadas em 1998, no governo de FHC, que impunham as necessidades do setor produtivo imbuídos na flexibilização das relações e do mercado de trabalho. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391).

Em 2013, durante o governo de Dilma Roussef (2011- 2016), foi protocolado o Projeto de Lei nº 6.840/2013, na câmara dos deputados, com o objetivo de uma nova reformulação do ensino médio e, ao seu modo, atender às expectativas dos jovens e do

crescimento econômico do país, empregando, assim melhores resultados nas avaliações de larga escala. Esse projeto não conseguiu ser aprovado imediatamente devido a insistente crítica do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que, ao se mostrar contrário ao projeto, apresentou-se favorável à formação ensino médio em nível mais amplo, ou seja, oposto ao que estava sendo discutido pela câmara de deputados. No entanto, a partir do governo de Michel Temer (2016-2018) houve a retomada da discussão sobre a reorganização curricular da educação básica, dada pela MP n° 476 (BRASIL, 2016) e pela organização da BNCC, sendo que a justificativa passou a ser a necessidade da modernização tecnológica dada pelas novas tendências do capital. O que nos chama a atenção é o explícito retorno da formação por competências, aquela trazida durante os mandatos de FHC nos anos de 1990, negada posteriormente pelo governo de Lula e sem êxito durante a gestão de Dilma Rousseff.

1. Reestruturação curricular do Ensino Médio: verdadeiro sentido da Base Nacional Comum Curricular

Segundo Saviani (2016), a ideia de uma base comum nacional surgiu no país ainda na década de 1970, junto com o movimento que planejava a reformulação das licenciaturas. Esse movimento deu origem aos grupos: Comitê Pró Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (1980), na Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Professores- CONARDFE (1983) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE (1990). No entanto, durante os debates ficava mais explícito a negação de uma base do que sua afirmação ou necessidade, especialmente pelo compromisso político de não resultar em um currículo mínimo, conforme explicita Saviani (2016b),

Foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem como o currículo mínimo, sendo, antes um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão do governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação. (SAVIANI, 2016b, p. 74).

Logo, conforme já apresentado no decorrer da pesquisa, a meta sete do PNE (2014-2024) dispõe sobre a necessidade da reformulação do ensino médio mediante a organização de currículos flexíveis, logo a LDB n° 9.394 (BRASIL, 1996) pós Lei n°

13. 415 (BRASIL, 2017) estabelece, no artigo 36º, que o currículo do ensino médio deve ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, essa demanda já estava exposta na LDB nº9.394/1996 anteriormente à aprovação da Lei nº 13.415/2017. No artigo 26º, agora revogado, já constava que os currículos desenvolvidos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio deveriam ser organizados a partir da base comum nacional, no entanto, deveriam respeitar as características regionais, culturais, sociais e econômicas.

Nesse sentido, relembremos que a elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL 2013), válidas até os dias atuais, já atendem à determinação da LDB nº 9394/1996 por uma base nacional comum curricular. Uma pergunta que emerge sobre esse novo movimento favorável à reorganização curricular é: se as Diretrizes Curriculares Nacionais atendem a demanda estabelecida em lei, por que a urgência em elaborar uma nova proposta? (SAVIANI, 2016b).

Para tentar responder essa questão, buscaremos quais são os agentes envolvidos na produção do documento, qual a política que embasa e seus fundamentos, considerando sua amplitude, segundo os dados do INEP (2017), de que a sua implantação envolve “mais de 50 milhões de estudantes e 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação básica de todo o país” citados no texto de BRANCO et al, (2018).

A primeira versão da BNCC foi organizada e publicada no ano de 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff. Mesmo sob coordenação do MEC, o documento foi escrito dentro da Universidade de Minas Gerais, “coordenado por um núcleo de estudos dedicado, há muitos anos, à atividades de pesquisa e formação de recursos humanos para a educação” (MACEDO, 2015, p. 899) sendo que contou também com a participação de secretários de educação, dirigentes municipais e vários representantes do setor privado pertencentes ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum, segundo Marsiglia *et al* (2017),

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, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda 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. (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 108).

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. Segundo consta no site oficial do movimento, o grupo tem o objetivo de facilitar a construção de uma Base de qualidade, e utiliza, para tanto, debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países.¹⁴

Macedo (2014, p. 1537) indica que “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”. No entanto, o discurso da qualidade da educação não é unitário mas, sim, homogeneizado, conforme a necessidade presente concomitantemente à necessidade da reorganização curricular via BNCC. Em outras palavras, a proposta de reforma trás para discussão demandas antigas referentes principalmente à universalização, ao direito à educação, ao acesso à escola e à profissionalização. No entanto, está organizada por grupos e empresas, sujeitos políticos e públicos que, por sua vez, atendem objetivos específicos do setor produtivo. Sobre essa realidade Saviani (2014) elucida:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. (SAVIANI, 2014 p. 105).

Esses agentes são responsáveis por organizar o discurso e torná-lo relevante, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, no entanto, utilizando como alegação as necessidades históricas da educação. Em outras palavras, o discurso da qualidade educacional está atribuído

¹⁴ Disponível em: www.movimentopelabase.org.br

apenas à reorganização curricular, sendo que as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e, especialmente, das condições de vida dos estudantes, são ignoradas pelas políticas públicas.

Nesse contexto, Barreiros (2017) afirma que as discussões para a organização da base já iniciaram no ano de 2009, sendo que as justificativas para a organização da proposta estavam pautadas na necessidade do desenvolvimento das mesmas habilidades em todos os estudantes do país, enquanto direito, bem como em resposta às críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ainda segundo a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), elaboradas posteriormente, também não conseguiram atender de forma plena as expectativas previstas com a promulgação do documento, resultando em altos índices de desistência, ou seja, a não conclusão da escolaridade além dos baixos índices dos alunos nas avaliações externas.

Para a autora, apesar do MEC parecer apresentar um caráter democrático na organização do documento, articulando a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e estimulando a participação de professores e redes de ensino em consultas públicas, não garantiu “um movimento de construção coletiva, visto que as ações dos sujeitos possuem pesos e medidas distintos e a elaboração tem sido realizada por especialistas a quem são conferidas uma hegemonia”. (BARREIROS, 2017, p. 06). Essa afirmação também está colocada no texto de Marsiglia et al (2017),

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Entretanto, vale ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país. Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia empresarial. (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 114).

Os questionamentos aumentam na medida em que observamos os números divulgados pelo MEC sobre as participações da sociedade e de professores para a organização do documento, especialmente pela falta de clareza de como foi dado o processo de consulta. Conforme divulgado, houve aproximadamente 12 milhões de contribuições entre instituições, educadores e sociedade em geral, sendo “305.569

indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional” (BRASIL, 2016, p. 29). Essa participação levou a construção da segunda versão da proposta, publicada em abril de 2016 que passou a ter 676 (seiscentos e setenta e seis) páginas, superando a primeira versão que tinha aproximadamente 300 (trezentas) páginas. (BARREIROS, 2017, p. 14).

Há de se considerar que a segunda versão foi a público para consulta em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef em meados do ano de 2016. Com a sua saída, as cadeiras mais significativas do MEC foram ocupadas por sujeitos ligados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e ao Democratas (DEM). “É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Maria Inês Fini”¹⁵ (MARSIGLIA, *et al*, 2017, p. 114).

Uma das justificativas para a reformulação curricular do ensino médio está nos baixos índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses resultados, considerados insuficientes, levaram a discussões sobre a má formação docente e a necessidade da organização de um currículo comum para garantir a aprendizagem igualitária. Em linhas gerais, o “discurso da educação como direito social e dos baixos índices nas avaliações nacionais e internacionais acabam norteando as justificativas que a educação de qualidade depende na reforma curricular” (BARREIROS, 2017, p. 05).

Considerando a grande relevância dada a esses resultados, Saviani (2016) adverte que “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016b, p.75), ou seja, a elaboração da nova base comum curricular tem como função principal a organização dos conteúdos e do trabalho escolar objetivando atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa.

¹⁵ Mendonça Filho enquanto governador do estado de Pernambuco no ano de 2006, foi responsável pela implementação da escola em tempo integral, atendendo, acima de tudo, os interesses das classes empresariais. Escolhido por Temer provavelmente para dar mais fôlego a reforma curricular. Maria Helena Guimarães de Castro atuou durante o governo de FHC como presidente do INEP e Maria Inês Fini era a responsável pelas avaliações para a certificação por competências. São apreciadoras dos mecanismos de avaliação em larga escala, sendo as primeiras a implantarem provas como Sistema Nacional de Avaliação Brasileira (SAEB), o Provão (exame nacional de cursos) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 115).

Para Tonegutti (2016) a implantação da BNCC “cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão” (TONEGUTTI, 2016, p.04). Dessa forma, com a política curricular atrelada ao sistema de avaliação, corre-se o risco de esvaziamento de conteúdos, justificado pela própria organização das provas, que determinam alguns conteúdos em detrimento de outros. Conforme assevera Tonegutti (2016),

Essas políticas trazem o estreitamento curricular. Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, é os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes; no caso, aqueles 60% que vão compor a BNCC. (TONEGUTTI, 2016, p. 05).

Freitas (2012), em uma citação de Jones & Hargrove (2003), nos indica que as avaliações podem gerar tradições, alterando o trabalho dos professores, administradores e estudantes. Nesse sentido, é possível que os professores dediquem sua atenção aos conteúdos valorizados nos exames, mais propriamente os relacionados à leitura e à matemática, e deixem outros fora de alcance dos estudantes. (FREITAS, 2012. p. 389).

Mais do que isso, com a centralidade da avaliação e a pressão sobre os resultados, o professor estará propício a alcançar e cumprir as metas sociais pré-estabelecidas, garantindo *boas* práticas e promovendo o sucesso do aluno. Não longe disso, “há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa” histórica pelos maus resultados dos estudantes nesse tipo de teste. (MACEDO, 2014, p. 1553). Logo, esse cenário que impõe as avaliações externas como obrigatórias, também a utiliza como mecanismo de controle perante as atividades desenvolvidas pelo professor que se vê em uma verdadeira encruzilhada, especialmente em relação à sua autonomia (SILVA, 2017).

Com o currículo voltado apenas a atender os conteúdos das avaliações externas, haverá restrição de conhecimento, especialmente aos filhos da classe trabalhadora que dependem exclusivamente da escola para fazê-lo. Pensar que apenas 60% (sessenta por cento) do currículo está reservado às áreas do conhecimento já caracteriza por si só o esvaziamento de conteúdos, afinal quais foram os *escolhidos* para permanecerem no currículo? Quais foram as prioridades? Com a preocupação exposta na BNCC com os resultados nas avaliações de larga escala, encontramos a resposta rapidamente:

prioridade para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são, não por coincidência, os únicos itinerários obrigatórios a partir da reforma.

O resultado não poderá ser diferente da ampliação das desigualdades sociais ao longo do território nacional. Conforme assevera Silva (2015),

Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. (SILVA, 2015, p. 375).

Uma reforma dessa amplitude não tem objetivos em oportunizar a apropriação pela juventude dos conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade, e sim transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista. É o relativismo dado à valorização da experiência individual e da realidade imediata, conforme alerta Malanchen (2016),

A fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor, segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tático, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. (MALANCHEN, 2016, p.19).

Em outras palavras, um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, às necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da

necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala.

Essa visão de que a escola, especialmente a escola pública, tem a obrigação de atender às necessidades do sistema produtivo, também esconde a intenção de conter a entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Portanto, preparar o jovem, durante a educação básica, para o desenvolvimento de trabalho técnico, pode resultar em um fôlego ao Estado, sendo assim menos pressionado em relação à ampliação do número de vagas nas universidades.

Portanto, seria muita demagogia pensar que a flexibilização do currículo tem por objetivos desenvolver a autonomia dos estudantes. Está mais próxima de retirar o acesso ao conhecimento, hierarquizando alguns conteúdos em detrimento de outros para atender aos testes padronizados. Dessa forma, atenderiam apenas à lógica mercantil. Conforme afirma Silva & Scheibe (2017),

A prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa. (SILVA & SCHEIBE, 2017, p. 28).

Ao reduzir disciplinas, dar a possibilidade de escolha pelos estudantes de seus itinerários formativos, estabelecer parcerias com outras instituições, não é possível entender a organização da BNCC como sendo diferenciada da configuração de um projeto organizado “por diversas frações da classe dominante e seus aparelhos privados de hegemonia (...) no sentido de forjar consensos em torno da agenda ultraliberal” (PAZIANI, 2017, p. 62). A perspectiva de escolhas vem imbuída da responsabilização, em primeira instância, sendo que a consideramos fantasiosa, especialmente dado as condições estruturais das escolas é possível que os *caminhos* sejam reduzidos a um só, sem escolhas.

A parceria com instituições privadas prevê, além da desresponsabilização do Estado com a educação pública, o movimento hegemônico, que Silva (2017) denomina de *empresariamento da educação*. Segundo a autora “o setor empresarial, que vê a

educação como uma mercadoria como outra qualquer, tem adquirido cada vez mais espaço” (SILVA, 2017, p 45). O espaço que este setor vem abarcando ultrapassa inclusive o que é de responsabilidade exclusiva do Estado e da família, garantido na constituição. O resultado tem sido o desmonte do público e a justificativa das privatizações, conforme assevera Silva (2017),

Temos assistido uma verdadeira demonização do público – ao qual se atribui a alcunha de ser caro e ineficiente – decorrente de perspectiva economicista que possui claramente a finalidade de justificar a privatização de serviços tidos, até o presente, como sendo de oferta pública por ser direito do cidadão e dever do Estado. (SILVA, 2017, p. 45).

No mesmo pacote das reformas educacionais e da suposta necessidade da flexibilização, estão a reforma da previdência, a reforma trabalhista e tantas outras que abrangem os mesmos objetivos: minimizar ou reduzir a quase nulos os direitos que os trabalhadores conquistaram ao longo da história (SILVA, 2017), sejam eles em relação ao trabalho e às condições de manutenção da vida ou até ao conhecimento histórico.

A própria redução de disciplinas e o aceite de atividades extraclasse como carga horária são formas objetivas de minimizar a apropriação do conhecimento histórico aos jovens filhos da classe trabalhadora. Esse esvaziamento de conteúdos, para além do que comprometer a formação integral do indivíduo, limitando o “acesso a um conjunto de conhecimentos nas múltiplas áreas da ciência e da arte” (SILVA, 2017, p. 45), compromete a sua visão crítica de mundo. Logo, essa conta parece fácil: quanto menos conhecimento, menos entendimento da realidade; quanto menos entendimento da realidade, menos questionamentos; paradoxalmente, quanto menos questionamentos, maior aceitação da realidade e da manutenção do *status quo*.

Entendemos, portanto, que a proposta da Base Nacional Comum Curricular vai justamente no sentido contrário ao desenvolvimento da autonomia ou da configuração de uma educação de qualidade e igualitária, pois os conteúdos serão padronizados conforme a escolha do itinerário formativo. Portanto, parece haver uma autonomia do aluno, mas há, na verdade, uma padronização imposta às escolas. Logo, “a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola”. (SILVA, 2015, p. 375). Portanto, a defesa da autonomia da escola em relação à organização da sua proposta pedagógica está

alicerçada ao respeito ao calendário, às diferenças e as suas particularidades, nem de longe ligada ao recorte de conteúdos ou ao multiculturalismo¹⁶.

Limitar conhecimentos e impor a formação da juventude apenas ao desenvolvimento de habilidades específicas atende aos interesses do mercado produtivo, instruindo indivíduos de forma barata, extremamente rápida e flexível. Conforme assevera Freitas (2012),

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. (FREITAS, 2012, p. 390).

Pensar em avaliação como reguladora do currículo também é um erro, é a inversão do processo. A avaliação, que deveria ser almejada pelas escolas, deveria ir além das provas realizadas com alunos, seria uma avaliação institucional, que abrangeria, portanto, desde as ações dos gestores, das políticas públicas, até as condições efetivas de trabalho dos professores em sala de aula (englobando recursos, espaço para planejamento, formação continuada, etc.). Segundo avaliação da CNTE (2015),

A opção de levar em conta a avaliação para subsidiar as políticas educacionais não é equivocada, desde que essa política seja capaz de fornecer bons diagnósticos para a qualidade da educação, valorizando a democratização e a emancipação da escola e reconhecendo as diversidades e as adversidades que marcam os sujeitos que frequentam a escola pública. (CNTE, 2015, p. 417).

No entanto, desde a implantação de políticas de avaliação de larga escala no país, ao final da década de 1990, o que temos é a aferição de notas sem qualquer indicativo de modificações na estrutura e organização das instituições com a finalidade de melhorar o ensino. Ligada a essa perspectiva, ainda há o incentivo à competitividade e ao *ranking* entre instituições, dado pelas premiações mediante os melhores resultados.

¹⁶ “Os autores da perspectiva multiculturalista de currículo enfatizam a questão da pluralidade/diversidade cultural como central em sua defesa do currículo” (MALANCHEN, 2016, p. 79).

Com esse histórico, a organização de um currículo regulado pelo sistema avaliativo não demonstra segurança no que se refere à educação e ao ensino de qualidade. Será a ampliação de um sistema já falho imperado pelo quantitativo sobre o qualitativo.

Observamos que o discurso da qualidade, atribuído à reforma do ensino médio, está apenas ligado à reorganização curricular, desconsiderando as condições da educação no país. Nesse contexto, essas avaliações em larga escala, ignoram as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e principalmente dos jovens em frequentar a escola. A escola passa a trabalhar de forma fragmentada o conhecimento histórico e, desta forma, é transformada em legitimação burguesa.

Assim, concordamos com Lopes (2018) que todo esforço financeiro, humano e intelectual, destinado à reorganização curricular, deveria ser melhor direcionado e “investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo, de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo” (LOPES, 2018, p.27). Originar melhores grupos de trabalho nas secretárias que organizam e pensam os currículos nacionais, estaduais e municipais e, quem sabe, com parcerias com universidades que se comprometam com a transformação social e não com a reprodução, provavelmente levará ao reconhecimento de que é necessário envolver os docentes na produção do currículo. Esse envolver não trata-se de submetê-los a consultas/questionários sobre os documentos, como vem sido feito, mas sim a formação de qualidade, melhores salários e condições efetivas para colocar o trabalho pedagógico em prática.

Em torno desses pressupostos nos posicionamos contrários à reorganização curricular proposta pela BNCC, especialmente por não apresentar alternativas propícias a melhorias educacionais, e sim regulação do trabalho do professor e do resultado dos estudantes. Segundo Tonegutti (2016), a discussão que verdadeiramente importa para a mudança qualitativa da educação deveria começar por discutir “políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação (incluindo a adequada remuneração) e a autonomia das escolas em construir o seu próprio currículo” (TONEGUTTI, 2016, p. 5) movimento contrário ao ideal neoliberal e do setor produtivo. Conforme destaca Macedo (2016),

O lugar que aqueles que somos contra as bases nacionais curriculares comuns queremos ocupar não é, portanto, o da prescrição

e o do controle. Intencionamos, ao contrário, reativar a alteridade não antecipável, o que venho chamando de imprevisível. Em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica (fantasiosa), mas não há alternativa para políticas que pretendem educar. É uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional. Ela envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva. (MACEDO, 2016, p. 63).

No entanto, estar contrário à política de reformulação curricular não é negar-se a realizar o trabalho educativo, nem tampouco desistir, assolado pela insatisfação, e se deixa levar pela nova corrente. O nosso trabalho deve estar fundamentado a partir do conhecimento das políticas públicas na sua totalidade e da convicção de que as mudanças que realmente sejam significativas aos filhos da classe trabalhadora não podem iniciar com reformas no currículo. Nossa perspectiva teórica está muito aquém a imposição ou a aferição de capacidades dos estudantes, ela precisa ser estendida pela valorização da educação, investimento e melhoria das condições de trabalho dos professores e demais trabalhadores em educação.

Nessa direção, é preciso defender a formação de qualidade nos cursos de licenciaturas, especialmente naqueles ofertados pelas universidades públicas. Esta precisa ser distanciada do treinamento proposto na BNCC. “A formação teórica e prática dos professores deve ser capaz de formar profissionais que incentivem o senso crítico dos estudantes e que, muito mais do que reprodutores dos conteúdos comuns da BNCC” (CNTE, 2015, p. 418), estejam prontos para trabalhar todos os conteúdos históricos e construir conhecimento junto aos estudantes, dando-lhes a oportunidade da pesquisa e da tomada da realidade.

Para tanto, concordamos que o debate sobre alterações curriculares não pode acontecer isoladamente, de cima para baixo. É imprescindível o conhecimento sobre a realidade das escolas e a participação dos professores e pesquisadores em educação. É preciso entender que “as desigualdades de condições de oferta, por exemplo, quando deparadas com um currículo padrão, extremamente prescritivo como se vê especialmente na terceira versão da BNCC, coloca as escolas em condições distintas” (SILVA, 2017, p. 43). As escolas que têm condições estruturais mais precárias, com maior número de faltas de alunos e professores, por exemplo, terão maior dificuldade em seguir as exigências curriculares e de avaliação propostos.

Lopes (2018) alerta que a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) tem o objetivo de mascarar o problema da desigualdade social, utilizando, contraditoriamente, o discurso da igualdade, conforme a autora,

A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25).

Esse caráter salvacionista que vem sendo dado à educação, alegando que “todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação” (LOPES, 2018, p. 23), é um discurso perigoso, entendendo que a escola faz parte de uma organização social maior, e que, apesar da sua importância para a construção da sociedade, não tem condições sozinha de alterar os rumos ou extinguir o problema da desigualdade. Para Saviani (2000), esta leitura está associada a “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2000, p. 04), ou seja, a educação com suposta autonomia perante aos problemas sociais, sob o discurso da superação da marginalidade ou da desigualdade social, tende a afastar-se do entendimento da sociedade em sua totalidade, trabalhando no sentido oposto e com princípios de reprodução e conformidade social.

Nesse sentido, acreditamos que uma mudança curricular não tem condições mágicas de inverter os problemas e as dificuldades encontradas no chão da escola que perpassam gerações. E, muito longe disso, devem ser justificadas a partir da necessidade imposta de melhorar índices em avaliações externas. Também não são escolhas por caminhos/itinerários ou a diminuição de disciplinas em detrimento de alguma formação técnica aleatória que transformará, com viés qualitativo, a formação do estudante em nível médio.

A organização do currículo escolar que interessa a juventude dos filhos da classe dos trabalhadores está distante desse encaminhamento. Ela precisa garantir o acesso a todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, com a finalidade da

sua apropriação e utilização para tomada de consciência sobre o real, sobre a sociedade, segundo Saviani (2016b),

A organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2016b, p.82).

Aqui se apresenta o papel fundamental da educação escolar, ao qual não podemos nos esconder ou desistir, o papel de dar subsídios à formação da juventude e de uma nova sociedade, de uma nova organização social, mais igualitária e com melhores condições de vida. Pensando nisso, o currículo é parte importante na organização da escola, é vivo e, portanto, deve ser instrumento de luta dos educadores, sendo ele quem delimita os conteúdos que devem ser apropriados pelas novas gerações.

No próximo item discutiremos a fundamentação pedagógica utilizada na BNCC (BRASIL, 2018). Defendemos, junto a outros autores citados no decorrer do texto, que trata-se do retorno da pedagogia das competências, ou seja, mesmo que apresentada como novidade a sociedade, nós educadores temos a clareza de que a formação direcionada para obter habilidades e aptidões específicas há um determinado ofício para os jovens, futuros trabalhadores, não é novo, e sim um *dèjà vu* de uma política falha utilizada ao final da década de 1990 durante os dois mandatos de FHC. Nossa tentativa está em esclarecer essa premissa e identificar quais os principais objetivos que estão implícitos bem como as consequências para a sociedade e aos estudantes que frequentam do Ensino Médio.

2. O retorno da formação por competências

Como vimos, no final dos anos 1990 sob o governo de FHC, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCNEM (BRASIL, 1999) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998) estavam fundamentados a partir de uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo. Ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho.

Em 2003, com a gestão de Lula, o ensino médio sofreu modificações importantes especialmente em relação aos fundamentos, agora pautado no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia. A partir desses fundamentos e com um pouco de atraso foram criadas novas DCNEM (BRASIL, 2012). Estas foram questionadas no ano seguinte com a PL n° 6.840/2013, que recorria especialmente aos baixos resultados nas avaliações externas e a falta de atendimento às necessidades do mercado.

No entanto, apesar de ter início ainda durante o governo de Dilma Rousseff, a reforma curricular toma forma e se redireciona apenas com o seu impeachment em 2016 e a apresentação de forma empurrada da MP n° 746 (BRASIL, 2016) e da sua efetivação pela Lei n° 13.415 (BRASIL, 2017). A justificativa para as novas alterações está em atender as demandas do setor produtivo e impulsionar o crescimento econômico do país. Assim, desde 2015 foram apresentadas três versões da Base Nacional Comum Curricular, sendo as duas primeiras para consulta pública e o documento final (terceira versão), aprovado para implementação no final do ano de 2018.

A organização estrutural da primeira versão da BNCC está baseada nos chamados direitos de aprendizagem. Segundo o documento, os “direitos fundamentam as articulações entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 10).

Ao analisar os aspectos curriculares da primeira versão da BNCC, Bittencourt (2018) expõe que não há nenhuma indicação bibliográfica fundamentando a escolha da organização por objetivos de aprendizagem, destacando também a ausência do termo competências, apesar do documento propor o desenvolvimento de habilidades como paralelo ao desenvolvimento de objetivos de aprendizagem, segundo a autora,

Outro aspecto relevante se refere à maneira como são enunciados os objetivos de aprendizagem, já que indicam ações dos sujeitos a partir da apropriação de conteúdos curriculares, são propostas habilidades enunciadas como objetivos de aprendizagem. Considerando que o termo habilidades se refere diretamente às competências como princípio de organização curricular, cabe indagar a razão desse ocultamento. (BITTENCOURT, 2017, p.558).

Macedo (2015) expõe que o documento não poderia ser entendido como um instrumento norteador, como se espera de um currículo, pois apenas apresentava as linhas comportamentais centradas nos objetivos aos quais os alunos deveriam alcançar ao longo da escolarização. Segundo o autor,

Se o documento é estruturado por objetivos, descritos como comportamentos genéricos que se espera dos alunos em relação a um campo disciplinar, a justificativa de sua necessidade aponta para conhecimentos a que todos têm direito de acesso via escola, ou seja, conteúdos da escolarização. Essa formulação é visível ao longo de todo o documento onde os significantes conhecimentos, como conteúdos, e objetivos deslizam. (MACEDO, 2015, p. 900).

Por sua vez, na segunda versão do documento, é possível identificar a adoção dos princípios éticos, políticos e estéticos, já presentes nos PCN (BRASIL, 1997). A partir desses princípios são apresentados os direitos de aprendizagem, os eixos de formação e seus objetivos específicos, os componentes curriculares e, finalmente os objetivos de aprendizagem. (BITTENCOURT, 2018, p. 559).

Na terceira versão, o texto se apresenta bastante objetivo e definido enquanto seus conceitos orientadores, familiarizado com a organização por competências e, desta forma, não aparentando nenhuma restrição quanto ao termo. Segundo Bittencourt (2018),

Isto é nítido no capítulo a respeito de sua estrutura, no qual encontramos o vocabulário relacionado às competências completamente assumido, o que não constava na versão anterior. São definidas dez competências globais (...) a partir das quais são elaboradas as competências específicas de cada área. (BITTENCOURT, 2018, p. 565).

Com essa premissa, concordamos com Silva (2017) ao expor que além da preocupação com a padronização, especialmente pela centralidade do currículo nas avaliações externas, a apresentação e implementação da BNCC indica a “fragilização do direito à educação básica e compõem o cenário de retrocessos a que estamos assistindo no país” (SILVA, 2017, p. 45).

Analisaremos os motivos de estarmos indicando que esse movimento trata-se do retorno da *pedagogia das competências* dado pela reforma curricular documentada a partir de 2015, momento onde foi publicada a primeira versão da BNCC, e impulsionada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que redireciona o processo de formação em nível médio.

3. Competências para a formação do trabalhador

Para entender como se configura a política educacional na atualidade, faz-se necessário a leitura de como o trabalho industrial foi se desenvolvendo ao longo da

história e qual a participação da educação nesse processo. Nesse sentido, Ramos (2006), explica que a formação do homem se dá a partir da mediação do trabalho, sendo que na lógica capitalista o trabalho humano toma diversas formas, objetivando o desenvolvimento do homem segundo suas necessidades. Conforme a autora,

O homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com os outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. Assim sendo, analisar formas, processos e perspectivas que a formação humana adquire na sociedade capitalista implica investigar as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir em parte desse trabalho. (RAMOS, 2006, p. 26).

Nesse sentido, entendemos que a formação pelo viés das competências está presente no país desde a década de 1970, quando se discutia as melhores formas de atender as demandas do setor produtivo. Para tanto, os modelos taylorista/fordista, adotados até aquele período, seguiam a lógica da “divisão técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização” (KUENZER, 2002, p.01).

Mais precisamente, o sistema taylorista, elaborado pelo estadunidense Frederick Winslow Taylor no final do século XIX, pretendia otimizar os resultados do trabalho nas fábricas organizando a divisão de tarefas em todos os setores da empresa. Aos setores eram inseridos funcionários especialistas naquela função, e que, portanto, não deveriam utilizar técnicas diferentes das estabelecidas e tão pouco deslocarem-se pela fábrica o que resultaria em melhor aproveitamento do tempo de trabalho exigindo um modelo comportamental diferente por parte dos trabalhadores. Segundo Pinto (2007),

A ideia fundamental desse sistema de organização é o de uma especialização extrema de todas as funções e atividades. Uma especialização que perfaz um traçado de todas as ferramentas de trabalho utilizadas em cada atividade, de todos os movimentos executados por quem as maneja em cada instante, de todas as operações intelectuais necessárias a tal, e conseqüentemente, de todos os traços comportamentais exigidos nessa condição especial em que é colocado o trabalhador. (PINTO, 2007, p. 36).

Contudo, verifica-se que esse modelo permitiu que a aprendizagem para a execução das atividades fosse limitada, entendendo que os indivíduos não precisariam aprender mais do que as atividades as quais realizariam durante o seu ofício na fábrica. Como resultado, é possível afirmar que além do controle do corpo, o taylorismo conseguiu o controle do intelecto a partir da imposição da unilateralidade, da padronização e da divisão das atividades durante a realização do trabalho. (ANTUNES & PINTO, 2017).

O sistema fordista, elaborado pelo estadunidense Henry Ford no início do século XX, seguia praticamente a mesma lógica estabelecida pelo taylorismo (uniformização). No entanto, Ford acrescentou o sistema de produção em massa (chamada linha de produção) nas fábricas. Dentre os principais objetivos estava a automação das atividades, mediante o controle sobre o ritmo do trabalho desenvolvido pelos indivíduos na linha de montagem, resultando na ampliação, em larga escala, da produção. Conforme Antunes & Pinto (2017),

Cada um dos postos de trabalho deveria ter suas atividades reduzidas (tal como no taylorismo) a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, ali presentes já em lotes e permitindo rápido acesso. O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e o número de trabalhadores/as eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter todo o conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho. (ANTUNES & PINTO, 2017, p. 41).

Assim como no taylorismo, as atividades tinham nível limitado de dificuldades e não exigiam formação complexa, e sim apenas que se pudesse garantir o desempenho desejado durante o desenvolvimento do trabalho. No entanto, é preciso considerar, que ao tornar o trabalhador como apêndice das máquinas na linha de montagem, o nível de rotatividade subiu ao extremo (qualquer um poderia executar as atividades por conta da baixa complexidade e rápido aprendizado) e objetivou a nulidade da visão de totalidade, impedindo o entendimento conceitual do trabalho realizado e suas relações, bem como a intervenção criativa dos trabalhadores. (PINTO, 2007).

Logo, a união entre esses dois sistemas passou a ser muito popular no meio fabril e setor produtivo, ficando conhecida como sistema taylorista/fordista. Dentre as *conquistas* desse sistema, destacam-se o aumento da produtividade em proporções até então não alcançadas, a diminuição de custos e o aumento da taxa da mais-valia¹⁷ sobre o trabalho pela lógica dos lucros sobre a mercadoria final.

Cabe analisar, portanto, que esse sistema, além da reorganização do método de trabalho e da produção em si, caracterizado principalmente pela reestruturação produtiva e a ampliação da produção e do consumo na sociedade, levou à formação de um novo tipo de trabalhador, segundo Antunes & Pinto (2017),

¹⁷ Ver “A produção da mais-valia” IN: ANTUNES, R. (org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

O binômio taylorismo-fordismo deve, pois, ser entendido como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo trabalhador/a, adaptado a uma nova configuração de produção capitalista. Visou, subsequentemente, formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa. Uma trajetória que se estende desde a reformulação da organização industrial e produtiva como um todo, para desencadear num novo projeto societário dentro dos limites da reprodução do capital. (ANTUNES & PINTO, 2017, p. 50).

Segundo Pinto (2007), esse sistema conseguiu manter-se com soberania até a década de 1970, quando sofreu impactos de transformações políticas e econômicas dentre as quais destaca: o aumento do petróleo, as sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, as variações nas taxas de câmbio em vários países e, principalmente, o crescente investimento em capitais financeiros que aumentou as transações internacionais por meio da tecnologia microeletrônica da informação.

Em resposta à crise, o toyotismo foi criado no Japão a partir de experimentos na empresa Toyota, pelo seu presidente, Kiichiro Toyoda, em parceria com o engenheiro industrial Taiichi Ohno. Esses experimentos foram feitos durante o período de 1947 até o início dos anos 1970, sendo que os resultados passaram a desenhar o novo padrão necessário à organização, manutenção e crescimento do sistema fabril. Segundo Antunes & Pinto (2017),

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES & PINTO, 2017, p. 64).

É importante salientar que o novo modelo teve como meta elevar ou melhorar a produção das empresas, diminuindo o número de trabalhadores e de equipamentos para a execução das atividades. A leitura que foi feita era de que o estoque de mercadorias garantiria o atendimento do mercado e dos consumidores devendo estar associado à redução dos gastos com instalações, maquinarias e mão de obra.

Entendemos, portanto, que, em linhas gerais, tanto os sistemas taylorista/fordista, quanto o toyotismo, tinham objetivos parecidos: aumentar os lucros e diminuir os gastos. A diferença mais gritante de um modelo para outro se instalou com a flexibilização do trabalho, acometida pelo toyotismo. Enquanto antes o indivíduo estava determinado a desenvolver apenas um tipo de atividade durante o seu labor,

ficando inclusive estagnado no que refere-se ao tempo, espaço e criatividade, a partir da implementação do novo modelo, o trabalhador passa a poder executar diversas tarefas durante o seu horário de trabalho, desde funções específicas de operação das máquinas, até aos reparos necessários, manutenção, limpeza, programação e controle de qualidade do ambiente e da maquinaria, a chamada polivalência.

Logo, com a nova organização do trabalho surgiu a necessidade da formação de um novo modelo de trabalhador para atender essa demanda. A expectativa era de que a educação institucionalizada pudesse acompanhar as necessidades do meio produtivo e subsidiar a formação dos indivíduos de forma completamente diferente da que se esperava com o modelo taylorista/fordista da especialização. Agora os sujeitos deveriam estar preparados a assumirem diferentes papéis dentro da empresa, com rápida absorção e dinamismo. Nas palavras de Kuenzer (2016),

O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. (KUENZER, 2016, p. 03).

Esse modelo educacional flexível coloca o professor como organizador do conteúdo. Ele deve dispor, durante as atividades em sala de aula, de mecanismos diferenciados e, ao mesmo tempo, dinâmicos, para melhor desenvolver as novas habilidades esperadas pelos estudantes, futuros trabalhadores. Essas novas características devem dar lugar ao trabalho em grupo e ao ambiente colaborativo em sala de aula, sendo que a formação com princípio na especialização passa a ser adaptada à escolha do que realmente interessa ao aluno (a) e a organização do tempo leva o estudante a esquematizar o que quer estudar e como quer (essa justificativa é utilizada especialmente nos cursos ofertados a distância). Ocorre, portanto, a inversão de valores, e no lugar da centralidade dos conteúdos há a “centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/ método, uma vez que não basta apenas conhecer o

produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção”. (KUENZER, 2004, p. 08).

Partindo desse princípio, a formação do trabalhador deve dar condições em que ele domine alguns conhecimentos próprios para o desenvolvimento de sua prática social, bem como habilidades e competências para desenvolver o seu trabalho. Ao adquirir tais habilidades e competências, há a expectativa de que o indivíduo tenha condições de aprender continuamente, entendendo, portanto, que “transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional” (KUENZER, 2016, p. 03). Conforme explicita Duarte (2008),

A nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2008, p. 10).

Segundo afirmam Antunes & Pinto (2017, p. 96) “a criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandas dos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Ou seja, espera-se que os indivíduos, durante suas atividades laborais, sejam criativos, tenham autonomia para resolverem problemas, previnam e reajam de forma positiva aos imprevistos e estejam dispostos a recomeçar, ou melhor, a aprender algo ou uma função (competência) nova, sempre que for preciso, priorizando o melhor encaminhamento dos objetivos finais da empresa.

Dessa forma, a responsabilidade, em relação à qualificação, fica diretamente condicionada às expectativas de mercado e precisa ser inicialmente aprendida na escola. Aqui encontramos a nossa ponte com a organização da BNCC via desenvolvimento de competências, a qual é considerada uma segunda face da pedagogia do “aprender a aprender”, conforme Saviani (2007):

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2007, p. 435).

Não há, portanto, uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertada apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista. É inculcido à sociedade, e especialmente à juventude, que os conhecimentos são passageiros e provisórios, sendo que a prioridade deve estar na atualização constante e no atendimento de situações técnicas de rápida absorção e realização. Enquanto deveria haver a valorização da apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do conhecimento, o mercado prima por formar sujeitos aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com habilidade, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e desenvolvimento social.

Ramos (2006), a partir da análise da relação intrínseca entre educação e trabalho, também expõe a preocupação com o deslocamento conceitual, no que entendíamos por qualificação, para a então chamada formação por competência. Seguindo a mesma linha de pensamento já pontuada por Saviani anteriormente, a autora assevera que essa alteração não se dá isoladamente, mas apresenta-se seguindo determinações do sistema produtivo e das necessidades do mercado de trabalho, tornando-se, inclusive, um conceito normativo, concreto, segundo a autora,

O conceito de qualificação, no que apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto. (RAMOS, 2006, p. 40).

A adoção da aprendizagem via competências é atualizada conforme a ligação com as relações sociais e suas contradições. Destaca-se que, inicialmente, esse conceito tinha a intenção de dispor sobre a formação e regulamentar os pontos específicos referentes à organização do trabalho, para tanto, a ideia central era colocar o indivíduo como parte do meio coletivo para além do olhar individual e de contrato. As novas tecnologias colocam em cheque esse argumento inicial, sendo que a qualificação passa a ser entendida como referência apenas da eficiência produtiva e tende “a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar ao conceito de competência” (RAMOS, 2006, p. 52).

A organização da educação por competências passa então a direcionar a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores apenas no sentido de atender às demandas de gestão do setor produtivo, com objetivos explícitos em melhorar e ampliar a acumulação de bens e capital. A partir dessa lógica há a implicação de valores específicos ao trabalho, condicionados às expectativas da empresa sendo mais relevantes às necessidades competitivas que demandam profissionais dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis. Segundo Nomeriano,

Centrando seu foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e intelectuais/mentais do indivíduo, o modelo da competência tende a desvincular a formação profissional das relações antagônicas entre capital e trabalho, imbuindo-se de uma pretensa neutralidade a respeito. (NOBERIANO, 2007, p. 47).

Entendemos, portanto, que a formação segundo o modelo de competências não tem como objetivos principais apenas a melhor eficiência no trabalho no que diz respeito à execução das atividades, mas, também, tem a pretensão de reclinar os valores e comportamento dos indivíduos como um todo, inclusive fora do ambiente de trabalho, priorizando a sua neutralidade, dando assim maior fôlego aos empresários que podem expandir e propor suas condições sem maiores dificuldades. Assim como expõe Ramos (2006),

Nesse contexto que se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa às incertezas da contemporaneidade. (RAMOS, 2006, p 131).

É com esse parâmetro que estão associados as qualificações originárias da educação escolar, que, ao estarem envoltas à organização por competências têm como principais objetivos formar habilidades específicas e adequar o comportamento dos indivíduos às demandas do sistema econômico. Kuenzer (2004) faz a discussão sobre a organização e a relação entre a teoria e a prática na formação do trabalhador, destacando que a importância dada à execução não é maior do que a reflexão ou o *movimento do pensamento* dos indivíduos. Ou seja, o pensamento precisa estar em consonância com a ação dos sujeitos, entendendo que, ao resolver problemas, por exemplo, é preciso mais do que habilidades práticas, mas certa habilidade psíquica, o que levará a melhores soluções. Os novos rumos e as necessidades da microeletrônica exigem, portanto, consonância entre ação e pensamento, muito próximo do conceito de *práxis*, já que o

trabalho humano depende cada vez mais do pensamento. Porém, se estamos falando em trabalho explorado, que prioriza a acumulação flexível, a necessidade do pensamento e do comportamento está em atender melhor e de forma tranquila aos objetivos econômicos do capital, conforme destaca a própria autora,

Portanto, é possível afirmar, em decorrência desta compreensão, que a competência demandada pela base microeletrônica, embora exija conhecimentos teóricos, se objetiva na prática, na capacidade para um fazer transformador, posto que voltada para o enfrentamento de situações não previstas *E, para enfrentar eventos, o capitalismo fica à mercê do pensamento humano, que só se mobiliza a partir da adesão do trabalhador*; daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho. (KUENZER, 2004, p. 09).

Dessa forma, seguindo o imposto pela nova organização da acumulação flexível do capital, há necessidade de reorganização da estrutura e, especialmente, das relações entre educação, formação e trabalho, adequando às necessidades de iniciativa, criatividade e autonomia impostas ao trabalhador. Para Frigotto (2003), a tendência é do rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano (ver capítulo I), aos quais são priorizadas as categorias da flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência e competitividade. A formação humana, ao mesmo tempo que abstrata, precisa ser polivalente e dar a amplitude necessária à formação em serviço, sendo que o importante é atender a demanda da empresa e do capital.

Esses objetivos estavam dispostos nas reformas educacionais, especialmente as direcionadas para o ensino médio e educação profissional nos anos finais da década de 1990 sob o governo de FHC. As competências deveriam otimizar valores, conhecimentos e habilidades para a execução das atividades de trabalho, atendendo assim às novas exigências do setor produtivo. Naquele momento a ideia central era que o ensino médio pudesse formar para a vida, seguindo um único percurso, para garantir as competências necessárias à formação da cidadania e para o trabalho em linhas gerais. Não era, portanto, profissionalizante, esta deveria ser uma modalidade desvinculada da formação geral, organizada de forma rápida e flexível e direcionada principalmente às classes mais populares. A principal crítica, na época, era de que o currículo não deveria ser tão rígido, e seria necessário pensar em uma formação com base na dinâmica da produção e no mercado flexível. (NOMERIANO, 2007).

Seguindo essa perspectiva, o currículo do ensino médio passou a ser organizado segundo as áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, sendo responsabilidade do trabalho pedagógico garantir a apreensão das competências básicas de cada área que passariam a ser avaliadas anualmente pelo ENEM. Dos cursos profissionalizantes, independentes da formação geral, esperava-se a preparação básica e direta para o trabalho, ou seja, que os indivíduos adquirissem as competências necessárias para a execução da atividade profissional ao qual estavam em formação. (RAMOS, 2006).

Há de se considerar que houve a tentativa, durante o governo do PT, especialmente durante os mandatos do presidente Lula, com início em 2003, em mudar essa perspectiva da formação por competências, organizando um novo ensino médio com referência no trabalho como princípio educativo, e não apenas na qualificação técnica. No entanto, a premissa das competências retorna a partir da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a implementação da BNCC (BRASIL, 2018).

O projeto da reforma do ensino médio como um todo se caracteriza por estar amplamente ligado ao setor produtivo e por seus objetivos em manter a hegemonia econômica, sendo que uma das questões mais preocupantes está na ausência ou pouca expressão, no documento da BNCC (BRASIL, 2018), dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, dando maior ênfase aos métodos, e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias apenas à adaptação e melhor desempenho das atividades restritas de interesse do capital. Concordamos, portanto, que promover competências específicas nos estudantes tende a reduzir “o conhecimento a aplicabilidade imediata, acarretando na fragilização na formação dos estudantes por meio justamente da perda da centralidade do conhecimento” (SILVA, 2017, p. 44).

Justifica-se a falta de centralidade no conhecimento dada pela retomada da divisão dos conteúdos e disciplinas por áreas do conhecimento sendo: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas (Lei nº13.415/2017). Concordamos com Ramos (2006, p. 142) de que há recortes nesse tipo de organização do conhecimento escolar, especialmente por haver “um certo grau de arbitrariedade devido a ausência de um paradigma curricular que possa corresponder a diversidade do conhecimento científico”. Em linhas gerais, os conteúdos e disciplinas são deixados

como pano de fundo, sendo considerados em primeiro plano o estudo ou aprendizados referentes às situações concretas, conforme destaca Ramos (2006),

Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221).

Essa supervalorização da qualificação, pela noção de competências e da dimensão experimental, favorece a diminuição da importância dos conceitos científicos, colocando os saberes tácitos com maior relevância. Em outras palavras, “a dimensão experimental transforma a competência em pressuposto imediato para a realização da atividade” (RAMOS, 2006, p. 282), enfraquecendo o estudo dos conceitos e fundamentações pertencentes à qualificação.

Concluimos, portanto, que a formação sob o olhar das competências atendendo ao sistema produtivo, organiza os sujeitos a desempenharem satisfatoriamente seus papéis sociais, imprimindo consenso sobre as necessidades da sociedade capitalista. Concordamos com Ramos (2006) quando afirma que essa organização não passa de um sistema de controle e adaptação dos sujeitos à *instabilidade da vida*, especialmente por utilizar mecanismos e instrumentos que levam à interpretação unilateral da organização social, dado pelo esvaziamento de conteúdos e pela primazia na instrumentalização e experientiação.

Entendemos, portanto, que a reforma que está sendo imposta para o ensino médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018), além de atender o mercado produtivo, tende a colocar a educação a serviço do projeto societal do capital, formando sujeitos com competências e em situação de empregabilidade. Aqui observamos que há a falsa ideia de que quanto mais jovem e mais qualificado há maiores chances de empregabilidade, desconsiderando a crise do emprego que está atrelado à organização estrutural da sociedade capitalista. O indivíduo acaba sendo colocado como único responsável pela sua formação e, tão logo, pela sua ascensão ou sucesso no mercado de trabalho.

Saviani (2016) expõe que um currículo fundamentado por competências, como o que foi divulgado no final do ano de 2018, não tem condições de atingir o que está imposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na atual LDB (Lei 9.394/1996)

referente ao desenvolvimento pleno da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, nas palavras do autor,

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 82).

Logo, em sentido completamente oposto, partimos da ideia de que a formação humana precisa levar aos jovens o entendimento da realidade material e social via a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, em suas formas mais elevadas, sem resumos, levando à compreensão da totalidade e busca pela transformação. Para tanto, não basta estar pronto para executar atividades a partir de habilidades e competências, é preciso que a educação garanta a apropriação dos fundamentos que tornam possível a execução e/ou operação de máquinas ou de algum trabalho, especialmente relacionados à revolução microeletrônica, garantindo “não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornam possíveis”. (SAVIANI, 2016, p. 82).

Nesse mesmo contexto, Kuenzer (2004), destaca que aprender apenas competências restritas à execução de uma atividade é insuficiente no contexto atual e para as necessidades advindas da indústria microeletrônica, havendo melhores resultados quando os sujeitos têm conhecimento mais profundo em relação à organização do trabalho. Conforme assevera,

Justifica-se e exige-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência que vimos adotando privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas/ fordistas. (KUENZER, 2004, p. 18).

Compreendemos, portanto, que a formação que interessa à juventude não pode estar resumida ao desenvolvimento de competências, e sim comprometida com a escola democrática e a tomada de consciência e do conhecimento enquanto direito, sendo, dessa forma organizada e fundamentada na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo.

Conforme Saviani (2014, p. 109) “toda educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. É preciso lembrar, portanto, que o homem produz sua existência a partir do trabalho, sendo este não outra coisa se não a própria ação racional do ser humano de transformar a natureza, de transformar a realidade, e contudo sua importância em fundamentar a educação.

Atingimos aqui, as discussões que pretendem ser realizadas no próximo tópico, respondendo especialmente à necessidade de um currículo que esteja fundamentado no trabalho como princípio educativo e na Pedagogia Histórico-Crítica, priorizando a formação politécnica “enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas” (SAVIANI, 2014, p. 124), respeitando os limites e almejando outro tipo de organização social.

4. Ensino médio e a necessidade de uma formação contra hegemônica: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Para o capital a educação e a formação humana têm valor econômico, precisando seguir as determinações do sistema produtivo. Em outras palavras, a educação, mais precisamente em sua forma institucionalizada, torna-se capital humano na medida em que se limita a formar apenas mão de obra qualificada para execução de determinadas tarefas, conforme destaca Saviani (2014b, p. 166),

A teoria do capital humano implica a valorização econômica da educação, não é menos verdade que ela tende a limitar-se à questão da formação da mão de obra com estrita função instrumental em relação ao desenvolvimento econômico.

Nesse contexto em que a educação está articulada aos interesses restritivos do desenvolvimento econômico, deixa-se de lado o trabalho como formação ontológica, inegociável a existência humana enquanto processo de transformação da natureza, conforme Marx (1983, p. 149),

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeças e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a

natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo a sua própria natureza.

É, portanto, pelo trabalho que o homem forma e constrói a sua identidade e especificidades, sendo exatamente por isso que não se reduz às “atividades laborativas ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 59). A atividade humana vital é o que diferencia o homem dos demais seres vivos, sendo resposta às suas necessidades de sobrevivência especialmente, nas esferas culturais e sociais de desenvolvimento da humanidade.

O trabalho pode ser entendido como relativo à própria liberdade do ser humano, portanto, que a “relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável” (KOSIK, 1986, p. 188). Para o autor, o trabalho humano é sinônimo da sua própria liberdade em desenvolver-se e manter-se como parte da espécie humana na sociedade. Portanto, o distanciamento do trabalho, enquanto atividade ontológica, aprisiona o homem a viver de forma a apenas reproduzir a realidade, sem contemplar a totalidade da construção humana ao longo da história negando o próprio sentido da vida humana.

A partir dessa concepção, o trabalho, além de necessidade, é um princípio educativo para a formação dos indivíduos. Nesse sentido, Frigotto (2012) defende que o trabalho é, além de um dever, um direito humano justificado pela sua relação direta com a natureza e sociedade, base para a sua produção e reprodução,

Dentro dessa perspectiva, o trabalho é ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo como o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

No entanto, a organização capitalista rejeita essa premissa, de forma a utilizar a escola e a formação da juventude expropriando o trabalho da sua própria humanidade, conforme Kuenzer (2011, p. 48),

Pode-se verificar que o capital se utiliza da heterogestão como forma de dominação sobre o trabalho, a qual, na medida em que incorpora o saber sobre o trabalho ao capital e expropria dele o operário, promove a educação do trabalhador. Esta pedagogia do trabalho capitalista representada pela heterogestão se dá tanto no nível da coerção quanto do consenso, inscrevendo-se no quadro mais amplo das relações hegemônicas.

A heterogestão é explicada pela autora como a “resolução dos métodos de organização do trabalho” (KUENZER, 2011, p. 25), engendrando um caráter diferenciado da produção do artesão, que conhecia todas as etapas da produção do seu trabalho, para o aprendizado e a execução de atividades cada vez mais fragmentadas. A pedagogia baseada nessa heterogestão levou ao conhecimento cada vez mais parcial da produção e, portanto, do resultado do trabalho. O resultado é o “embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural” (FRIGOTTO, 2012, p. 73). Em linhas gerais, acompanhamos as reformas educacionais, especialmente àquelas destinadas ao nível médio, como formas de atender às demandas do capital e a produção flexível.

Tendo isso em vista, é preciso entender a luta de classe como parte da luta pela escolarização e pela emancipação humana, ou seja, lutar por uma formação diferente da proposta burguesa é compreendê-la como luta social, na busca pela totalidade dos fatos históricos e superação, portanto, da imediatividade. Para esse movimento é fundamental a apropriação do saber elaborado pelas classes populares, conforme esclarece Kuenzer (2011, p. 187),

Torna-se necessário, contudo, não cair no engodo de se tomar o conhecimento socialmente elaborado, como seu ponto de vista de classe, tal como existe, como explicação definitiva, verdadeira e superior ao parcial e fragmentado elaborado pela classe trabalhadora. [...]. Para superar essa limitação do conhecimento burguês é preciso ir além da imediatividade, tentando captar a totalidade, o que só é possível pela ação, buscando apreendê-la e compreendê-la como momento do conjunto da sociedade em que seu método resulta do seu ser social. [...] Para superar esse limite, é absolutamente indispensável que o operário se aproprie do saber socialmente elaborado.

Não entendemos, portanto, que tenham conhecimentos específicos para a classe burguesa e outro distinto para a classe dos trabalhadores. Nossa luta é pela apropriação do conhecimento elaborado em sua forma mais objetiva possível a todos os filhos da classe dos trabalhadores, considerando que as classes mais favorecidas já têm acesso irrestrito. Superar a imediatividade do mercado de trabalho, pautado na formação tecnicista, produtivista e economicista, é pensar na formação tendo como base o trabalho na sua natureza ontocriativa enquanto parte da luta de classes.

Portanto, nossa defesa está na igualdade e na educação unitária que possa abranger toda a educação básica, a partir da educação infantil, reconhecendo como

imprescindível a vinculação da educação com a prática social e do trabalho como princípio educativo. Especificamente em relação ao ensino médio, seria indispensável a combinação entre o conhecimento e a prática social, correspondendo ao “curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica” (MARX, 1983, p. 60).

A politecnicidade busca romper a “dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (FRIGOTTO, 2012, p. 36), portanto, não cabe a proposta de formação em nível médio de especialistas ou técnicos e sim, de indivíduos com o “domínio de fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizavam o trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 140), ou seja, de *politécnicos*. Nesse mesmo contexto, Frigotto (2012) destaca que a formação da juventude precisa estar articulada ao trabalho, a cultura e a ciência, como indispensáveis ao conhecimento da realidade histórica e ao desenvolvimento da criatividade e criticidade dos sujeitos,

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana e suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais alto nível de conhecimento, estes dois âmbitos, é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

Para isso, entendendo que a luta pela formação humana omnilateral, com os pressupostos da concepção educativa integrada e politécnica, é parte da luta de classes, logo, precisamos encontrar formas de enfrentar os desafios que vêm sendo colocados à educação a partir das contradições do sistema capitalista, conforme sinaliza Kuenzer (2011, p. 199),

Encontrar formas viáveis para enfrentar concretamente a questão da educação do trabalhador que é cidadão, aproveitando as contradições que o processo pedagógico capitalista apresenta e tentando romper com o seu círculo de dominação, é uma tarefa política da maior relevância, a ser assumida pelos trabalhadores e pelos intelectuais comprometidos com seus interesses.

Dentre os desafios a serem enfrentados estão: superar a ideologia imposta pelas classes dominantes da pedagogia das competências; mudanças na organização escolar, desde a formação de professores, condições de trabalho até as concepções

curriculares e o envolvimento da sociedade civil e política na educação. Esses desafios estão engajados com a luta da própria sociedade para além do âmbito educacional, pensando também nos âmbitos econômicos, políticos e culturais, ou seja, “tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram desigualdades e a construção de um projeto societário de base popular” (FRIGOTTO, 2012, p. 78).

Portanto, é impossível deixar de “reconhecer a importância de uma profunda discussão sobre o papel da educação na reprodução social e, contraditoriamente, sobre o potencial revolucionário da educação no desenvolvimento social” (LOMBARDI, 2005, p. 34). Nesse sentido, o papel da escola é fundamental na luta pela superação do modelo capitalista de sociedade, sendo que a concepção política e socialista e a concepção da pedagogia histórico-crítica tem as mesmas bases teóricas, conforme também destaca Saviani (2013, p. 88),

A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É desta forma que se articula a concepção política socialista com a concepção da pedagogia histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade.

Nossa mobilização, em conjunto com a pedagogia histórico-crítica, está fundamentada na superação da sociedade capitalista com base na valorização da formação integral, unitária de todos os jovens, especialmente àqueles que são filhos e filhas da classe dos trabalhadores. Faz parte da nossa luta, portanto, enquanto educadores, reivindicar uma organização curricular e escolar que valorize e aproprie todos os sujeitos dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que articule o trabalho como princípio educativo durante toda a educação básica e que os dê *liberdade* para pensar e agir como verdadeiros sujeitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2016 vem sendo empreendida no Brasil a reforma do Ensino Médio, dada mais precisamente pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e pela implementação da BNCC (BRASIL, 2018). Nosso objetivo principal com a presente pesquisa foi o de discutir os objetivos dessa reforma e compreender as possíveis consequências para a formação da juventude, especialmente para os filhos e filhas da classe dos trabalhadores que frequentam a escola pública.

As análises realizadas demonstram que os imperativos para a formação dos jovens que frequentam o Ensino Médio, historicamente e na atualidade, têm sido direcionados predominantemente para o esvaziamento de conteúdos e para o adestramento de habilidades, especialmente àquelas esperadas pelo mercado produtivo. Nesse contexto, realizamos o levantamento bibliográfico de autores que estudam a temática para melhor organizar as análises mediante as intenções presentes nas políticas do “Novo” Ensino Médio, perpassando, portanto, pela reorganização curricular proposta pela BNCC (BRASIL, 2018).

Inicialmente apresentamos as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica que, além de sustentar esta pesquisa, foram fundamentação para todas as análises realizadas, definindo então, a nossa concepção de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnia. Essa contextualização se fez importante por situar o nosso campo de trabalho, direcionando os textos pesquisados e a própria argumentação utilizada.

Compreendemos, portanto, que o homem constrói a sua própria existência pelo trabalho. Esta categoria é o que fundamentalmente diferencia o homem dos demais seres vivos, o fazendo transformar e não apenas adaptar-se ao ambiente em que vive. Como forma de antecipação, ou seja, do planejamento, os indivíduos conseguem desenvolver utensílios, ferramentas e atender às mais diferenciadas necessidades de vida que perpassam pelo desenvolvimento da linguagem, comunicação, cultura, etc.. Contudo, o trabalho é mais do que o simples atendimento às necessidades imediatas dos indivíduos, é parte de sua própria essência, é o que os torna humanos.

No entanto, partindo da concepção materialista, o homem não nasce homem, precisa ser humanizado e, não há outra maneira de fazê-lo, se não pela educação tanto

na sua forma informal como formal. Quanto nos referimos a educação informal estamos considerando a apreensão da cultura por meio das primeiras relações sociais do indivíduo, ou seja, o aprendizado com os familiares, amigos, etc., por outro lado, ao citarmos a educação formal, estamos considerando educação institucionalizada, priorizada na escola.

A educação é trabalho histórico da humanidade e é responsável pelo desenvolvimento e pela formação humana, considerando que é pelo movimento educativo que as novas gerações se apropriam do conhecimento histórico e criam condições de aprimorar a tecnologia em busca das condições mais adequadas de vida. Dentre essas condições temos a produção de bens materiais, no qual o homem retira da natureza os elementos que se fazem necessários para o seu conforto e desenvolvimento transformando conforme os seus interesses, tais como utensílios, ferramentas, casas, vestimentas, etc. e os bens não materiais, a qual é uma exigência prévia para o trabalho, sendo a antecipação das ideias, dos conceitos, a linguagem, a cultura, ou seja, o conhecimento em si.

Como garantir a produção dos bens não materiais? Temos aqui implícita a importância do processo educativo e da escola para a apropriação e uso dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O que queremos dizer é que para garantir a formação do homem, é preciso a apropriação, pelo trabalho, dos bens materiais e não materiais, garantindo, para além do trabalho para a transformação material dos objetos, a produção *da humanidade do ser* através do trabalho educativo, buscando, de forma intencional e com objetivos específicos, apropriar os indivíduos da sua própria essência.

Diante dessa perspectiva, a educação não pode estar destoadada de objetivos alinhados à transformação social, em outras palavras, a emancipação do ser humano em sua forma mais ampla. Por conta disso, defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como principal teoria pedagógica para a educação, pois, ao lutar contra a seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas populares é revolucionária, tendo condições de identificar as teorias que caminham em movimento contrário e são, portanto, partes do movimento hegemônico. Em linhas gerais, a luta está baseada na valorização da escola, dos profissionais que nela atuam, nas condições adequadas de funcionamento e nos métodos eficazes de aprendizagem, o que otimiza a formação dos estudantes para o entendimento da realidade e para a sua superação.

Dentre as condições materiais adequadas, defendemos um currículo organizado, desde a educação infantil até o ensino médio, capaz de identificar os conteúdos fundamentais para a formação e o desenvolvimento do ser humano de forma individual, mas também enquanto gênero humano. Trata-se da apropriação de conteúdos históricos que objetivem a inserção dos indivíduos na sociedade, a fim de formar a sua individualidade e também a sociedade. Entendemos, portanto, que o currículo precisa ser organizado com base para aquisição do saber elaborado, ou seja, do estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da filosofia e da arte, como pontos irrevogáveis à formação humana.

Para a PHC, o currículo e a sua organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no trabalho escolar precisa estar em concomitância ao atendimento dos interesses das classes populares. Não no sentido defendido pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018), a qual se engana priorizado o imediatismo e promovendo mais o esvaziamento do que a apreensão dos conteúdos. E sim no que tange a superação do estado natural dos indivíduos, buscando, portanto, a sua segunda natureza, isto é, a produção de forma objetiva do conhecimento como parte do seu desenvolvimento.

Consequentemente, o saber objetivo é base para a organização, de forma sequenciada e gradativa, dos saberes universais necessários à formação humana e que são premissa ao trabalho educativo ao longo da escolarização. É com o conhecimento universal que se constituem as bases para a difusão e entendimento do materialismo histórico-dialético, como concepção de mundo priorizando a defesa do ensino dos conteúdos clássicos como fundamentais ao desenvolvimento humano. Entendemos, dessa forma, que é preciso contrapor-se com as pedagogias do aprender a aprender, ou a formação tecnicista, exatamente por ignorarem o saber objetivo e estarem mais preocupadas com o pragmatismo no saber escolar. Nossa defesa esta na superação da individualidade em si para a efetivação da individualidade para si, ou seja, o saber objetiva aos níveis mais elevados o saber produzido historicamente pela humanidade, trata-se da superação da espontaneidade (individualidade em si) e da busca pela transformação (individualidade para si), e isso só se dá pelo trabalho educativo.

Na sociedade capitalista, portanto, a escola tem sido utilizada como instrumento para legitimar a reprodução do capital, levando a formação para inserção social pacífica dos indivíduos. Além disso, a escola tende a voltar-se às expectativas de mercado,

evoluindo até a teoria de capital humano, na qual os indivíduos se veem como livres para controlar a sua formação e a venda de sua força de trabalho, quando na verdade estão aptos a atender qualquer demanda e necessidade adaptativa da produção.

Nesse contexto, no segundo capítulo, buscamos revisar algumas mudanças na política educacional ao longo da história para o ensino médio com o objetivo de discutir as intencionalidades. Dentre as nossas principais considerações, elencamos que a educação na sociedade capitalista está “voltada à conservação do *status quo* e à legitimação das estruturas sociais vigentes” (ORSO, 2008, p. 55). Em outras palavras, há uma grande preocupação com a formação da juventude que vem sendo retratado ao longo das reformas educacionais, no entanto, o viés utilizado normalmente segue as determinações do setor produtivo, seus interesses e principais necessidades. Ora atende-se a formação com habilidades específicas, extremamente técnicas e especialistas e em outros momentos se quer formar sujeitos com condições para atuarem em diferentes modalidades de emprego, sendo aptos a diversas funções no mercado de trabalho, profissionais polivalentes. Nenhuma delas, portanto, atende à formação integral ao qual tomamos como defesa, em conjunto com a PHC, se mostrando mais como a apropriação de habilidades com recorte de conteúdos específicos, distanciando, portanto a formação segundo do trabalho como princípio educativo.

Através dessa leitura, entendemos a reorganização curricular imposta pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo “Novo” ensino médio (BRASIL, 2017) como a retomada de discursos utilizados em reformas anteriores, sendo que de novidades temos apenas a lei, pois trata-se de um velho discurso emoldurado e apresentado com uma nova “roupagem” mas com os mesmos fundamentos anteriores.

Percebemos que a construção da BNCC, desde a primeira versão, esteve diretamente ligada aos representantes do setor privado, ou seja, ao “Movimento Todos pela Base Nacional Comum” com empresas como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare como principais envolvidos. Inicialmente eles trouxeram, em discursos, demandas antigas referentes principalmente à universalização, ao direito à educação, ao acesso à escola e à profissionalização, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, no entanto, utilizando como alegações, as necessidades históricas da educação.

Como justificativa para a reorganização curricular, também foram elencados os baixos índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática no território nacional. Contudo, corremos o risco da centralidade da avaliação e da pressão sobre os resultados, colocando o professor para cumprir as metas pré-estabelecidas, selecionando conteúdos em detrimento de outros e deixando de lado o objetivo principal da educação: o acesso a todo o conteúdo historicamente produzido pela humanidade.

Estamos observando o discurso da qualidade educacional apenas atribuído à reorganização curricular, sendo que as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes ficam novamente ignoradas pelas políticas públicas. A escola é transformada em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista.

Em outras palavras, o currículo recortado, apenas atendendo conteúdos mínimos que estejam presentes nas avaliações externas, o que chamamos de esvaziamento de conteúdos, não propiciará condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse movimento atende as expectativas do setor produtivo, que prima por uma formação com competências específicas, baseado principalmente em experiências e em resultados rápidos e não na compreensão da totalidade, em consonância, portanto, com as avaliações em larga escala. Portanto, o discurso da flexibilização do currículo está mais próxima em retirar o acesso ao conhecimento, hierarquizando alguns conteúdos em detrimento de outros para atender a esses testes padronizados.

Também não podemos deixar de sinalizar a parceria cada vez mais abrangente com o setor empresarial. A educação passa a ser tratada como “uma mercadoria como outra qualquer” (SILVA, 2017, p 45), logo, o que vemos é a desresponsabilização do Estado mediante a educação.

Concordamos, portanto, que o debate sobre alterações curriculares não pode acontecer de forma isolada, sendo imprescindível o conhecimento sobre a realidade das escolas e a participação dos professores e pesquisadores em educação. Mais do que encaminhar uma nova organização do currículo, se faz necessário verificar os problemas da desigualdade tanto em relação às condições de oferta como em relação às condições

de vida dos estudantes. Em linhas gerais, uma escola com problemas estruturais, com falta de professores e de manutenção terá menores chances em atender às exigências de um currículo extremamente prescritivo.

O que precisamos ter claro, portanto, é que uma reorganização curricular apenas não muda qualitativamente os rumos educacionais no que tange o nosso entendimento de educação emancipatória, unilateral e integral. Há a necessidade inicial do olhar crítico em relação às carências históricas dadas ao ensino, como entendimento da totalidade e, principalmente, de que a educação sozinha, não tem autonomia mediante os problemas sociais, da marginalidade ou da desigualdade.

Em contrapartida, entendemos a escola como necessária para o processo de revolução e transformação social. Concordamos, portanto, que precisamos de uma escola ensinando, que leve o maior número de conteúdos científicos aos indivíduos a fim de que possam compreender a realidade e vislumbrar a mudança e não reprodução da ordem vigente.

Nesse sentido, declaramos como principal objetivo para a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, a mudança da organização social, vislumbrando a superação dos limites impostos pelo capital. Entendemos, para tanto, que a nossa luta precisa estar pautada na contrariedade da farsa do ensino, favoráveis, portanto, à valorização da escola e ao domínio da cultura historicamente produzida pela humanidade como premissa para a participação política das massas e aporte contra a hegemonia dominante.

Nossa defesa está fundamentada no reconhecimento do homem e de sua própria essência enquanto agente transformador e ativo. Com esse princípio, novamente reafirmamos a PHC, como nossa concepção de educação e teoria pedagógica, a intencionalidade em valorizar a escola e a educação como agentes transformadores. Contudo, a luta está pautada na educação de qualidade, seguindo a fundamentação da PHC, a entendendo como luta de classes, ou seja, parte da nossa luta pelo socialismo e pela liberdade e melhores condições de vida para todos os trabalhadores.

Para tanto, temos a necessidade de uma escola que priorize o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e que esteja desatrelada do mercado de trabalho com o desenvolvimento de atividades com fins extremamente técnicos. Nossa concepção de processo educativo está diretamente ligada ao trabalho humano, mas enquanto atividade

ontológica, que forma o homem através da transformação da realidade em que vive, elevando o nível de conhecimento dos indivíduos e relevante para a sua libertação.

Reafirmamos, portanto, que é preciso compreender a busca pela educação emancipatória, omnilateral, como parte da luta de classes. Ou seja, é preciso lutar pela educação que eleve o conhecimento aos jovens, especialmente os pertencentes à classe trabalhadora, isso é remar contra a formação proposta pela burguesia que prioriza a reprodução da sociedade, superando o imediatismo e o pragmatismo economicista do mercado produtivo.

Concluimos com a nossa defesa da educação em nível médio fundamentada na formação politécnica, ou seja, no trabalho como princípio educativo. Nessa etapa, o estudante precisa ter condições, com base em todo o conhecimento histórico adquirido ao longo da sua escolarização, de compreender que o trabalho é um determinante para o seu desenvolvimento e não pode ser expropriado de sua formação. Não se resume, portanto, ao desenvolvimento de habilidades técnicas de trabalho, e sim ao entendimento dos princípios das diferentes modalidades de trabalho e a compreensão do todo, ou seja, a articulação e entre os aspectos manuais e intelectuais como premissa para o desenvolvimento do homem e de sua essência. A superação da dicotomia “pensar” e “fazer” é parte da luta de classes e está diretamente articulada à formação com base nas categorias do mundo do trabalho, da cultura e da ciência, compreendendo a importância dessa articulação para o desenvolvimento dos jovens como a garantia de sua emancipação e da transformação da sociedade.

Contudo, confirmamos nossa hipótese lançada no início da pesquisa de que a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a organização da BNCC (BRASIL, 2018) estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdos, dado especialmente pela supremacia das avaliações em larga escala em detrimento dos conteúdos históricos. Temos em andamento, o retorno da pedagogia das competências, já utilizado no final da década de 1990, com o viés do adestramento de habilidades específicas provenientes apenas às necessidades do setor produtivo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A educação flexível e pragmática da multifuncionalidade liofilizada*. In: ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- ANDES. *A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017*. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN Brasília, DF: 2017.
- ANDRÉ, T. C. *Reforma do ensino médio: desobrigação do Estado?* Revista Olhares, Guarulhos, v.6, nº1, p. 130-145, maio, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>.
- BARREIROS, D. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas*. 38º Reunião Nacional da Anped. São Luis-MA, 2017.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. *Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância como a reforma do ensino médio*. Revista Debates em educação, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1
- BITTENCOURT, J. *A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas*. XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba: 2017.
- BRUE, Stanley. *História do pensamento econômico*. 6d. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2005.
- Clavatta, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. IN: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; RAMOS, M (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CNTE. *Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.
- COLONTONIO, E. M; SILVA, M. R. *As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias*. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- _____. *A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- _____. *A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013b.

_____. *Relações entre conhecimento escolar e liberdade*. Cadernos de pesquisa, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. Revista Brasileira de Educação. V.15, n°45, set/dez. 2010.

ENGUITTA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. *Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n°. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FERRETI, C. J. *A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Revista Estudos Avançados n. 32, 2018.

FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FONSECA, L. S. *Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos de 1990*. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

_____. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. IN: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa educacional*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.

_____. *Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *A reforma do ensino médio do (dês) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres*. Site Anped: 22/09/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; MAGALHAES, A. L. *Programa de melhoria e expansão do ensino médio técnico: expressão de um conflito de concepções tecnológicas*. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. *Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº13.415)*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n°. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

GENTILI, Pablo. *Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. de. *Ensino profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar*. Revista OPISIS, Catalão-GO, v. 14, n. 1, p. 262-281 - jan./jun. 2014.

GRAMSCI, A. Caderno 12. In: *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro, v .28, n. 2. mai/ago., 2002.

_____. *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro, v .30, n. 3. set/dez., 2004.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada*. Curitiba: Reunião científica regional da Anped, 2016.

LOPES, A. C. *Apostando na produção contextual do currículo*. IN: AGUIAR, M. A. & DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas*. [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

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

LOMBARDI, J. C. *Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels*. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MACEDO, E. *Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. E-curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MACEDO, E. *Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, E. *Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si*. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.32. n.02. p. 45-67. Abril-Junho 2016.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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.

MARTINS, F. J. *Formação de professores e lutas de classes*. IN: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs). Educação e Luta de Classes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, L. M. *Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. IN: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (Orgs.). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas- SP: Armazém do Ipê, 2016.

MARX, K. *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>

_____. *O capital*. São Paulo, v. I, 1983.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. (s.d.). *A questão judaica*. Rio de Janeiro, Achiamé.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro: 2004.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOEHLECKE, S. *O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. *Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

NOMERIANO, A. S. *A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista*. Maceió: EDUFAL, 2007.

ORSO, P.J. *A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites*. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs). Educação e Luta de Classes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAZIANI, R. R. *A quem serve a base nacional comum curricular? Dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história da Unioeste*. Revista Temas e Matizes. Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017.

PINTO, G. A. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PISTRAK, M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

RAMOS, M. *Concepção de Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>

RICHARDSON, R. J.; (et al.) *Pesquisa social, métodos e técnicas*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SANDRI, S. *A relação público e privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública*. Curitiba: UFPR/PR, 2016. Tese de Doutorado.

_____. *Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente*. Revista Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017.

SANTOS, A. *Mundialização, educação e emancipação humana*. IN: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs). Educação e Luta de Classes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANTOS, J. *Início dos anos de 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional*. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

_____. *A função docente e a produção do conhecimento*. Revista Educação e Filosofia. V.11, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.

_____. *Escola e Democracia*. 33.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. *O choque teórico da politecnia*. Trabalho, educação e saúde. Revista da EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz. n.1, 2003.

_____. *Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes*. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. *Marxismo, educação e pedagogia*. IN: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

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

_____. *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. *Politecnia e formação humana*. IN: SAVIANI, D. O lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

_____. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Revista Movimento de Educação, ano 3, n.4, 2016.

_____. *A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas na unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.

SILVA, M. R. da. *Competências: a pedagogia do “novo Ensino Médio*. São Paulo: PUC/SP, 2003. Tese de Doutorado.

_____. *Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

_____. *O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais*. Reunião científica da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Jul/2016. UFPR, Curitiba-PR. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>

_____. *Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades*. Revista do Instituto Humanitas Unisinos (On line). n. 516, ano XVII, dez/2017.

_____. *A BNCC e o ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. Educação em Revista. Belo Horizonte.v.34, 2018.

SILVA, M. R. da ; SCHEIBE, L. *Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SHULGIN, V. N. V. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TONEGUTTI, C. A. *Base nacional comum curricular: uma análise crítica*. (2016) Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf

VALENTE, Ivan. *PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB*. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, Jan.-Jun., 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madri: Machado Libros, 2001.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para todos. 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC, Brasília, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC,1999. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

_____. Parecer CNE/CEB N. 16/99. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de novembro de 1999.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 52/2016 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. BRASÍLIA: Senado Federal, Secretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. *Define as Diretrizes Curriculares para a*

Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação (2014- 2024)*. Brasília: MEC, INEP, 2015.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Preliminar. 1ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2015.

_____. *Medida Provisória nº 746 de 23 de setembro de 2016*. Medida Provisória, Brasília, DF, setembro/2016.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Preliminar. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2016.

_____. *Lei 13.415/2017*. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

_____. *Guia de implementação do Novo Ensino Médio*. Mec: 2018.