



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDO CLECIONALDO VASCONCELOS NEVES

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO (PNE)**

**SANTARÉM/PARÁ
2022**

RAIMUNDO CLECIONALDO VASCONCELOS NEVES

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO (PNE)**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, Instituto de Ciências da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação; área de concentração: Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

**SANTARÉM/PARÁ
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

-
- N511r Neves, Raimundo Clecionaldo Vasconcelos
 A reforma do ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) /
 Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves – Santarém, 2022.
 83 p. : il.
 Inclui bibliografias.
- Orientador: Anselmo Alencar Colares
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ci-
 ências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- I. Reforma do Ensino Médio. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Base Nacional
 Comum Curricular. 4. Políticas Educacionais. I. Colares, Anselmo Alencar, *orient.*
 II. Título.

CDD: 23 ed. 373.1

Bibliotecário-Documentalista: Ronne Clayton de Castro Gonçalves – CRB2/1410

RAIMUNDO CLECIONALDO VASCONCELOS NEVES

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO (PNE)**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, Instituto de Ciências da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação; área de concentração: Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

Data de aprovação: 20 de junho de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^a Sinara Almeida (membro interno UFOPA)

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro (membro externo UFPB)

Prof^ª Dr^a Maria de Fátima Lima (suplente UFOPA)



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA N° 83

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo discente RAIMUNDO CLECIONALDO VASCONCELOS NEVES (matrícula 2020100301 - início do curso em 03/2020), sob orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares.

Aos 20 dias do mês de junho do ano de 2022, às 09 horas, por meio de video conferencia Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr. Anselmo Alencar Colares Orientador Presidente
Dr. Jorge Fernando Hermida - UFPB - Membro titular externo
Dra. Sinara Almeida da Costa - Membro titular interno

Tendo o senhor Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(X) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Educação
() Reprovado.

Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA, UFPB

Examinador Externo à Instituição

Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA, UFOPA

Examinadora Interna

Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, UFOPA

Presidente

RAIMUNDO CLECIONALDO VASCONCELOS NEVES

Mestrando

Aos que ainda r-existem e aos que r-existirão ao poder de dominação, exploração e animiquilamento da classe trabalhadora, especialmente ao Mário dos Prazeres Lima, líder do Quilombo do Murumuru em Santarém no Pará.

AGRADECIMENTOS

Não sou eu que estou no mestrado, mas é o mestrado que está em mim. Essa frase revela a minha concepção de pesquisador que vivenciei no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará, pois entendo que temos uma responsabilidade social com o que é pesquisado na Universidade e que precisa, de alguma maneira, ser revolvido para a sociedade. Eu agradeço o momento vivido. Lembro-me de minha mãe “Inácia” ao escrever esse agradecimento, sobretudo, pela sua capacidade de r-existir ao poder dominante, sendo: negra, quilombola, mulher, mãe e esposa. Ela nos ensinou que é necessário rompermos com o processo de exploração para resistirmos e existirmos.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Anselmo Alencar Colares pela parceria e pelo privilégio de conviver com uma das cabeças mais lúcidas e é referência de pesquisador na Amazônia Brasileira.

Agradeço aos meus colegas da turma 2020 pelo momento de partilha e convivência. Em especial, a minha colega de trabalho Cristiane do Carmo Soares, pela parceria.

Agradeço à minha esposa Veleide pela dedicação, compreensão, incentivo, sobretudo, nesse momento de pandemia.

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” (ISTEVÁN MÉSZÁROS).

RESUMO

A etapa de escolarização denominada Ensino Médio já passou por diversas reformas e há uma em curso no atual contexto. Nesta pesquisa, do tipo bibliográfica e documental, objetivamos analisar como ocorreu a reforma do Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE). O levantamento bibliográfico subsidiou a compreensão e explicação do objeto pesquisado. A revisão bibliográfica, proporcionou a definição teórico -metodológico. A pesquisa documental, realizada, a partir da Lei Nº 13.415/2017 que trata sobre a reforma do ensino médio, sobretudo, da divisão do currículo por itinerários formativos; o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) que definiu metas para a educação brasileira; o Plano Nacional (PNE, 2014-2024) que articulado a proposta de instituição de um sistema Nacional de educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Os resultados demonstram que a reforma do ensino Médio está entre as reformas ocorridas nos últimos anos na sociedade brasileira. Identificou-se ainda, que há perda dos seus direitos conquistados e há uma negação da ciência, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e a efetiva precarização da educação brasileira, transformando-a em mercadoria.

Palavras-Chave: Reforma do Ensino Médio. Plano Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The stage of schooling called High School has already undergone several reforms and there is one in progress in the current context. In this bibliographic and documentary research, we aim to analyze how the reform of High School took place in the context of the National Education Plan (PNE). The bibliographic survey supported the understanding and explanation of the researched object. The literature review provided the theoretical-methodological definition. Documentary research, carried out based on Law No. 13.415/2017, which deals with the reform of secondary education, above all, the division of the curriculum by training itineraries; the National Education Plan (PNE, 2001-2010) which defined goals for Brazilian education; the National Plan (PNE, 2014-2024) which articulated the proposal to establish a National Education System and the National Common Curricular Base (BNCC), approved in 2017. The results show that the reform of secondary education is at the heart of other reforms that have taken place in recent years in Brazilian society, such as: labor reform, administrative reform and others.

Keywords: High School Reform. National Education Plan. Common National Curriculum Base. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Categorias preconizadas no Documento Curricular do Estado do Pará.....	40
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13. 415/2017	17
3 ELABORAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, TENDO EM VISTA O ENSINO MÉDIO	42
4 AS REFORMAS OCORRIDAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um momento histórico para o Ensino Médio no Brasil. A mudança provocada pela reforma exigirá uma participação efetiva, engajamento e compromisso da sociedade, pois afetará a vida de todos. Para aqueles que acreditam numa Educação como ferramenta de transformação social, da vida humana, com vistas a garantia dos direitos a educação para todos os brasileiros é imprescindível o envolvimento no debate para a compreensão das contradições contidas no processo histórico, político e social evidenciado numa luta de classe, presente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na BNCC está contida uma concepção de educação, de sujeito, de relação entre professor e aluno, de currículo, sobretudo, das inserções das áreas de conhecimento, nas quais estão as disciplinas escolares e de políticas públicas voltadas para a educação brasileira. Como, também, se evidencia uma discussão que perpassa pelo Plano Nacional de Educação, principalmente, pela definição de metas a serem alcançadas com o objetivo de atingirmos, a chamada, qualidade da educação brasileira.

Ocorreram Mudanças significativas na reforma do Ensino Médio, a partir, da Lei 13.415/2017, que modifica a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional (LDB); a Lei 11.494/2007, (que trata do fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da educação); a consolidação das Leis trabalhistas (CLT), aprovada pelo Decreto nº 5.452/43 e o Decreto nº 236/05 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Justifica-se a importância de se desenvolver estudos que abrangem a educação básica haja vista o contexto histórico de elaboração dos PNEs e da BNCC, sobretudo, entre 2017 e 2021. A investigação aqui realizada fortalece a urgência pela luta por uma educação básica, pública e de qualidade, na medida em que se pretendeu atingir uma síntese compreensiva, crítica e sistematizada da implementação da reforma do ensino médio no país.

No exame das fontes procedeu-se ainda, à articulação do singular, do nacional e do universal, garantindo-se, o empenho em encontrar a justa relação entre ambos, com a finalidade premente de identificar a concepção vivida no local, mas que, perpassa pelo nacional e pelo internacional. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo e a necessidade de responder a alguma questão que interpela, a sociedade, sobretudo, das contradições vividas atualmente, com a ideia de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.

“Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo da gênese” (SAVIANI, 2019, p. 4). Assim, o problema de pesquisa consistiu no seguinte questionamento: como ocorreu a reforma do ensino Médio no contexto do Plano Nacional (PNE)?

Os objetivos específicos foram: descrever a flexibilização do currículo do Ensino Médio a partir da Lei nº13. 415/2017; analisar a elaboração do Plano Nacional de Educação no Brasil e suas Implicações para um Sistema Nacional de Educação, tendo em vista o Ensino Médio; compreender a reforma no Ensino Médio no Brasil.

Para alcançar os objetivos esperados fora definido como marco temporal o período de 2017 a 2021, pelo entendimento de que esse período é adequado para a busca das informações pertinentes ao problema da pesquisa, subsidiado por quatro palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Plano Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular Escolar e Políticas Educacionais.

A história da educação brasileira revela que a iniciativa de se elaborar um Plano Nacional de Educação é um desejo antigo. No Brasil, somente dois PNEs de 2001-2010 e 2014-2024 foram aprovados. Essa é a justificativa pela escolha dos dois documentos como foco da pesquisa, por serem os únicos Planos aprovados, embora, tenha havido outros no decorrer da história da educação no Brasil. As contradições emergidas do contexto pelo qual os PNEs foram elaborados é o ponto de partida e o ponto de chegada da análise nessa pesquisa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A utilização do Materialismo Histórico-Dialético como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico, como método de interpretação da realidade, sobretudo, nas pesquisas em educação, contém em sua essencialidade a lógica dialética e, nesse sentido, aponta um caminho epistemológico para a interpretação dos acontecimentos que ocorrem na prática social. A centralidade desse método é propiciar a compreensão e, conseqüentemente, a explicação, através da investigação da realidade objetiva, de como ela ocorre e materializa-se na prática social. Assim:

As investigações científicas, as quais possuem como estofa metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 224-225).

A prática social, a partir da lógica dialética que opera pelo princípio da contradição, é fundamental para a compreensão do objeto pesquisado. Não há exclusão dos opostos, mas, superação. A partir desse entendimento, o objeto pesquisado materializa-se tendo como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. A prática social revela o movimento real dos acontecimentos.

A tese é simples, até mesmo óbvia para o marxismo, qual seja: que a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (LOMBARDI, 2010, p. 12).

Assim:

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real [...] (MARX, O Capital, 1996, T. 1, p. 140)

O Método Materialismo Histórico-Dialético é caracterizado por duas dimensões da realidade do conhecimento: a dimensão epistemológica, que revela a teoria, a ciência e a maneira como a humanidade organiza os conhecimentos produzidos historicamente; e a dimensão ontológica, que revela como essa realidade é constituída, elaborada, produzida numa circularidade histórica e social:

[...] a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social [...] a dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicar o que é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225 apud NETO, 2011).

Para Martins e Lavoura (2018), nas dimensões epistemológica e ontológica, os objetos e fenômenos do real possuem tanto uma existência objetiva, ou seja, é a realidade na sua concretude, quanto uma existência subjetiva, ou seja, uma realidade que pode ser compreendida e explicada. Os elementos constitutivos da prática social existem, têm uma dinâmica própria “a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio,

especialmente, da atividade de investigação científica” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

O conhecimento científico é uma possibilidade de conhecimento do real produzido historicamente pela humanidade e pode explicar a vida humana: “a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) do mundo real dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225 apud MARX; ENGELS, 2007). Assim:

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetivos de fenômenos constituídos ((MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

A pesquisa foi do tipo bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico subsidiou a compreensão e explicação da teoria e categoria relacionada ao objeto de pesquisa. A revisão bibliográfica, supõe: “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (THERRIEN, 2004, p. 8). No que se refere à pesquisa documental, foi utilizada a Lei Nº 13.415/2017 - que trata sobre a reforma do ensino médio; o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2010 e 2014-2024), que definiu metas para a educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A maneira como os homens produzem a sua existência, suas representações, relações sociais, tipificam a produção do sujeito emancipado, autônomo e livre. O homem é produto histórico. Nessa perspectiva, a educação é concebida “como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2019, p. 126).

O homem ao produzir a sua própria existência, se reconhece como sujeito histórico e social. Aqui está a totalidade, como síntese da categoria trabalho. Logo, o trabalho é um fundamento que explicita o processo de hominização, porque ao produzir o que o homem precisa, ele transforma a natureza e transforma-se, num processo dialético constante. O trabalho e formação humana se dialogicizam de maneira complexa gerando novos paradigmas de trabalho. Nota-se a relação entre trabalho e educação. Não se separam, pois pelo trabalho o

homem produz a sua existência, assim, o trabalho é uma categoria fundamental para a sobrevivência do homem. Nessa direção:

Para a pedagogia histórico-crítica a relação entre trabalho e educação é parte de um mesmo e único processo. Como o homem se torna homem no e pelo trabalho, é este que caracteriza e explica a produção da própria existência humana, bem como seu processo de hominização. O trabalho é, portanto, o processo pelo qual o homem produz o que necessita, ao mesmo tempo se produz como homem. Trabalho e formação humana são processos que se confundem e se fundem (LOMBARDI, 2020, p. 15).

Não é possível considerar que os problemas da formação humana, pela via escolar, possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas, no que diz respeito a currículo, método e formação. É necessário que, no campo das contradições, possa haver possibilidades de mudanças efetivas. Essas visões estão contidas nas políticas públicas. Não basta apenas a defesa da Constituição, da democracia, mas, é preciso uma emancipação humana. A humanidade precisa se libertar. É preciso uma participação efetiva nas discussões para que as mudanças possam ocorrer.

No primeiro capítulo fora tratado sobre a flexibilização do currículo do Ensino Médio, a partir da Lei nº13. 415/2017. Nesse capítulo, foi abordado a questão do currículo e suas variações personificadas no interior das escolas brasileiras; no segundo capítulo fora tratado a elaboração do Plano Nacional de Educação no Brasil e suas Implicações para um Sistema Nacional de Educação, tendo em vista o Ensino Médio. Nesse capítulo, fora analisado o processo de elaboração dos PCNs e suas contradições da realidade da educação brasileira. No terceiro capítulo, fora tratado a questão da reforma do Ensino no Brasil, sobretudo, a partir de 2017 e 2021. Nesse capítulo, fora abordado as contradições presentes no processo de efetivação da reforma. Os resultados revelam nas e pelas contradições que as reformas ocorridas no Ensino Médio estão no bojo de outras reformas ocorridas no Brasil; que há uma luta de classe premente, onde os trabalhadores estão perdendo seus direitos; há uma negação da ciência, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e a efetiva precarização da educação brasileira, transformando-a em mercadoria: uma educação para os que podem pagar e outra para os pobres.

2 A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº13. 415/2017

Para se pensar num currículo, é necessário atentar para uma diferenciação entre teorias curriculares e teorias pedagógicas. As teorias curriculares estão relacionadas aos estudos curriculares iniciados a partir da década de 20 do século passado, com a revolução industrial, com a abertura da escola para a população, com a ampliação do número de pessoas nos espaços escolares. Assim, começaram os estudos curriculares que é diferente da história do currículo pensada por pensadores, como o Rousseau, Comenius e Freinet (MALANCHEN, 2020, p. 2).

Alguns autores assinalam para o currículo como teoria tradicional conservadora; teoria crítica contestadora; teoria pós-crítica multiculturalista e teoria histórico-crítica marxista de currículo. A teoria histórico-crítica de currículo defende o conhecimento sistematizado, clássico, enquanto o cerne para se pensar um currículo que atenda a classe trabalhadora. (MALANCHEN, 2020). A Pedagogia Histórico-Crítica concebe:

[...] o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar, não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como ao mesmo tempo, o movimento de contradição que existe na sociedade e de que maneira a classe trabalhadora nela se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente pela humanidade (MALANCHEN; COUTINHO, 2020, p. 3).

Um currículo que atenda às necessidades da classe trabalhadora é refletido na produção coletiva e na luta de classe que ocorre na prática social. O currículo deve conter as realidades universais, mas, também, as especificidades locais e, sobretudo, deve refletir a conflitante relação do educando e do educador.

Essa relação produzirá uma ressignificação da prática no processo ensino-aprendizagem e levará a catarse¹, ou seja, os educadores e educandos perceberão que as realidades contidas no currículo refletem os interesses da elite burguesa, detentora do capital e do acúmulo da riqueza a qualquer preço. Assim, o currículo homogeneizado, torna-se um fetiche que é internalizado pelos educadores e educandos. Desse modo, a instrumentação

¹ [...] entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p.53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2008, p. 72).

subsidiará a compreensão das contradições ocorridas na e pela luta de classe. Os educandos compreenderão a realidade social e buscarão incansavelmente a libertação.

A organização da sociedade em classe se materializa na história. Esse processo revela a maneira como a educação é realizada na escola e como está ligada à origem do próprio homem: “Com efeito, a origem da educação coincide com a origem do próprio homem” (SAVIANI, 2021, p. 241). O contato do homem com a natureza é fundamental, pois: “Ao agir sobre a natureza, o homem modifica a sua realidade através do trabalho: Portanto, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la. Ou seja, ele necessita ser educado” (SAVIANI, 2021, p. 241).

A educação é eminentemente humana. Logo, o homem é produto da educação. Nas comunidades primitivas havia uma produção coletiva, equitativa, igualitária, quando todos participavam conjuntamente garantindo a sobrevivência de todos. Havia um senso comum de diretos e deveres. A partilha do que era produzido se configurava na celebração da vida. Notadamente:

Essa forma de existência coletiva, por isso mesmo chamada de comunismo primitivo, rompeu-se com a apropriação privada da terra dando origem à propriedade privada, por oposição à propriedade coletiva antes vigente. Surgiu, assim, a sociedade de classe [...] (SAVIANI, 2021, p. 242).

A divisão da sociedade em classe surge com a propriedade privada, quando uma parte da sociedade dominou o trabalho de outra parte que ficou subjugada, aniquilada, dominada e à mercê de quem detêm o poder sobre a terra. O domínio da terra é a chave para o entendimento da divisão de classe. As relações sociais sofreram mudanças substanciais com esse processo. O acúmulo de riquezas por parte de uma minoria, potencializou as desigualdades nas comunidades primitivas. A propriedade privada estabelece um novo paradigma social, transformou as relações sociais e, sobretudo, estabeleceu um novo modelo de organização social:

E o que são as classes em geral? É o que permite a uma parte da sociedade apropriar-se do trabalho da outra. Se uma parte da sociedade apossa-se de toda a terra, temos a classe dos proprietários da terra e a classe dos camponeses. Se uma parte da sociedade possui as fábricas, as ações e os capitais, enquanto a outra trabalha nessas fábricas, temos a classe dos capitalistas e a dos proletários (LENIN, 1977, p. 212).

É na divisão de classe que nasce a escola. É na divisão de classe que as contradições revelam como a vida vai se materializando na prática social. Nas comunidades primitivas, a

produção de conhecimento centrava-se nas experiências vividas em sociedade e eram repassadas pela tradição, em que a geração mais antiga repassava para a mais nova. O processo educativo vivido pelas comunidades primitivas centrava-se na prática, na vivência do cotidiano que se ressignificava a todo momento, através do trabalho. Com a propriedade privada, essa relação torna-se moldada e domada. Assim, a educação se confunde com a própria vida (SAVIANI, 2021, p. 242).

O trabalho nas comunidades primitivas é realizado de maneira coletiva e em contato com a natureza a comunidade se transforma. Sem o trabalho o homem morre, perece: “Era impensável a um membro da tribo sobreviver sem participar desse processo, isto é, sem trabalhar” (SAVIANI, 2121, p. 242). Com a divisão de classe e com a apropriação privada de terra, seus membros não trabalhavam para sobreviver, pois quem trabalhava para alimentar a classe dos proprietários da terra era os escravos que tinham a obrigação de manter o seu sustento e do seu senhor.

Essa realidade revela que uma classe trabalha e outra não, o surgimento da escola, também nasce com essa mentalidade. O sentido da palavra escola em grego, significa o lugar do ócio. Nas comunidades primitivas, o processo educativo se confunde com o processo de trabalho e ocorria fora da escola. Com a divisão de classe os proprietários da terra tinham uma educação diferente e ocorria na escola, fora do trabalho, embora dependesse do trabalho. Essa classe tinha tempo para estudar, o chamado ócio (SAVIANI, 2121, p. 243).

Na sociedade moderna, com a ascensão do capitalismo e com o surgimento da classe burguesa e da proletariada, a educação escolar, que antes era para poucos, passou a ter um sentido mais generalizador, transformando-se em objeto de desejo pelo capital. Na luta de classe, a educação é nitidamente utilizada como uma ferramenta de dominação, de negação de direitos e divisão do modo de trabalho: o trabalho manual e intelectual, sendo que o trabalho manual está à disposição da classe trabalhadora e o trabalho intelectual está à disposição da classe burguesa. Assim, se justifica a elaboração do currículo que é ministrado na escola:

[...] percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafio à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades como a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a propor-se um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe [...] (SAVIANI, 2121, p. 248).

A intencionalidade da classe dominante em conduzir a educação para atender os seus próprios interesses é fundamental para a perpetuação do poder. Nessa direção, são engendrados todos os esforços para que na escola seja garantida, através do currículo, uma formação voltada para o mercado. Logo, o currículo ministrado aos alunos deve ser norteado por essa concepção. A formação para os pobres deve ser mínima, para que fiquem alienados e vivam na ignorância:

Em uma nação livre na qual não se permite a escravidão a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos. Assim, para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas sejam ao mesmo tempo pobres e totalmente ignorantes (MANDEVILLE, 1982, p. 190).

A visão burguesa de educação popular se configura no maior desafio presente na sociedade capitalista. Aqui está claro as contradições percebidas, sobretudo, em relação a escola pública. É essencial que esse processo seja interrompido, pois não existe a possibilidade de garantir à classe trabalhadora a universalização da forma escolar de educação de maneira plena. Se a classe trabalhadora se apropria do saber escolar coloca em risco o projeto burguês: “O trabalhador, não sendo proprietário de meios da produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber” (SAVIANI, 2021, p. 250).

A emancipação da classe trabalhadora perpassa por um currículo que define conteúdos importantes de cada disciplina, ressaltando que o conhecimento é resultado da ação coletiva da humanidade. A classe trabalhadora deve dominar os conhecimentos culturais universais para alcançar a emancipação e a libertação do cativo:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominantes, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2008, p. 55).

O currículo deve refletir um projeto que fomente a produção de um novo mundo, de maneira concreta e objetiva. A sociedade atual é um reflexo da desigualdade e do acúmulo de bens que é produzido pela humanidade, provocado pela crise estrutural do capital. O capitalismo é cruel e não será humanizado, pois opera pelo princípio da desumanização, da exploração, da alienação, do lucro pelo lucro, fomenta a violência, a exploração de crianças, o aniquilamento das mulheres, o feminicídio, a homofobia, o aniquilamento da classe trabalhadora.

O aproveitamento da crise estrutural do capital para o aumento das diferenças entre ricos e pobres, sob o princípio da acumulação privada está em curso de maneira gradual. A crise estrutural do capital está no bojo das contradições presentes na reforma do Ensino Médio, no Brasil, colocando em lado opostos um modelo de educação que visa a formação para o mercado e outro modelo que objetiva uma educação humanizadora. Assim, efetiva-se a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017.

Essas contradições estão presentes nas discussões sobre o currículo na educação brasileira. Segundo Saviani (2016a), a Base Nacional Comum Curricular é objeto de debate que iniciou na década de 70. Nesse debate, as ideias que permeavam as discussões apontavam para a necessidade de garantir que as mudanças na educação não fossem realizadas a partir de interesses econômicos, políticos e que não fossem efetivadas sem a devida participação popular. Esse debate resultou em formações de organismos que propuseram mudanças, tanto na Educação básica, como no ensino superior. A participação popular é decisiva para a ressignificação estrutural da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da educação. Esses organismos já indicavam a necessidade de mudanças:

o Comitê Pró-participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (1980); a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de formação de Professores – CONARDFE (1983); e a associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990) (MALANCHEN; ZANK, 2020, p. 131).

O debate ocorrido através desses organismos apontava para a necessidade de reformulação na educação, mas, também, indicava que a discussão deveria envolver toda a sociedade e que a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular não poderia ser efetiva por um órgão do governo, feita em laboratório, sob pena, da negação de garantia de direitos fundamentais e, sobretudo, o compromisso de não permitir a proposição de um currículo mínimo para a educação brasileira:

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 de profissionais da educação (SAVIANI, 2016b, p. 74).

A transformação na educação deve ter como ponto de partida as práticas sociais contidas nas experiências vivenciadas pelos professores e alunos no interior das escolas brasileiras. Pensar a partir das práticas sociais é pensar um currículo que atenda às necessidades e as especificidades locais e universais da sociedade, ou seja, deve-se observar os princípios da singularidade, da individualidade e da universalidade. Pensar um currículo que tenha a concepção de educação emancipadora, libertadora e, que se efetive a partir da classe trabalhadora, é pensar numa proposição curricular que permita, pelos alunos, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A ideia de um currículo flexível já estava preconizada na LDB 93.394/96:

Nesse contexto, a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 – 2024) dispõe sobre a necessidade da reformulação do ensino médio com a organização de currículos flexíveis, e a LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), pós-lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), estabelece, no artigo 36, que o currículo do ensino médio deve ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular (MALANCHEN; ZANK, 2020, p. 133).

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular que revele uma proposição de um currículo que atenda as necessidades da classe trabalhadora é objeto de “r-existência”² defendido por intelectuais, etnias e entidades que historicamente lutam pela por uma educação integradora, libertadora, autônoma e perene. Que lutam para existir, enquanto etnia e resistir ao poder dominante. Assim, se justifica a elaboração de um currículo que, além de respeitar, valorize as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Um currículo que:

[...] integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) (KUENZER, 2017, p. 333).

Conceber um currículo que cumpra o que aduz a LDB nº 9.394/96 e que não fracione a formação do trabalhador, impossibilitando a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é um desafio. Os quatro eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho devem permear a elaboração do currículo. Essa concepção vai na contramão de um

² R-EXISTÊNCIA palavra usada conotando existência e resistência. Em outras palavras, para uma etnia sobreviver, ela precisa, inicialmente existir, não perder a sua identidade. Depois, ela precisa resistir ao poder de dominação. Essa R-existência perpassa pela ação coletiva e não isolada. Disponível no livro Amazônia, Amazônias de Carlos Walter Porto Gonçalves (2012, 130-162).

currículo que tem a intencionalidade de treinar os alunos para que saibam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola (competências) e utilizá-los em no seu cotidiano (habilidades). Em outras palavras, ensinar a pensar através da problematização e das contradições que ocorrem na prática social, na luta de classe e não treinar os educandos para o mercado de trabalhos, para a subjugação patronal, para a anulação de seus direitos, para a precarização do trabalho e do trabalhador. Essas contradições estão presentes na compreensão de um currículo rígido e flexível. Essa:

[...] controvérsia estabelece-se sobre a relação entre rigidez e flexibilidade; para o grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos. Para o Movimento em defesa do ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012 (KUENZER, 2017, p. 333).

A discussão entre um currículo rígido e um flexível perpassa pela compreensão do tipo de sociedade, de educação, de homem, trabalho e de currículo utilizado na educação escolar. É necessária a compreensão de que a educação é um instrumento social de emancipação humana. Baseado no Materialismo Histórico-dialético, na categoria modo de produção, a educação em seu sentido mais amplo é um processo recursivo, pois como ato de produção do homem é, ao mesmo tempo, a produção da sociedade. Nessa direção, a educação é:

[...] o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época [...]. (SAVIANI, 2019, p. 126).

A criança quando nasce, ela é coetânea a sua espécie e pelo trabalho educativo, a criança de coetânea pode tornar-se contemporânea à sua época, ou seja, capaz de compreender as contradições ocorridas na prática social. Desse modo:

o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2019, p. 127).

A matéria é a base e fundamento de tudo que existe no materialismo histórico-dialético e se antecipa a ideia, que é a apreensão pelo sujeito das coisas e relações do mundo existente. A contradição é o modo que a matéria se manifesta e é eminentemente contraditória. As coisas são pensadas por contradição: quente, frio, mole, rígido, entre outras coisas, e o homem também é pensado pelo contraditório.

A realidade material, contraditória está em permanente contradição, que realiza-se historicamente. Tudo em nosso mundo está em permanente transformação que é sempre o resultado do movimento que as coisas são, de uma forma gera o seu contrário, que ao gerá-lo estão produzindo algo novo, e ao gerar algo novo, o mundo, também, é renovado. Essa realidade é apreendida pelas leis da dialética: tese, antítese, síntese (LOMBARDI, 2020, p. 9).

As leis da dialética possibilitam a resignificação da realidade. Essa realidade apreendida pelo sujeito cognoscente torna-se uma possibilidade de transformação social. A maneira como os homens produzem a sua existência, suas representações, relação sociais tipificam a produção do sujeito protagonista, emancipado, autônomo e livre. O homem ao se produzir através do trabalho, também, se produz historicamente. Essa é a dinâmica da categoria da totalidade, ou seja, é um constante movimento que gera novas possibilidades de transformação social.

A função da educação é determinante para formação humana, para a produção do ser social, a partir do contraditório. A educação é essencial para a libertação humana. De fato, a sociedade produz o homem, mas, também é produzida por ele, num processo recursivo. Desse modo, a educação exige uma radicalidade de mudança de mentalidade para que a transformação aconteça de fato e de direito, não por exclusão, mas por superação. O objetivo é, de maneira incansável, buscar a emancipação humana, a transformação da realidade existente (LOMBARDI, 2020).

Essa transformação perpassa pelo entendimento de que o currículo se traduz na maneira como a escola operacionaliza as suas atividades. Em outras palavras, a ideia de currículo perpassa fundamentalmente pela articulação, pela integração de todos os recursos, materiais e humanos que de maneira hologramática resultam em totalidade com a finalidade de transformação processual, ou seja, a totalidade significa que novas possibilidades podem resultar a partir do processo dialético. Assim, o currículo se materializa nas contradições ocorridas na prática social:

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser da sua existência: a educação das crianças e jovens (SAVIANAI, 2020, p. 80).

O currículo deve estar relacionado ao saber e ao conhecimento que é produzido historicamente pela humanidade. Está relacionado à compreensão de homem, de natureza e de trabalho. As vivências compartilhadas no dia a dia pela sociedade estão em constante movimento, em transformação, de maneira acelerada e contínua, não necessitam da instituição escolar para serem apreendidas. Já os saberes sistematizados, necessitam da escola para serem ensinados aos alunos (SAVIANI, 2020).

Se tudo o que a escola faz é currículo, há de se ter o cuidado para as inferências nas atividades escolares que não contribuem para e no processo ensino-aprendizagem, mas, provocam muitas confusões na operacionalização das ações que são realizadas no interior das escolas brasileiras. O ativismo provocado por essas atividades acaba camuflando a verdadeira função que na escola deve-se praticar, que é a de ensinar os alunos para que possam dominar os conhecimentos sistematizados. O que se ensina na escola deve ter relação com as ações que são realizadas no interior da própria escola. Todos os projetos escolares devem ter ligação direta com os conteúdos ou objetos de conhecimentos ministrados aos alunos:

Dou apenas um exemplo, tendo por base o calendário das escolas brasileiras: o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, o dia do trabalho, a semana das mães, dia internacional das famílias, dia mundial do meio ambiente, as festas dos pais, a semana do soldado, semana do folclore, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira... e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2020, p. 9).

Essa constatação de Saviani (2020), revela que ocorreu um desmonte da identidade pedagógica da escola, embora, todas as ações que são realizadas tenham a sua importância, ressalta-se que a principal função da escola é favorecer aos alunos, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Não se pode perder de vista essa função, sob pena, da negação, sobretudo, para a classe trabalhadora de um currículo significativo e consistente, para que através da instrumentalização, os alunos possam compreender as contradições na luta de classe e, conseqüentemente, possam se libertar da exploração que vivem (SAVIANI, 2008, p. 71).

O tempo destinado ao ensino ficou muito reduzido. Na maioria das vezes, essas atividades não têm relação com o interior da sala de aula. Acaba ocorrendo um desvio do foco, um gasto de energia em atividades que não se relacionam com os conteúdos que na escola deve-se ensinar: “Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes” (SAVIANI, 2020, p. 9).

Não se trata de transformar a escola em um espaço rígido, mas, de fato, empreender forças num currículo que se materialize nas atividades nucleadas desenvolvidas pela escola, como assinala Saviani (2020, p. 9) o: “currículo é o conjunto das atividades *nucleadas* desenvolvidas pela escola. Fica, assim, claro que as atividades referentes às comemorações mencionadas são secundárias, e não essenciais à escola”.

Embora tenha a sua importância, as atividades desenvolvidas durante o ano letivo, só tem sentido se forem realizadas e se estiverem em consonância com o currículo desenvolvido na sala de aula. Nas reuniões pedagógicas, as avaliações, dos chamados projetos desenvolvidos pela escola, na grande maioria, não retratam ou não tem relação com o currículo. É um ativismo pedagógico e não uma atividade pedagógica. É uma prática que comumente se pulveriza nas jornadas pedagógicas das escolas brasileiras. As atividades comemorativas, de acordo com Saviani (2020, p. 9): “[...] são extracurriculares e só têm sentido se podem enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.”

Evidentemente, na escola não se ensina somente os conhecimentos sistematizados. Mas, há uma diferença entre as práticas curriculares e extracurriculares. Isso não significa que não existe relação entre ambas e nem significa que não pode haver convergências. Muito pelo contrário, as atividades curriculares e extracurriculares são recursivas, dialéticas, dialógicas, complexas e podem ser trabalhadas de maneira contínua, gradual, sequenciada, planejada, processada num tempo que, possa favorecer pedagogicamente, o processo de transmissão-assimilação do saber escolar (SAVIANI, 2020, p. 9-10).

Ressalta-se a importância da Escola como uma instituição mediadora no processo de transmissão-assimilação do saber escolar. É na escola, através do rito de passagem, que ocorre, não por exclusão, mas, por superação, o movimento migratório dos saberes populares, que se caracterizam por serem espontâneos, baseados nas experiências e transmitidos através da tradição para os saberes eruditos, que se caracterizam por serem sistematizados e são transmitidos por meio das instituições escolares (SAVIANI, 2020, p. 10).

O saber popular é um conhecimento basilar, produzido pela cultura, e que tem a sua importância, o seu lugar, seu ambiente, mas, que está em constante transformação, mudança e se materializa nas experiências e vivências que o aluno traz para a escola. Não se pode negar. Não se deve negar. Não se pode excluir. O saber popular é o ponto de partida para o saber erudito. Através do movimento dialético, a escola vai ressignificando a sua prática pedagógica e permitindo que novas determinações enriqueçam as anteriores. Assim, a produção do conhecimento vai sendo organizada a tal ponto que favoreça a transmissão-assimilação do saber escolar. Nessa direção, o acesso à cultura erudita facilita a aquisição de novos saberes:

Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantem-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita, que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta (SAVIANI, 2020, p. 10).

O acesso à cultura erudita é condição de libertação, de emancipação, de autonomia para a classe trabalhadora. O currículo é uma ferramenta significativa e decisiva para o processo de transmissão-assimilação do saber escolar. Implementar uma política educacional que negue a ciência, o acesso a tecnologia, que negue a cultura e o trabalho, aumentam as desigualdades sociais. Essa é a intencionalidade do governo que, através de uma parte da imprensa, internaliza na população que é necessário reformar a educação, mas que, na verdade, está sendo implementado um modelo de educação que atende as necessidades do mercado, ou seja, uma educação para o trabalho e não para o mundo do trabalho.

Essas contradições que permeiam a discussão sobre o currículo que deve ser ensinado nas escolas brasileiras estão polarizadas entre o grupo que defende uma educação humanizadora, autônoma e libertadora (Movimento Nacional em Defesa do ensino Médio e o Movimento dos Estudantes Secundarista) e o grupo que defende o modelo mercantilista, utilitarista e pragmático de educação. Por outro lado, existe uma crítica imposta aos currículos ensinados nas escolas, de que é muito conteudista e não opera pela prática, ou seja, pelo saber-fazer. É necessário um currículo que favoreça o saber pensar, que propicie ao educando a capacidade de refletir, de questionar, de re-existir, de maneira incansável, lutar, esperar por um mundo melhor. As contradições perpassadas pela ideia de um currículo escolar, transita de maneira polariza, pois o currículo:

[...] com muita frequência [...] seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes, desconectadas da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano (DUARTE, 2016, p. 48).

Essa é uma visão fetichizada de currículo, pois cada escola espalhada nesse país é uma instituição que tem por objetivo ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade para si (DUARTE, 2013b). O que se pode discutir é a metodologia utilizada para a transmissão-assimilação dos conteúdos. É necessária uma revisitação ao passado para identificar sua ligação com o presente, isto é, a relação entre o trabalho morto e o trabalho vivo. Em outras palavras, “a apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo no qual os vivos ressuscitam os mortos e, ao mesmo tempo, os mortos apoderam - se dos vivos.” (DUARTE, 2016, p. 49).

O currículo é um instrumento social que instrumentaliza a escola para ensinar aos alunos, de maneira, consciente, a produção, por meio do trabalho educativo, de sua identidade individual e coletiva. Isto é, o homem não nasce homem. Ele aprende a ser homem e, conseqüentemente, forma a humanidade. Não se pode negar as especificidades étnicas, mas se deve ensinar os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade para todos, sem exceção:

[...] o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino (DUARTE, 2016, p. 499).

A contribuição que Karl Marx apresenta quando realiza estudos entre o capital e a atividade do trabalhador revela a íntima relação entre a atividade passada e a atividade presente nas condições da sociedade contemporânea, que continua a ser uma sociedade capitalista, movidas pelas relações econômicas, sociais e políticas. Nitidamente a relação do trabalho e do trabalhador gera uma relação de troca, ou seja, a força do trabalho por uma quantidade de dinheiro que o trabalhador recebe:

O capital é um produto do trabalho, mas é um produto que, dadas as relações econômicas próprias à sociedade capitalista, tem o poder de comprar a atividade do trabalhador, tornar-se proprietário dela e extrair uma quantidade de valor econômico bem maior do que o trabalhador recebe como pagamento por seu trabalho. Por não ter outra forma de sobrevivência que não seja a troca de sua atividade de trabalho por uma determinada quantia de dinheiro, o trabalhador submete-se aos objetivos do capital, aos interesses deste e à sua dinâmica de funcionamento. Quanto mais o trabalhador produz, mais o capital apodera-se dos resultados dessa produção, mais ele suga a vida e a energia do trabalhador, num processo em que o sujeito criador (o trabalhador) dá vida à criatura (o capital), mas a criatura torna-se mais forte que seu criador [...] (DUARTE, 2016, p. 49-50).

O capital é o trabalho morto, que se materializa nas atividades humanas, ou seja, a partir das atividades humanas. Essa compreensão é fundamental para a transformação da sociedade e da educação. Esse é o processo que todos devem ter nas mentes e nos corações, sobretudo, o entendimento do currículo que deve ser ensinado nas escolas. O trabalhador sujeita-se, pois por não ter outra opção e a precarização da escola, revela as contradições entre capital e trabalho, ou seja, o sujeito criador (o trabalhador) dá a vida à criatura (o capital), mas a criatura torna-se mais forte que seu criador (DUARTE, 2016, p. 49-50). Segundo dados do IBGE, em 2021, 17 milhões de jovens evadiram-se da escola, ou seja, abandonaram a escola. O número de trabalhadores que não tem a carteira assinada é de 33,3 milhões de brasileiros. Esses dados revelam o desmonte da classe trabalhadora, a negação de seus direitos trabalhistas. Assim:

O capital é o trabalho morto, isto é, atividade humana que se objetivou, atividade que se transformou em coisas com características e propriedades socialmente determinadas. O trabalho vivo é a atividade do trabalhador que não pode realizar-se sem os meios de produção (ferramentas, máquinas, instalações, conhecimentos etc.). Mas na sociedade capitalista os meios de produção são parte do capital, a ele pertencem. Assim, para poder trabalhar, o trabalhador vende sua atividade ao capital e, dessa forma, o próprio trabalhador transforma-se de sujeito do processo produtivo em mais um meio de produção (DUARTE, 2016, p. 50).

O trabalho vivo é diminuído pelo capital, que nega a importância do trabalhador como produtor da riqueza, por isso, para o capital são guardadas as devidas proporções, a forma alienada de trabalho morto. Isso significa que nem todo trabalho exerce dominação da atividade do trabalhador. No entanto, a forma alienada da objetivação do trabalho é universal, por isso, é necessário a humanização entre o trabalho vivo e o trabalho morto. Sem a humanização entre o trabalho vivo e o trabalho morte, ocorre a precarização do trabalho e do trabalhador:

Todo tipo de trabalho, inclusive o menos desenvolvido, a caça, a pesca etc., pressupõe que o produto do trabalho passado é utilizado como meio para o trabalho vivo, imediato [...] se todo capital é trabalho objetivado que serve de meio para uma nova produção é capital (DUARTE, 2016, p. 51).

O trabalhador que é parte importantíssima na produção dos bens é transformado em mercadoria e esse processo é internalizado, através do currículo escolar, sobretudo, sedimentado nas práticas docentes. O trabalho morto deve ser um meio para o trabalho vivo, ou seja, ocorre uma inversão axiológica:

Se examinarmos de início a relação que deveio, o valor que deveio capital, e o trabalho vivo parece como simples valor de uso contraposto ao capital, de modo que o trabalho vivo aparece como simples meio para valorizar o trabalho objetivo, morto, para impregná-lo de uma alma vivificante e perder no trabalho morto sua própria alma – e como resultado de ter criado, de um lado, a riqueza como riqueza alheia, mas como riqueza própria só a indigência da capacidade de trabalho vivo [...] (MARX 2011^a, p. 3799).

Ressalta-se que, existe uma unidade na diversidade entre as forças materiais e conhecimentos. Esse binômio é basilar para a produção de um currículo escolar que não observe mercado de trabalho, mas, o mundo de trabalho, que, de fato, através do processo de transmissão-assimilação, os alunos aprendem, de maneira significativa, os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade:

A natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivada (MARX, 2011^a, p. 589).

Formas materiais e conhecimentos interdependem-se, pois o trabalho morto é mola propulsora para o trabalho vivo. A atividade humana resulta no produto e no processo. Nesse movimento, ocorre um equívoco quando: “a escola é criticada por trabalhar “produtos prontos e acabados”, [...] o de considerar que os produtos da atividade social humana possam existir como coisas totalmente inerte e desvinculados da prática social” (DUARTE, 2016, p. 522). A prática social é território onde ocorre se materializa as contradições reveladas na luta de classe. Assim, o trabalho morto é ressuscitado pelo trabalho vivo:

O produto, como síntese do processo, carrega atividade objetivada. É trabalho morto, mas que volta à vida ao ser incorporado como meio de novas atividades. Entretanto, para que o trabalho morto volte à vida e seja incorporado a novas atividades, é preciso que as pessoas se apropriem da atividade objetivada no produto. Ocorre que, por vivermos na sociedade capitalista, estamos habituados a identificar o processo de apropriação com a posse imediata e com a forma capitalista de apropriação que é a propriedade privada (DUARTE, 2016, p. 53).

Eis o desafio da escola produzir um currículo que atenda às necessidades da classe trabalhadora, sobretudo, e, de maneira, incansável, buscar a autonomia pedagógica para que seja garantida, através de políticas públicas, a participação efetiva das etnias minoritárias e, de fato, a participação nas discussões na elaboração de um currículo que seja reflexo dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. É necessária a compreensão das contradições que estão no bojo das reformas ocorridas, sobretudo, no Ensino Médio e que impactam diretamente os menos favorecidos economicamente.

Essas contradições estão na base da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017:

[...] quando o Governo Temer edita a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); esse processo que culmina com a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o ensino médio, nos termos dispostos pela referida Medida Provisória (KUENZER, 2017, p. 333).

A forma autoritária como a BNCC foi elaborada revela a intencionalidade do governo em colocar em marcha a privatização das instituições públicas do Brasil. Intensificou-se o processo de desmonte da educação e, para isso, diminuíram-se os investimentos em pesquisas, precarizaram-se as condições de trabalho nas escolas brasileiras, minimizou-se a formação dos professores, entregando-a ao setor privado, estabelecendo a chamada mercantilização da educação. Negar o debate foi a estratégia definida pelo governo. Privatizar as instituições públicas é uma iniciativa que favorece a entronização do mercado privado e, sobretudo, fundamenta a dominação e a perpetuação da classe burguesa:

A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão civil e entre esta e o governo que caracterizou o processo de construção das diretrizes curriculares até então em vigor (KUENZER, 2017, p. 333-334).

Envolver a sociedade civil num debate é fundamental para a garantia do processo democrático. As proposições do setor privado, no que se refere à Base Nacional Comum Curricular, em subsidiar a elaboração de um currículo que habilite os estudantes para o mercado, reduz a função da escola e, conseqüentemente, precariza a formação da classe trabalhadora. Por outro lado, não se pode negar que as mudanças e transformações devem ocorrer inicialmente, a partir da sociedade e, em seguida, da educação. A flexibilização curricular na educação, nos moldes como está sendo efetivada, é inicialmente, a flexibilização do trabalho e do trabalhador. Nota-se que, na concepção neoliberal, a educação é excludente, pois propicia uma formação para a classe trabalhadora e outra para a elite capitalista, detentora do capital (MÉSZÁROS, 2008).

As práticas transformadoras poderão ser efetivadas se houver o entendimento de que os processos sociais e educacionais estão ligados, interligados, interdependentes. A educação não está na sociedade. A educação é a própria sociedade. É reflexo da sociedade organizada, capitalista, detentora do modo de produção. Reforça-se a ideia de que, não é reformando a educação que se transformará a sociedade, é ao contrário, ocorrendo a reforma da sociedade, conseqüentemente, ocorrerá a transformação da educação. A sociedade se transforma pela e na luta de classe: “Limitar, portanto, uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

A educação não é a salvadora da pátria, mas é uma possibilidade de mudança, não da forma, mas da essência. Em outras palavras, as transformações ocorrerão nas práticas educacionais envolvendo a educação formal e informal, num processo dialético e dialógico. A educação é uma ferramenta social importantíssima para a compreensão dos problemas contemporâneos e dos impactos que o capital causa à sociedade. É através da educação, que a classe trabalhadora se apropriando dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, assim, poderá “r-existir” ao modelo capitalista de desumanização:

[...] a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida [...] a educação não é uma mercadoria [...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Não se aprende somente na escola, mas, também, através das práticas sociais. A Educação deve ser humanizadora com o objetivo de transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e usa a palavra como ferramenta para transformar o mundo. Essa visão vai de encontro ao modo de produção capitalista que mercantiliza a educação e a transforma em mercadoria. O trabalho educativo tem por objetivo a emancipação humana. O trabalho para o mercado, tem por objetivo a formação da mão de obra barata, escrava e alienante (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Está claro que o processo de emancipação da classe trabalhadora, perpassa pela questão do trabalho educativo. Transformar o trabalhador em agente que pensa, que age e que não se submete às condições de exploração é um processo que perpassa pela elaboração de um currículo que instrumentaliza o trabalhador para compreender as contradições que ocorrem na luta de classe. Para a Base Nacional Comum Curricular (2017), o sentido de trabalho está materializado na preparação, no treinamento dos estudantes, através da pedagogia das competências, para o ingresso no mercado.

A função do trabalho educativo é propiciar condições para que o sujeito migre de um estado coetâneo para um estado contemporâneo. Para Saviani (2020), o trabalho consiste em três conceitos que revelam a produção de um percurso que se ressignifica dependendo das contradições ocorridas no interior da prática social:

De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: num primeiro, o trabalho é princípio educativo visto 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 segundo sentido, o trabalho é princípio educativo posto 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, ao determinar a educação como modalidade específica e referenciada do trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2020, p. 24).

O primeiro sentido de trabalho para Saviani (2020), refere-se ao nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea. Sem o domínio de um acervo mínimo dos conhecimentos sistematizados, o homem não pode participar da vida social, não pode tornar-se cidadão. Esse nível está relacionado à educação Básica e a relação educação e trabalho é implícita e indireta. Deve levar: “[...] em conta que o entendimento gramsciano da escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio, remoto [...]” (SAVIANI, 2020, p. 25). É

imprescindível para o processo de libertação, que o homem faça parte da sociedade escriptocêntrica, pois sendo partícipe, ele vai incorporando, através da prática social, traduzida no currículo, os conhecimentos básicos para a sua formação posterior. São etapas da formação que se sequenciam. No ensino fundamental, o aluno deverá:

Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta (SAVIANI, 2020, p. 27).

No segundo sentido de trabalho como princípio educativo, o aluno deverá dominar os conhecimentos, saber utilizá-los e, principalmente, saber explicar a sua relação com o processo de produção. Não é suficiente o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento como resultado de um processo recursivo (que ao mesmo tempo influencia e é influenciado, que gera e é gerado pelo processo de trabalho na sociedade), como é praticado no ensino fundamental. No ensino médio, o aluno deverá explicar a relação entre educação e trabalho, partir da relação entre teoria e prática: “Tal explicação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber articula-se com o processo produtivo” (SAVIANI, 2020, p. 27). Os alunos no ensino médio deverão receber uma formação que possibilite a compreensão das articulações que fundamentam o processo de produção. Não significa treiná-los, ensiná-los as técnicas de produção, o adestramento para o mercado. Significa que:

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 em técnicas produtivas. Na formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (SAVIANI, 2020, p.27).

Os alunos no ensino médio deverão receber uma formação que objetive o enfrentamento das múltiplas realidades no processo de produção. Ou seja, formar numa perspectiva politécnica pressupõe um currículo para o ensino médio que compreenda a relação explícita entre educação e trabalho. Esse currículo materializado por uma escola que ofereça uma formação geral, para todos sem distinção, independentemente da função que cada

um exercerá na sociedade, propiciará uma formação consistente. Assim, não se justifica um currículo mínimo, sob pena da precarização da formação escolar:

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2020, p. 28).

Não se concebe na formação politécnica o aprender a aprender, o aprender a fazer, como sinônimos de adestramento, treinamento e robotização do trabalhador. Quando se minimiza o currículo, nega-se uma formação que ofereça condições de articulação de saberes a partir de sua aplicabilidade no processo produtivo. Essa formação permite que o aluno atinja a sua autonomia. Um currículo consistente compreende a formação, baseado na trilogia: politécnica, ética e humanizadora que se articulam de forma dialética e dialógica resultando numa totalidade, ou seja, sempre resultará numa possibilidade de ressignificação do processo transmissão-assimilação do saber escolar. Essa dimensão possibilita à escola a produção do sujeito autônomo, condição fundamental para o processo de libertação: “Realiza-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia” (SAVIANI, 2020, p. 28).

O terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo está relacionado à maneira como a escola organiza o currículo. Os objetivos contidos nos documentos norteadores que legalizam a elaboração de um currículo, como a Constituição Federal (1988) e a LDB nº 9.394/96 preconizam que: “[...] a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (SAVIANI, 2020, p. 29). Destaca-se que, essa finalidade se universaliza para toda a população brasileira. Não está escrito que o acesso à educação é um direito somente para a elite brasileira. Ela é para todos os membros da sociedade, sem distinção de cor, de raça, de gênero, de religião e de classe social:

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, 2020, p. 29).

A proposta de currículo contido na Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, não considera a forma como a sociedade atual está organizada. É necessária a compreensão das contradições da luta de classe existente. Essa proposta não opera por superação, mas por exclusão, pois não permite o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade para todos os membros da sociedade. Esse modelo é essencialmente voltado para a elite brasileira. Não garante o princípio da universalização, sobretudo, para os pobres, excluídos e marginalizados. Muito, pelo contrário, a intencionalidade é o adestramento da mão de obra. O aluno, nesse modelo, necessita de um mínimo de conhecimento, o suficiente para operacionalizar as ferramentas do mercado:

Diferentemente dessa tendência dominante, 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, 2020, p. 29).

O currículo ministrado na Educação básica deverá ser para todos, pelo qual, dependerá a formação para a classe trabalhadora. Os alunos deverão ter acesso aos fundamentos e pressupostos dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, deverão ter acesso aos: “mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica” (SAVIANI, 2020, p. 29). É necessária uma formação que seja centrada em uma cultura que tenha como base o conhecimento científico.

É indispensável, nesses tempos de negacionismos e de toda a espécie de barbárie, uma educação materializada através de um currículo consistente que tenha como referencialidade as ciências humanas e naturais que estão ressignificando a vida humana a todo o momento, que tenha uma base de reflexão filosófica e que se revele nas expressões artísticas e literárias:

É este o desafio que o sistema nacional de educação terá que enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2020, p. 30).

O Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, terá a seguinte estrutura: As Áreas de Conhecimento preconizadas pela BNCC: Linguagens e suas tecnologias;

Matemática e suas tecnologias; Ciências Naturais e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias, totalizando 1800 horas. Os Itinerários Formativos estarão dentro das: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Naturais e suas tecnologias aplicadas; Ciências Humanas e suas Tecnologias aplicadas e Formação Técnica e Profissional, totalizando 1200 horas:

Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9.394/96; o art. 35 da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (KUENZER, 2017, p. 334).

A Lei não define a carga horária mínima que deve ser trabalhada. Assim, os sistemas de ensino podem propor e estabelecer um currículo que atenda as suas especificidades. A realidade é que dependendo do itinerário formativo escolhido, tendo como pressuposto básico o projeto de vida dos alunos, a carga horária destinada à formação técnica e profissional poderá atingir entre 25% e 62% de duração do total do curso (KUENZER, 2017, p. 335).

Deve-se atentar para a questão contida na Lei nº 13.415/2017, no tocante aos itinerários formativos que devem ser concebidos a partir das condições de exequibilidade, previstas pelo orçamento, e que deverão cumprir o que determina os currículos elaborados pelos estados brasileiros. A obrigatoriedade das Disciplinas Português e Matemática em detrimento de outras, como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, por exemplo, enfraquece a formação:

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas em caráter optativo (KUENZER, 2017, p. 335).

Essa realidade modificará o processo formativo, pois nitidamente está colocado em efetiva e acelerada ação um ensino médio voltado para o mercado. As condições orçamentárias acabarão por determinar a maneira como as escolas deverão escolher os seus itinerários. Está claro o modelo competitivo.

Na concepção neoliberal, a educação é excludente, pois propicia uma formação para a classe trabalhadora e outra para a elite capitalista. Essa flexibilização curricular está capilarizada pela Lei 13.415/2017, que altera a redação do art. 36 da LDB/96, resultando em mudanças significativas para o Ensino Médio, em pelo menos, dois aspectos: a carga horária e a organização curricular. A partir da lei ocorre um alargamento da carga horária e é proposta a flexibilização do currículo escolar. Assim:

A intervenção sistemática dos últimos anos, se expressa na subordinação do governo federal às exigências estabelecidas pelas elites financeiras internacionais; na avaliação da capacidade creditícia e do potencial do desenvolvimento interno; na sujeição às cláusulas dos empréstimos; na ajuda técnico-financeira e na disposição do poder executivo em cumprir e fazer cumprir nos estados e nos municípios as medidas impostas pelos credores. Trata-se de examinar, nessa conjuntura, as mediações políticas construídas entre a Diretoria Executiva do Banco Mundial e o governo federal que definiram as políticas e as estratégias dirigidas à educação pública em todo país (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 70).

A Portaria do Ministério da Educação nº 649/2018 instituiu o Programa de apoio ao Novo Ensino Médio, estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios que subsidiarão a implantação no Brasil, tendo como fundamento legal a Base Nacional Comum Curricular - documento de referência para os sistemas, Redes de Ensino e Escolas planejarem seus currículos e seus Itinerários Formativos (KUENZER, 2017).

O Documento Curricular do Estado do Pará, por exemplo, parte da concepção de educação sócio-histórica: “que, em linhas gerais, analisa a dimensão social como construção material de regras e significações, nas quais os indivíduos organizam suas relações com outras pessoas significativas do seu grupo (DECEPA, 2021, p. 61):

Para a definição da base teórica do “Novo” Ensino Médio no Pará, partiu-se de um recorte histórico-dialético, a partir de pressupostos epistemo-ontológicos das abordagens Histórico-Dialética Gramsciana e da Pedagogia Humanista-Libertadora Freireana, por meio de categorias conceituais que visam fundamentar a **concepção de Formação Humana Integral**, que se diferencia da “Formação Integral”, prevista no projeto oficial da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (DECEPA, 2021, p. 62).

No Documento Curricular do Estado do Pará, observa-se uma visão que vai de encontro ou na contramão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo, na concepção de educação baseada em Gramsci e Freire, numa tecitura dialógica e na definição de uma Educação que visa a formação Humana Integral. As categorias contidas no

documentam sinalizam como no Estado do Pará a Educação deverá ser conduzida, principalmente, no chamado “Novo Ensino Médio”.

São desafios que precisarão do envolvimento da sociedade, dos professores, alunos, pais ou responsáveis para que ocorra uma efetiva participação nos debates, no controle social. O governo do Estado deve manter um diálogo permanente com o Sindicato dos Profissionais em Educação (SINTEP), com as Associações Estudantis, com o objetivo de se garantir o processo democrático numa Estado com dimensões continentais e especificidades culturais gigantescas. As categorias preconizadas no Documento Curricular do Estado do Pará, contidas no quadro a seguir, revelam como o processo de ressignificação do Currículo está ocorrendo:

Quadro 1 – Categorias preconizadas no Documento Curricular do Estado do Pará

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
TRABALHO	[...] a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes. [...] Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando à superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária. [...] é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação [...]. Deste modo, é preciso que o currículo contribua para a compreensão dos dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico. O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas [servil/feudal, escravo, assalariado]. O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (BRASIL, 2013, p. 36-39).
HEGEMONIA	O conceito de hegemonia na perspectiva gramsciana tem relação com a compreensão dos termos dirigente e dominado e como as classes se organizam no sistema de produção capitalista. Para o autor, “[...]uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’” (COSPITO, 2004). Assim, no contexto do currículo esta categoria ajuda na compreensão de como a relação hegemônica de poder dos grupos dominantes influenciam na organização curricular para atender aos interesses privados desses grupos, e a necessidade de se pensar projetos históricos contra-hegemônicos, fruto das lutas dos grupos sociais que organizam a escola básica (DECEPA, 2021, p. 63).
OMNILATERALIDADE	A omnilateralidade diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas (BRASIL, 2013, p. 34).
EDUCAÇÃO UNITÁRIA	Concepção de educação que visa “[...] superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre ‘cultura e trabalho’, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, ‘da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho’ (CURY, 1991, apud BRASIL, 2013, p. 23). Essa concepção pressupõe ainda a necessidade de processos indissociáveis entre teoria-prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual/industrial.
CONSCIENTIZAÇÃO	“Para Paulo Freire, <i>conscientização</i> é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Já a tomada de consciência, ou ‘prise de conscience’, expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não (GADOTTI, 2016, p. 15, grifos do autor), portanto, “a conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (GADOTTI, 2016, p. 17).
DÍALOGO/ PROBLEMATIZAÇÃO	“A educação problematizadora [ou dialógica] parte da superação da contradição entre educador-educando, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação pedagógica indispensável ao conhecimento dos sujeitos em torno do mesmo objeto cognoscível” (OLIVEIRA, 2006, p. 98). Assim, “o diálogo em Freire (1980a, p. 78) adquire uma conotação existencial e política, na medida em que possibilita ao professor(a) e ao aluno(a) serem sujeitos não só do conhecimento, mas da história e da cultura, capazes de compreenderem a realidade, problematizá-la e modificá-la (OLIVEIRA, 2006, p. 119), portanto, “o método dialógico, o de ‘intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo’, torna-se, também, o meio de articulação entre o saber cotidiano, experiencial de vida com o saber erudito, sistematizado e rigoroso (OLIVEIRA, 2006, p. 120) e é neste sentido que, “a educação é compreendida como comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 122).
TEORIA-PRÁTICA	“[...] A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (FROSINI), assim a relação teoria-prática, enquanto uma unidade, possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre a realidade de modo que os fenômenos da natureza, da sociedade e da linguagem (objetos de conhecimento) possam ser compreendidos em sua complexidade, totalidade e contradições e isso pressupõe uma concepção curricular que considere a indissociabilidade entre ensino-pesquisa (DECEPA, 2021, p. 63).
EDUCAÇÃO COMO SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA	É a concepção de educação que a considera como um processo constante de produção do conhecimento. Na perspectiva freireana, essa concepção compreende os processos de “ensinar, aprender e pesquisar” como elementos que unificam os dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “docência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 2004, p. 28). “A educação se apresenta como situação gnosiológica e prática da liberdade, na qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre a realidade conhecida, a educação tem um caráter libertador porque pressupõe a libertação do ser humano, enquanto sujeito, da adaptação, da alienação, em relação ao conhecimento e à história” (OLIVEIRA, 2006, p. 122).

Fonte: Neves, 2022 (com base no referencial teórico do DCEPA – etapa Ensino Médio, 2019. p. 62-64).

É necessário migrar do paradigma unilateral para o omnilateral, como proposta de formação integral para o ser humano. A iniciativa é buscar uma formação que deverá proporcionar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades: formação científica, tecnológica e humanística, política e estética, no sentido de politizar e emancipar as juventudes e outros sujeitos do Ensino Médio” (DECEPA, 2021, p. 64):

É fundamental atentar sobre o desafio dessa iniciativa, que busca minimizar a diferença construída historicamente sobre a oferta de Ensino Médio, que no estado do Pará ocorre de forma tão diversa. Apesar disso, prevalece uma educação escolar ora centrada no ensino propedêutico nas redes de ensino público e privado, ora na profissionalização nas instituições que o oferecem, sendo mantida a desigualdade do público da etapa final da educação básica, em particular da escola pública (DECEPA, 2021, p. 64).

Mesmo com a democratização da Educação há uma dualidade entre uma Educação para os trabalhadores, pelo qual, o currículo vislumbrava a formação técnica, mínima voltada para a formação laboral e outra formação para a classe dominantes, voltada para a formação intelectual. O currículo ministrado baseia-se nos clássicos (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Essa dualidade está, sobretudo, na pandemia, potencializada. As desigualdades sociais, econômicas e educacionais no Brasil são aviltantes e, sobretudo, para os alunos do Ensino Médio. O currículo escolar deve perpassar pela compreensão da Escola Unitária contendo a participação efetiva dos professores e dos alunos. Assim, os conhecimentos seriam produzidos coletivamente (GRAMSCI, 1932, p. 38).

No Documento Curricular do Estado do Pará, nota-se um arranjo e ao mesmo tempo um paradoxo entre a definição curricular e a base epistemológica, pois na prática, optou-se pelas orientações fixadas na BNCC, no tocante as competências e habilidades:

A organização escolar deve, portanto, considerar o ensino que unifique o intelectual e a técnica para que possam superar a ideia restrita de que o ensino médio forma exclusivamente para a profissionalização e o tecnicismo ou para o acesso à educação superior. Embora a base de sustentação epistemológica deste documento curricular seja de tendência crítica e progressista, optou-se pela preservação da estrutura de competências e habilidades, em função da organização da BNCC – etapa ensino médio, das orientações fixadas nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), além da Política Nacional de Avaliação aplicada ao ensino médio (a exemplo, SAEB e ENEM), conforme apresentado no texto introdutório deste documento (DECEPA, 2021, p. 66).

O Estado do Pará deverá verificar as condições orçamentárias para a operacionalização do que está aduzido no DECEPA, pois as políticas implementadas pelo

governo federal de congelamento de investimento, sobretudo, em Educação por vinte anos inviabilizam a proposta.

3 ELABORAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, TENDO EM VISTA O ENSINO MÉDIO

O processo histórico da elaboração de um Plano para a Educação no Brasil é marcado pela criação do Conselho Nacional de Educação, através do Decreto nº 19.850/1931. O seu Art. 5º definiu a função de seus membros para o ordenamento educacional do país. Nesse mesmo ano, o ministro da educação Francisco Campos, nomeou uma comissão para a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1931).

Essa foi a primeira iniciativa de criação de um Plano Nacional de Educação voltado para o país e seus problemas educacionais. Mas, somente em 1934 é definida, através da Constituição Brasileira, no Art. 150º a incumbência da União de se: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934).

No Brasil, vivia-se a chamada Era Vargas e em 1937, o presidente Getúlio Vargas, encaminhou para o Congresso Nacional a proposição do Conselho Nacional de Educação, compreendida como uma “[...] obra de grande significado para a cultura nacional [...] das mais urgentes para o País” (CURY, 2013, p. 10). A intencionalidade era o controle e, sobretudo, a efetivação das reformas educacionais de um governo preocupado em manter-se no poder sob a ótica dos interesses internacionais, especialmente, para realizar as mudanças e adaptações necessárias que se adequassem ao modelo econômico vigente. Assim, através da educação, o governo Vargas resolveria os problemas nacionais e fortaleceria a governabilidade e, conseqüentemente, o poder:

Estava, pois, conformado o propósito de um Estado centralizador e reformista, que via na educação a salvação para os problemas nacionais e, no governo, a força necessária para realizar esse intento” (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 12).

A Era Vargas foi dividida em três períodos: o governo provisório (1930-1934); o governo constitucional (1934-1937) e o governo novo (1937-1945). “[...] Se restava algum

lampejo de pretensão a um plano nacional de educação, este foi ceifado com a promulgação da constituição de 1946 [...]” (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 12).

Quinze anos depois, é retomada a discussão sobre um Plano Nacional de Educação para o Brasil, através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961), em seu Art. 7º que preconiza a criação da câmara de educação básica, para: “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1961).

A participação da sociedade na elaboração de um Plano Nacional de Educação estava assegurada na LDB de 1961. A esperança, por meio da lei, era alimentada novamente e fortalecida: “A menção à participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação reacendeu a chama de construção de um plano nacional com objetivos que atendessem aos anseios da população” (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 13).

A intencionalidade do governo era negar o direito, sobretudo, da participação popular na elaboração de um Plano Nacional de Educação, pois a ideia de um Estado mínimo, entregando a condução da educação ao setor privado, ao mercado, é marcada pelo estabelecimento de metas a serem cumpridas de maneira temporal, com a finalidade de definir critérios para investimentos orçamentários. Nessa direção:

[...] seguindo tendência de governos anteriores, conservadores e submissos aos interesses privatistas, a proposta aprovada em 1962 pelo então Conselho Federal de Educação limitava-se a apontar metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas num prazo de oito anos, e definir critérios para aplicação dos recursos destinados à educação (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 13).

Em 1962, foi aprovado o Plano Nacional de Educação no Brasil (PNE). Apesar das contradições, das falhas, das incertezas, do golpe militar, submetendo a educação brasileira às orientações internacionais, é considerado o primeiro PNE do Brasil (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com o golpe militar de 1964, foi implementado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico Social (1967 - 1976), que tinha como base a trilogia: Educação, Mercado e Trabalho. A ideia era retomar o crescimento acelerado da produção e do emprego, tendo como pressuposto as: “[...] implicações das mais positivas na ordem política, pelo alicerçamento da unidade do País, e mesmo na ordem estratégico-militar, como reforço para a segurança nacional” (BRASIL, 1967, p. 15).

Essa visão foi na contramão dos interesses nacionais e, principalmente, de encontro ao entendimento de educadores de que a elaboração de um PNE deveria ter a participação efetiva da sociedade organizada, dos movimentos sociais e da comunidade escolar. Desse modo:

A racionalidade tecnocrática deste e de outros dois planos que modelaram o estilo economicista dos militares de governar o Brasil – Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) e o Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970) – destoava profundamente do pensamento de educadores sobre o que deveria representar um plano nacional de educação (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 14).

A necessidade da participação da sociedade na elaboração de um Plano Nacional de Educação ecoa nos quatro cantos do país, pois a classe trabalhadora sofre com a falta de políticas que garantam os seus direitos, sobretudo, com a má distribuição de renda, aumentando a distância entre pobres e ricos. Essa realidade social é refletida na educação que se tornou uma mercadoria. Os que podem pagam às escolas particulares para terem um ensino de qualidade. Por outro lado, os que não podem, ficam à margem e excluídos socialmente, submetem-se a um ensino precário, a uma formação desqualificada para o mercado de trabalho. Essa é a chave para a compreensão da luta de classe no Brasil: de um lado a burguesia, dominadora e de outro lado, a classe trabalhadora, dominada.

O ano de 1985, sob a presidência de José Sarney, foi marcado com o fim dos governos militares no Brasil. Eles ficaram no poder por 21 anos, de 1964 a 1985. Com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, fora encaminhado ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, contendo diretrizes e metas que deveriam ser alcançadas num prazo de dez anos. Momento significativo para a reflexão, para a desconstrução de paradigmas dominantes e para a reconstrução social e, efetivamente, para a transformação da sociedade e da educação que possibilitasse a mudança de mentalidade que fosse ao encontro da classe trabalhadora. Assim:

Sob as bases da Constituição Cidadã de 1988, a LDB nº 9.394, exarada em 20 de dezembro de 1996, atribuiu à União a incumbência de encaminhar para o congresso a proposição para a criação de um Plano Nacional de Educação, “[...] ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, apud ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 15).

A LDB nº 9.394/96 apresentada ao congresso Nacional não expressava os anseios de setores da comunidade educacional brasileira. A realidade gritante da exploração da classe trabalhadora, a precarização da formação do trabalhador, a visão utilitarista, está nas entrelinhas da formulação da Lei. Percebe-se a necessidade da criação de um Plano Nacional de educação que, de fato, favoreça as necessidades da classe trabalhadora. Com a criação do Plano Nacional de Educação, a partir da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, a sociedade civil pôde acompanhar e avaliar as políticas educacionais brasileiras. Notadamente ocorreram vetos significativos que deixaram marcas na educação brasileira:

O veto de algumas metas, pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, e o não atendimento das demais dentro do prazo estabelecido constituem marcas indeléveis da sua ineficiência e ineficácia” (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 15).

O Plano Nacional de Educação (2001- 2010) revelou significativas possibilidades de transformação social e, sobretudo, na educação. Permitiu a participação efetiva da sociedade, tanto no acompanhamento, como na avaliação da implementação de políticas públicas que garantissem efetivos avanços:

[...] não há como negar que o PNE 2001-2010 apresentou avanços importantes. Mas talvez o maior deles seja a conscientização sobre a importância do jogo democrático para o avanço educacional. As conferências nacional, regionais e municipais, realizadas ao longo do período que antecedeu à aprovação do atual PNE (2014-2024) dão mostras da importância de um plano nacional para a educação brasileira. Foi no amadurecimento da sociedade civil organizada e, ao mesmo tempo, no surgimento de novos elementos impostos pelo capital internacional, que se constituiu o atual PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014, na vigência de um governo popular (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 16).

O envolvimento da sociedade organizada nas discussões dos problemas educacionais deve ser efetivado sem a exclusão de nenhuma categoria social. A mudança de mentalidade, sobretudo, das políticas educacionais, perpassa pela pressão da sociedade organizada:

Com efeito, há uma dinâmica na sociedade que faz com que, com plano ou sem plano, algumas pressões tenham de ser atendidas [...] Dados preliminares de um estudo realizado a pedido do MEC mostraram que só 33% das metas do PNE, então vigente, foram atingidas (SAVIANI, 2017, p. 81).

Essa realidade revela que são necessários avanços e significa que à medida que um governo opta por um plano, a probabilidade de transformação é muito grande. A prática social

é a mola propulsora para a implementação das políticas públicas. No plano, a questão das creches, da expansão de vagas na Educação Infantil, a criação de Universidades, entre outras ações, significou o avanço a partir do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) (SAVIANI, 2017, p. 81).

Por outro lado, ocorreu uma apropriação indevida do PNE por alguns prefeitos, sobretudo, na campanha política, utilizando o Plano como bandeira eleitoreira. Essa realidade também demonstrou a falta de compromisso e seriedade na tratativa do bem comum. Isso significa que:

Na verdade, o referido PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de políticas educacionais e na vida das instituições escolares. Entre as várias razões explicativas dessa inoperância, podemos mencionar:

- a) os vetos às metas orçamentárias, o que privou o PNE de instrumento de ação fundamental sem o qual a maioria das demais metas não podiam ser viabilizada;
- b) a complexidade da peça legal traduzida seja nas informações técnicas que dão base ao texto, seja na excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução;
- c) a cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência da racionalidade inerente à ação planejada (SAVIANI, 2017, 82 p. 82).

O que se pode fazer é organizar a sociedade para exercer a sua função de fiscalizadora e concomitantemente a atuação dos professores de maneira orgânica para pressionar os políticos, no sentido de mudança de mentalidade, bem como, combater o modelo privatista governamental de transformar a educação numa mercadoria. O Plano Nacional de Educação é o primeiro passo para que seja efetivamente criado um Sistema Nacional de Educação: “[...] o que objetivamente se traduz na implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação articulado a um consistente Plano Nacional de Educação” (SAVIANI, 2017, p. 83).

As condições de trabalho dos professores são desumanas. A distribuição da carga horária de trabalho em várias escolas coloca um julgo pesadíssimo sobre os ombros dos professores e professoras que, para sobreviverem, precisam, também, cumprir uma carga horária que não dá condições de planejar, de estar em formação permanente e continuada, de viver dignamente. Tudo isso, em função do arrocho salarial, das condições de trabalho, sobretudo, da falta de material didático, das condições das salas de aulas, na maioria das escolas desse país:

Já temos muitas professoras nos grandes centros, nas cidades do interior e nos rincões deste país, obrigadas a sobreviver com remuneração inferior ao salário-mínimo, sofrendo toda forma de constrangimento material e moral; professores sobrecarregados de aulas, submetidos ao mandonismo local e trabalhando em condições precárias com crianças também em situação de miséria moral, econômica, política, social e cultural. É preciso unir todas as forças representadas por milhões de professores e milhões de crianças e respectivos pais que dependem de uma educação de qualidade para sair da situação ignominiosa em que se encontram (SAVIANI, 2017, p. 85).

A probabilidade de mudança está na articulação de um Plano Nacional de Educação, que desemboque num sistema Nacional de Educação que busque insistentemente a transformação social e da educação de maneira colaborativa. O PNE 2014-2024, também veementemente ratifica essa ideia, definindo um prazo para que seja efetivado. Um PNE deve ter início, meio e fim. As discussões para a efetivação de um novo PNE iniciaram no governo do PT. Essa discussão foi caracterizada pela presença de vários ministros ocupando a pasta da educação. A tentativa era organizar e conduzir o processo de elaboração do Plano Nacional de educação que, de fato, pudesse indicar caminhos e apontar soluções para os problemas educacionais brasileiro:

Em 2014, o Brasil encontrava-se no final do primeiro mandato de Dilma Rousseff e prestes a iniciar o segundo, já que a presidente venceu as eleições ocorridas naquele mesmo ano. O Ministério da Educação em seu governo, passou por várias mudanças e trocas de Ministros, desde o período que abrangeu o início das discussões para a elaboração deste PNE (2014-2024) até a sua aprovação (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 81).

Ressalta-se nesse processo, a presença de vários ministros, tais como: Fernando Haddad, Aloizio Mercadante, Henrique Paim, Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro, novamente Aloizio Mercadante e Mendonça Filho (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 82). Há uma interrupção no processo de elaboração do PNE, dada as mudanças no Ministério da Educação. Havia uma necessidade de superação de desigualdades sociais vividas no Brasil que impactaram diretamente o modelo de Ensino. Assim, a criação de PNE (2014-2024):

[...] está atrelada ao histórico de desigualdades que o Brasil possui. A elaboração das metas desenvolvidas para este Plano foi guiada pela necessidade de superar as “[...] barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2014, p. 99).

Esse entendimento perpassa pela compreensão do contexto basilar para a elaboração do PNE (2001-2010 e 2014-2024) vivido no Brasil. A prática social revela a intencionalidade para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, sobretudo, na conveniência do governo que absorve os ditames de interesses internacionais, via Banco Mundial e FMI (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 95). Com o fim do governo de FHC, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência e trouxe novas esperanças para o país (SAVIANI, 2013).

A crise provocada pelos novos elementos impostos pelo capital, perpassa pela crise estrutural do capital em todas as suas fases, resultando numa visão fetichizada de desenvolvimento. A barbárie instalada provoca consequências inimagináveis para o processo democrático. Assim, justificam-se as reformas, as mudanças ocorridas na educação brasileira, provocando impactos na criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Na crise estrutural do capital a associação, principalmente, de acontecimentos recentes, contém uma série de ilusões que precisam ser identificadas no processo do modo de produção e de circularidade do capital. A crise, na verdade, encontra-se no atual estágio do desenvolvimento do capital. Esse processo é identificado no discurso capitalista que é manipulatório. A ideia pregada de que as mudanças, as reformas, passadas, efetivas, provocadas são positivas é falácia, pois o progresso civilizatório a qualquer preço tem uma forma bárbara (MÉSZÁROS, 2008).

Esse entendimento está presente na concepção de uma Plano Nacional de Educação que surge para resolver as questões de desigualdades sociais. Mas, com a falta de compromisso para o enfrentamento das problemáticas, as tentativas de ressignificação acabam ficando no discurso:

[...] há falhas no processo de tentativa de correção, o que acaba ocasionando demasiada repetição de intenções em diferentes momentos históricos [...]. Entende-se, assim, que o próprio sistema educacional é promotor da desigualdade, uma vez que no discurso não consegue explicar sua origem, mas diz reduzir, e na prática, suas ações colaboram de forma mascarada, para a disparidade entre as classes. [...] escolares, sociais, raciais, sexuais, de diversidade sexual, regionais e territoriais (ZANFERARI; ALMEIDA, (2019 p. 102).

Uma das características fundamentais do capital é a capacidade que o capital tem de se reinventar, de se ressignificar, de se adaptar, de se apropriar das crises para se alimentar e sair mais fortalecido. A crise não significa que o capital será superado. A crise não representa a superação do capital. A crise é apenas uma oportunidade de superação do capital. É a partir

dessa visão que se deve efetivar o Plano Nacional de Educação e a pressão da sociedade organizada proporcionará a elaboração, execução e avaliação do PNE com o objetivo de, incansavelmente, buscar uma educação para além do capital.

O ponto de partida dessa análise é que: “[...] a educação não é uma mercadoria. [...] educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9). Esse entendimento deve nortear o embate entre o modelo de produção capitalista e o modelo de Plano Nacional de Educação emancipador, transformador e humanizador que pode ser implementado e resulte na criação de um sistema Nacional de Educação para o Brasil.

É necessário um sistema educacional que deve ser resultado da educação sistematizada. Isso significa que não existe sistema educacional se não houver uma organização e intencionalidade no ato de educar:

Ora, assim como sistema é um produto da atividade sistematizadora, o “sistema educacional” é resultado da educação sistematizadora. Isso implica que não pode haver “sistema educacional” sem educação sistematizada, embora seja possível estar sem aquele. Isso porque podemos ter educadores que, individualmente, desenvolvem educação sistematizada preenchendo todos os requisitos antes apontados. O sistema, porém, ultrapassa os indivíduos. Estes podem agir de modo intencional visando, contudo, a objetivos diferentes e até opostos. Estas ações diferentes ou divergentes levarão, é verdade, a um resultado coletivo (SAVIANI, 2017, p. 10).

Para migrar de intenção individual para a coletiva é imprescindível a teoria educacional: “Com efeito, o homem comum, imerso no cotidiano, é incapaz de ultrapassar o domínio do prático-utilitário para perceber as implicações e consequências de sua própria atividade prática” (SAVIANI, 2019, p. 11). Pensar a teoria perpassa pelo ensino, pela pesquisa, pelos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. O modelo internalizado pelo homem de que o mundo prático é suficiente impossibilita a visão sobre a práxis:

Para ele, a prática basta-se a si mesma; se surgem problemas, a própria prática já apresenta um repertório satisfatório de soluções. A atividade teórica é vista como o não prático, portanto, inútil [...] (SAVIANI, 2019, p. 11).

Não se pode pensar em Plano Nacional de Educação e Sistema Nacional de Educação sem pensar numa teoria da educação que preconize a sua intencionalidade no homem que, e através, do trabalho educativo, produzirá a sua libertação tendo: consciência dos problemas da situação; conhecimento da realidade (as estruturas) e formulação de uma

pedagogia que parta das necessidades, sobretudo, dos excluídos, numa busca de um novo humanismo a partir das Ciências:

A consciência dos problemas é um ponto de partida necessária para se passar da atividade assistemática à sistemática; do contrário, aquela satisfaz, não havendo razão para ultrapassá-la. Contudo, captados os problemas, eles exigirão soluções; e como os mesmos resultaram das estruturas que envolvem o homem, surge a necessidade de conhecê-las do modo mais preciso possível, a fim de mudá-las; para essa análise das estruturas, as ciências serão um instrumento indispensável. A formulação de uma pedagogia (teoria educacional) integrará tanto os problemas como os conhecimentos (ultrapassando-os) na totalidade da práxis histórica na qual receberão o seu pleno significado humano. A teoria referida deverá, pois, indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional (SAVIANI, 2019, p. 11).

Sem a educação sistematizada a formação fragiliza-se, principalmente, quando se pensa em reforma a qualquer preço. Nessa direção, a flexibilização no Ensino Médio é decorrente de uma precarização da formação da força de trabalho, do trabalhador, pela qual não importa a qualificação, mas, sim, a adaptabilidade, que inclui as competências e as habilidades, que são ferramentas concebidas, para o mercado de trabalho. Esse discurso ganhou força no universo escolar. Num primeiro momento, parece uma proposta positiva e boa, todavia, o que está por detrás desses conceitos é uma visão do poder dominante que através de instituições privadas, defendem a mercantilização da educação e a formação utilitarista da mão de obra do trabalhador (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020).

Assim, se justifica a flexibilização do ensino médio, as reformas consequentes em vários setores da sociedade brasileira. São etapas de golpes sucessivos contra a classe trabalhadora. Aproveitando-se da crise estrutural do capital, a classe dominante empreende forças para a elaboração e efetivação de projetos, que garantam os interesses reformistas e a manutenção do poder (KUENZER, 2017).

A flexibilização é resultado da crise estrutural do capital que não é uma crise manifestada espontaneamente. É uma crise criada, elaborada pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelos governos dos Estados Unidos, Inglaterra etc. É uma crise induzida porque foi tirado do estado suas funções primordiais, flexibilizou-se as leis trabalhistas, as leis fiscais para garantir a expansão contínua do lucro sobre lucro do capital. Essa realidade provoca desequilíbrio mundial, desarmonia, falta de valores, de princípios e de ética (MÉSZÁROS, 2008).

As mudanças ocorridas no Ensino Médio integram o regime da acumulação flexível cuja finalidade é a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis e que por meio de uma base de uma educação geral, complementada por itinerários formativos, por áreas do conhecimento, incluindo a formação técnica e profissional recebem uma formação simplificada, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (KUNZER, 2017).

O trabalhador deve ter uma formação que o qualifique e não uma formação adaptada, rápida que atenda o mercado de trabalho. Para tanto, é necessário um projeto de educação que envolva as associações, como: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os intelectuais, que atenda, de fato, as necessidades da classe trabalhadora (KUNZER, 2017).

Para a grande maioria dos trabalhadores, ser multitarefa vai significar exercer trabalhos temporários, fragmentados, que não necessitem de formação qualificada. Esse tipo de formação beneficia o grande mercado, que pagará salários baixos para trabalhadores com pouca formação. É uma exploração do trabalhador e do trabalho.

Há uma disparidade entre o Plano Nacional de educação e a BNCC na realidade das escolas brasileiras. É necessário um enfrentamento contra as práticas hegemônicas que subjagam os mais necessitados, os excluídos e, sobretudo, a classe trabalhadora. A atuação dos professores é decisiva para que essa realidade seja compreendida e verdadeiramente modificada.

Dessa forma, o professor deve conhecer a realidade concreta que tipifica a sociedade contemporânea, especialmente, a partir da classe trabalhadora, subjugada ao ostracismo social, a quem é negado o direito à educação, à saúde, ao trabalho, a quem é negada a inclusão social que resulta em milhões de brasileiros vivendo na pobreza. Assim, o professor, que tem uma visão sintética da realidade, mediará a problematização, através da instrumentalização junto aos alunos, que têm uma visão sincrética da mesma realidade, para que estes alcancem a catarse. Esse processo dialético resultará na condição de libertação, de ressignificação da realidade objetiva dos alunos. Por isso, não se pode negar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade aos alunos:

Dizer, então que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos, deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual, ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade (SAVIANI, 2019, p. 130).

Nessa direção, a problematização revela a realidade de como a sociedade está estruturada, principalmente, a partir dos ambientes onde sujeitos vivem. Não basta conhecer, ter informações, mas, além de conhecer o movimento de como nasce a sociedade, é necessário identificar as contradições que indicarão possibilidades de transformação social (SAVIANI, 2019).

Para que a transformação social aconteça é fundamental que os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade devam ser dominados pela classe trabalhadora para que de fato ela ocorra e, conseqüentemente, as mudanças na educação. Na luta de classe, a libertação do dominado, do oprimido é essencial para a ressignificação do quadro social. Desse modo:

[...] 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 (SAVIANI, 2008, p. 55).

Nessa perspectiva, as reformas ocorridas no Ensino Médio flexibilizam e precarizam a formação da classe trabalhadora, não favorecem a libertação, a dominação de conhecimentos significativos, a emancipação, a autonomia e a liberdade. “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2008, p. 55).

O processo de produção do conhecimento exige uma relação intrínseca da teoria com a prática e não apenas as questões de competências e habilidades, não apenas o fazer pelo fazer. Esse fazer deve estar ancorado, associado à compreensão da realidade. É a problematização da realidade.

A relação entre teoria e prática, uma vez articulada, resulta numa práxis social. A ideia que é produzida da realidade é o modo como os indivíduos representam a própria realidade que é produzida pelo homem e transmitida de geração para geração. Os saberes produzidos são de maneira objetiva apreendidos pelas gerações futuras. Assim, o homem não nasce homem, ele se torna homem, por meio do trabalho educativo. “Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época” (SAVIANI, 2019, p. 126).

É necessário formar pessoas conscientes de seu papel cidadão na produção de uma sociedade democrática, que não ficarão à mercê de uma suposta autoridade que determina o

que deve ser feito. Formar pessoas que reivindicarão direitos. Formar pessoas para serem protagonistas da sua própria história e da história coletiva (SAVIANI, 2019).

Assim, ecoa a necessidade de se optar por uma teoria da educação que esteja na base da criação de uma Plano Nacional de educação, que estabeleça em seus princípios a análise crítica da realidade social e seja contra o poder dominante, contra a classe burguesa escravista, excludente, que flexibiliza o trabalhador e o aliena. Compreender esses acontecimentos históricos e, sobretudo, comprometer-se com um projeto emancipatório e libertador é imprescindível para o fortalecimento da resistência na luta de classe (LOMBARDI, 2020).

Não se trata de um embate teórico, mas, de uma reflexão prática que exige um debruçamento sobre uma busca persistente da “verdade” revelada na prática social e que a classe trabalhadora, por vezes, não percebe o que está nas entrelinhas do poder dominante e, sobretudo, pela falta de compreensão, internaliza padrões de exclusão, de aniquilamento social, de negação de direitos (LOMBARDI, 2020).

Eis que está posto uma luta pelo poder: de um lado, um projeto dominante, excludente, bárbaro, irracional do aniquilamento da classe trabalhadora, com aumento das desigualdades sociais e o acúmulo de riquezas por uma minoria. De outro lado, um projeto que visa à libertação da classe trabalhadora, através da prática social como ponto de partida e ponto de chegada do ato educativo. Para isso, a educação é, de fato, uma ferramenta social significativa e decisiva para a compreensão dessa realidade e para o fomento de resistência na luta de classe (MÉSZÁROS, 2008).

As desigualdades sociais revelam como os trabalhadores são escravizados, explorados, dominados, excluídos e o quanto o distanciamento entre ricos e pobres aumentou. Mostra também, o acúmulo de riquezas, por uma minoria, em detrimento da classe trabalhadora, que produz a riqueza do Brasil:

De acordo com dados divulgados em janeiro de 2020, referentes a 2019, pela Oxfam, uma respeitada ONG do Reino Unido, o 1% mais rico do mundo detém mais que o dobro da riqueza de 6,9 bilhões de pessoas, que corresponde a 92% da população. Considere que a população do planeta gira em torno de 7,7 bilhões de pessoas. Então, temos 2.153 megaricos que possuem um patrimônio maior do que 4,6 bilhões de pessoas, ou seja, 60% da população. No caso da desigualdade de gênero, os 22 homens mais ricos do mundo, concentram mais riqueza que todas as mulheres que vivem na África, em torno de 650 milhões (ORSO, 2020, p.18).

Essas desigualdades perpassam pela crise social, econômica e política. Os impactos são perceptíveis, especialmente, no tocante ao trabalho. Dos 86,7 milhões de trabalhadores, 34,7% não possuem carteira assinada, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). As desigualdades resultam na invisibilidade da classe trabalhadora que produz a riqueza do Brasil e que não tem condições de sobreviver dignamente. A negação de direitos, principalmente, a partir do golpe de 2015 e 2016, é gritante. A burguesia, na pandemia, ficou mais rica. A classe trabalhadora perdeu direitos fundamentais, como a saúde, o lazer, a educação:

No país da bandeira verde e amarela, que a partir do golpe de 2015/2016, transformou-se em símbolo de autoritarismo, militarismo, fascismo e repressão, chega-se ao absurdo de que apenas 5 pessoas concentrem uma fortuna de US\$ 84,9 bilhões, equivalente à controlada por mais de 100 milhões de pessoas. Registre-se que a população total do Brasil é de 209,5 milhões de habitantes (ORSO, 2020, p. 19).

Essa realidade perdura nesse momento de pandemia e a população menos favorecida sofre pela má distribuição de renda e pelo aumento dos distanciamentos sociais, provocados pela crise estrutural do capital e potencializado pela pandemia gerada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que provoca a doença respiratória Covid-19³. A sociedade burguesa aproveita-se dessa realidade e impetra a sua dominação de uma sociedade fetichizada, desigual e irracional. Nessa ótica, as reformas, as mudanças na educação são, na verdade, arranjos para minimizar os impactos dos efeitos provocados pela crise estrutural do capital.

A reforma educacional implementada do Brasil, em curso, nega o princípio da sistematização educacional, opta por um currículo mínimo, fragiliza o Plano Nacional de Educação e coloca em marcha um projeto de educação centrado no aprender a aprender numa apropriação indevida desse termo, que na BNCC se configura como treinamento:

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena do capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de globalização é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado [...] (DUARTE, 2011, p. 53).

³FIOCRUZ. Orientações a respeito da Infecção pelo SARS-CoV-2. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/orientacoes-a-respeito-da-infeccao-pelo-sars-cov-2-conhecida-comocovid-19-em>>. Acesso em 08/10/2021.

Essa contradição resulta da luta de classe. Não ocorre por naturalização, mas, organicamente estruturada, intencionada com o objetivo claro de segregar e impor uma educação baseada nos princípios mercadológicos. Essa realidade se configura na elaboração de um PNE, se revela nas contradições de condições vivenciadas no chão das escolas públicas no Brasil. É necessário romper com a visão distorcida do “aprende a aprender”:

É imprescindível a compreensão de que o homem é uma síntese de inúmeras relações sociais pois, do contrário, não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias (entre o social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal [...]) (DUARTE, 2011, p. 35).

A proposição de Vigotski em se contrapor ao modelo de desenvolvimento humano a partir da Biologia de Piaget, elucida que o homem deve ser compreendido a partir das suas relações “histórico-social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano” (DUARTE, 2011, p. 35). Isso significa que fora da prática social não há possibilidade de compreensão das contradições ocorridas nas relações humanas. A ideia de que o aluno pode aprender por conta própria é um pseudo acontecimento:

A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo então poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam ser descobertas sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidências matemáticas [...]. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado (DUARTE, 2011, p. 41).

O que escola ensina deve ter centralidade nas ciências, no conhecimento científico. Esse entendimento deve nortear a elaboração de um Plano Nacional de Educação, sobretudo, referenciado por uma teoria de educação que sistematiza o que deve ser ensinado aos alunos. O processo de elaboração do PNE perpassa pela relação história, trabalho e educação, pois “o ser humano é produzido historicamente pelos próprios homens” (DUARTE; SAVIANI, 2021, p. 206):

O homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 199).

No momento em que o homem produz sua existência, ele a realiza através do trabalho. Isso significa que tudo que o homem é, resulta do trabalho. “[...] o trabalho é produtor de valores de uso, condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1968, p. 2208):

[...] o trabalho tal como se manifesta no modo de produção capitalista, em que assume a forma de produção de valores de troca, definindo-se como produtivo em sentido estrito, ou seja, como gerador de mais-valia.

[...] o trabalho tem sido categoria chave para se compreender o sentido da educação, como fez Gramsci ao introduzir a noção do trabalho como princípio educativo (SAVIANI; DUARTE, 2021, 206-207).

Portanto, quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação (SAVIANI; DUARTE, 207-208).

O trabalho é elemento basilar na elaboração de um Plano Nacional de Educação e de um Sistema Nacional de Educação e, sobretudo, de uma Base Nacional de Educação. “A combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma determinada idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 1977, p. 242). Em cada momento histórico o conceito de trabalho se materializa pelas contradições vividas nas relações humanas. Assim, o trabalho será a base para a compreensão vivida historicamente por uma determinada sociedade, por um modelo de educação, por tipo de homem que se quer formar:

Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação (TONET, 2009, p. 10).

O trabalho como princípio educativo é a forma mais contundente de uma educação humanizadora, libertadora e transformadora. Esse entendimento é fundamental para a luta por uma educação contra-hegemônica, que, de maneira interdisciplinar, conjuga trabalho, cultura, tecnologia e educação com princípio integral da formação humana. “Nesse caso, dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 2211):

[...] No ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais são pré-requisitos para se compreender o mundo em que se vive e também para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 212).

Assim, no Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação devem ter em suas bases de elaboração uma ação colaborativa, que se for efetivada, tendo a garantia da participação efetiva da sociedade organizada, especialmente, dos professores, alunos, pais, responsáveis, comunidades, universidades e outras instituições, haverá probabilidade de transformação da sociedade e da educação.

Isso significa que a partir das contradições reveladas na prática social, indicarão intervenções necessárias para o reordenamento de um Ensino Médio que permitirá o acesso, a permanência e o êxito dos alunos, sobretudo, dos mais pobres. No entanto, é necessário que as políticas públicas sejam pensadas a partir das especificidades de um país como o Brasil com dimensões continentais e, para isso, é fundamental a retomada de programas sociais, do crescimento econômico, da distribuição de renda para os pobres, do aumento de trabalho e dos investimentos do PIB em educação.

Observa-se que a BNCC propõe uma formação flexível para a classe trabalhadora, através de um currículo utilitarista que resulta na destruição do trabalho e do trabalhador. Assim:

Em pleno século XXI, mais do que nunca bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequentemente da lógica destrutiva do capital, conforme produto (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2020, p. 27).

O privilégio da servidão do novo proletariado de serviços na era digital é, sem dúvida, uma ressignificação do capital. Agora a dominação não está mais na escravização física, mas, na dominação orgânica, instrumentalizada que opera pelo processo de internalização coletiva. O trabalhador e a trabalhadora naturalizam a exploração, pois

precisam sobreviver. Necessitam e se submetem à exploração aviltante. Esse modelo perpassa pela ideia do aprender a aprender, das competências e habilidades, do empreendedorismo.

A precarização é a tradução da barbárie, da desumanização que caracteriza a sociedade globalizada e capitalista: se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social [...] (ANTUNES, 2020, p. 28).

É necessário a produção de um novo mundo de trabalho, para além do aniquilamento do trabalhador. É evidente que o trabalho produz bens úteis para a sociedade e essa discussão perpassa, fundamentalmente, pelo currículo escolar. A formação para o mundo do trabalho vai além da formação laboral, da instrumentação técnica, do aprender a aprender. É fundamental para a sobrevivência da humanidade que seja repensado o paradigma de trabalho que temos e que a classe trabalhadora paga um preço enorme para sobreviver.

4 AS REFORMAS OCORRIDAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

As reformas na educação brasileira, ocorridas, sobretudo, no período de 2017 até os dias atuais, atravessam a problemática do discurso hegemônico contra a ciência, transformando-se num ataque contra a classe trabalhadora, principalmente, a partir do golpe 2015/2016, contra a presidente Dilma Rousseff. Esse discurso vem pautando as políticas educacionais e provocando um ataque ideológico que não contribui para a transformação da sociedade e da educação (ORSO; SANTOS, 2020).

As reformas educacionais nos últimos anos revelam desmontes, ataques, destruição da escola, vêm gradualmente provocando a culpabilização dos professores e a negação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para a classe trabalhadora, que produz a riqueza do Brasil, mas, é explorada através de políticos obscurantistas e negacionistas (ORSO; SANTOS, 2020).

Não há como negar que o ponto de partida para a compreensão das reformas ocorridas na educação brasileira e, sobretudo, no Ensino Médio, são as políticas educacionais brasileira na sua conjuntura, mais recente, que remete ao governo de Lula e Dilma, quando se observa, que a partir de 2003 a criação e implementação de políticas educativas e programas sociais que se destacaram, caracterizando-se como políticas inclusivas que modificaram a realidade de milhões de brasileiros que estavam à margem da sociedade.

Essas políticas e programas propiciaram a governabilidade voltada para a população mais necessitada, oportunizaram a inclusão da classe trabalhadora, mas, com o golpe, ocorreu um retrocesso, uma negação dos direitos adquiridos, a negação de uma educação libertadora, emancipadora, transformadora, a negação do direito à saúde e ao lazer. O golpe, atroz, bárbaro, violento, potencializado midiaticamente por setores da imprensa comprometida com a classe dominante interrompeu um processo de garantia de políticas públicas e de programas sociais para a classe trabalhadora. O golpe aumentou o distanciamento entre pobres e ricos, aumentou a pobreza e a miséria no Brasil. Segundo o IBGE (2019), existem mais de 52 milhões de pessoas na pobreza e mais 13 milhões na extrema pobreza. Essa realidade revela que o golpe contra a classe trabalhadora fomentou o agravamento social. Assim:

No rol das políticas de educação, aprovadas nos últimos cinco anos no Brasil, especificamente, após o golpe empresarial, jurídico, midiático, e parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), experimentamos as consequências de projetos educativos curriculares que têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipatória (ORSO; SANTOS, 2020, p. 161).

As reformas ocorridas negam à classe trabalhadora, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, negam a ciência e, por conseguinte, a formação humana para a emancipação, para a autonomia e para a liberdade. As consequências são drásticas. O negacionismo, fortalecido pelo golpe, ainda está provocando, de maneira contínua, o aniquilamento social, sobretudo, da classe trabalhadora.

Os Programas e Políticas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no primeiro mandato de Lula, indicaram a retomada do crescimento do Brasil e, fundamentalmente, a inclusão da classe trabalhadora, oportunizando o acesso à educação escolarizada, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais brasileiras. Nitidamente:

[...] as políticas implementadas pelos governos do PT, primeiro com Lula e depois com Dilma, vinham consolidando um movimento de ampliação das oportunidades de acesso à educação escolarizada como forma de amenizar as desigualdades sociais, que historicamente tem assolado o país (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

Os governos do PT estavam, através de políticas públicas e de programas sociais, preocupados com a classe trabalhadora. Foi um período de inclusão, de oportunidade, de crescimento econômico e de acesso à educação, que se tornou centralidade de um governo

popular, para combater as desigualdades sociais que são, na história do Brasil, um calvário doloroso:

Ao tomar a educação como estratégia para o enfrentamento das desigualdades, tanto Lula como Dilma vinham atuando como coordenadores de uma política educacional inclusiva, da educação básica ao ensino superior (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

No governo do PT, a luta por uma educação pública de qualidade foi assegurada, observadas as devidas contradições, aplicando o que aduz o Art. 205 (a Educação é direito de todos) da Constituição Federal de 1988, canalizando as ações do governo para a população mais pobre, a partir de políticas inclusivas e programas sociais que ressignificaram a realidade de milhões de brasileiros que viviam na pobreza e no esquecimento social. Enfrentar esses problemas sociais, ainda mais, quando se trata de um governo popular, não é tarefa fácil: “Contudo, essa política não foi suficiente para romper com as disparidades econômicas das diferentes camadas sociais, derivadas da histórica divisão de classes no país” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

No governo do PT ocorreu a inclusão da classe trabalhadora. As políticas públicas e os programas sociais revelaram para o mundo que o Brasil se tornou um exemplo de nação e um modelo de projeto de país. Assim:

Entre 2003 a 2014, os governos petistas lograram êxito na agenda que possibilitou a garantia do direito à educação pública, laica e gratuita, fazendo com que esse princípio constitucional fosse estendido por meio de uma série de políticas educativas e programas sociais, dentre os quais se destacam: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Bolsa família, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Ciência sem Fronteiras, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), entre outros (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

As políticas públicas e os programas sociais, praticados pelo PT, modificaram a realidade brasileira. O governo petista lutou contra as desigualdades sociais, embora partisse de uma relação com o paradigma econômico neoliberal: “[...] três iniciativas foram fundamentais para um novo impulso ao desenvolvimento no país: a retomada do papel do Estado no estímulo ao desenvolvimento; a redução das desigualdades sociais; e o crescimento econômico [...]” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163).

Não se pode negar, também, que no início do governo Lula, percebeu-se a presença de uma política neoliberal: “que desacelerou gastos e impulsionou ações pró-mercado” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163). A presença neoliberal foi identificada pela relação entre parceria público e privada, no sentido de fazer o projeto de governabilidade. As ações pró-mercado não aconteceram de forma gratuita: “Paralelamente a isso, a elevação do salário-mínimo para a classe trabalhadora significou a participação desta no consumo de bens e produtos que até então só eram consumidos pela elite [...]” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163).

No segundo mandato de Lula, seguindo a mesma linha desenvolvimentista, que durou entre 2006 a 2010, foram propostos programas e projetos políticos voltados para o favorecimento do crédito e a ampliação de bens de consumo. Outra ação significativa no segundo mandato de Lula foi o investimento na infraestrutura do país, objetivando o desenvolvimento para que o Brasil pudesse ressignificar a sua realidade, transformar as relações sociais, bem como colocar comida na mesa do pobre. Essa iniciativa custou caro para o Brasil, pois:

A preocupação com a infraestrutura do país como forma de ampliar os investimentos e acelerar a economia conduziu o governo à criação do PAC. O principal objetivo do programa era liberar recursos para o aumento da participação do Estado e estimular o investimento privado nessa área [...].

Nesse período, o mercado de trabalho apresentou bom desempenho, impulsionado pelo investimento privado e pelo investimento do Estado em ações de crédito e financiamento, especialmente, na área da construção civil, em razão das iniciativas do PAC. Ainda que pudéssemos sentir os efeitos da crise de 2008, nos Estados Unidos, a taxa de desemprego no Brasil manteve-se em 8% ao final daquele ano (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163).

Um governo popular centrado na participação efetiva da classe trabalhadora caracteriza-se por ser contra-hegemônico, sobretudo, contra o capital. Desse modo:

A vitória do PT, primeiro com Lula e depois com Dilma Rousseff, sinalizava a possibilidade de iniciar um ciclo de governos contra-hegemônicos ao capital. No entanto, com o passar do tempo, foi se expressando como mais um partido que operou as engrenagens capitalistas (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163).

As várias tentativas de conciliação entre o modelo econômico neoliberal, centrado no mercado e no trabalho, na inclusão da classe trabalhadora, custaram muito caro para o Brasil, sobretudo, a partir do golpe de 2015/2016. Enfrentar o modelo capitalista, mercadológico,

excludente, que passa por cima de qualquer tentativa de “r-existência”⁴ (resistir e existir), exige uma organização dos movimentos sociais, das associações e da comunidade escolar.

O governo de Dilma Rousseff continuou tentando ser um modelo de governabilidade contra-hegemônico, revelado através da garantia de direitos básicos para a população brasileira, como o salário-mínimo e os programas sociais de distribuição de renda, apesar de todas as pressões dos interesses internacionais para um país que estava em desenvolvimento.

Era uma questão de tempo. O objetivo do capitalismo era silenciar a voz de um país como o Brasil, onde a classe trabalhadora estava tentando sobreviver, por meio das ações de um governo popular, que por seu lado, tentava dialogar com o modelo econômico vigente, mas, que, também, tentava garantir os direitos para os menos favorecidos:

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações e a história nos mostra que tem em sua estrutura a crise como seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro lado, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura [...] (FRIGOTO, 2017, p. 18-19).

A crise estrutural do capital significa que ele sai mais fortalecido e que não aceita, em hipótese alguma, a possibilidade de dialogar com os mais necessitados. É inadmissível. Assim, justifica-se o golpe de 2015/2016 da presidente Dilma Rousseff, o controle do capital financeiro especulativo, os acordos políticos para o golpe, sobretudo, através do apoio institucionalizado do legislativo e do judiciário brasileiro. É inaceitável a presença da senzala no alpendre da casa grande. Manter os interesses da burguesia é essencial e é fundamental para a destruição, para o aniquilamento de todas as políticas inclusivas e integradoras da classe trabalhadora: “[...], entre os anos de 2014 e 2016 vivenciamos toda estruturação política e legal para destruir a política econômica e social que o PT vinha implementando no país desde 2003 [...]” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165).

⁴ R-EXISTÊNCIA palavra usada conotando existência e resistência. Em outras palavras, para uma etnia sobreviver, ela precisa, inicialmente existir, não perder a sua identidade. Depois, ela precisa resistir ao poder de dominação. Essa R-existência perpassa pela ação coletiva e não isolada. Disponível no livro *Amazônia, Amazônias* de Carlos Walter Porto Gonçalves (2012, 130-162).

Observou-se nesse período, a presença do capital especulativo através do agronegócio, das indústrias, entre outros, que se uniram para não deixar que os direitos da classe trabalhadora fossem crescendo, possibilitando a inserção social, o direito à educação, à saúde e ao acesso dos jovens ao ensino superior. Notou-se que, os pobres estavam tornando-se consumidores de produtos que somente a elite consumia. A burguesia estava ameaçada pela classe trabalhadora. Os pobres estavam ocupando um espaço que era considerado, exclusivamente, da burguesia:

Tudo isso significava uma ameaça ao poder e ao espaço que ela ocupava por tantos anos. Obviamente, outros fatores se somam a isso, aliada ao discurso da legalidade, para que o movimento em favor de um processo de *impeachment* fosse instaurado contra a presidente Dilma Rousseff, em maio de 2016 (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165).

O processo de democratização implantado a partir de 2003 no Brasil, não foi bem digerido pela burguesia. Os quatorze anos de governabilidade do Partido dos Trabalhadores (PT) incomodou o poder hegemônico, que atua na lógica do acúmulo privado do lucro sobre lucro. Assim, a negação de direitos fundamentais adquiridos através da luta de classe, significou um atraso para o país. As desigualdades aumentaram, a má distribuição de renda afetou os mais necessitados. O país entrou numa profunda crise social, econômica e política. Essa realidade se solidificou no golpe de 2015/2016 da presidenta Dilma Rousseff. As perdas e os danos sentidos pela classe trabalhadora são irreparáveis. Aqui está o significado da política praticada no Brasil, sobretudo, materializado no retrocesso estrutural, mas, que, de certa forma, fez emergir, na luta de classe, as desigualdades latentes, potencializado pela pandemia e pela falta de atitude do governo:

A ruptura com esse processo de conquistas sociais, especialmente para a população mais pobre, significou um movimento de retrocesso, que tem trazido consequências desastrosas para a classe trabalhadora, além de colocar o Estado a serviço, explicitamente, dos interesses de grandes corporações financeiras (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165).

Vale ressaltar que várias instituições se integraram para o planejamento e execução do golpe, sob a égide de uma parte significativa da imprensa brasileira, que estava à serviço dos interesses da classe média conservadora, e de parte de instituições religiosas fundamentalistas. Nesse processo:

A orquestração do golpe parlamentar no Brasil, em 2016, não ocorreu sem o manto protetor e legalizador do judiciário, que, por sua vez, é e nunca ficou neutro. Além deste, temos também o papel da mídia no coração do golpe, com a imagem de uma entidade “não partidária” que, ao fundo, no entanto, se mostrou insultada do emocional da classe média conservadora, como forma de contribuir com a incorporação de um discurso de “vontade geral”, mas que, na verdade, assumia os interesses de um grupo minoritário que tem mantido a concentração das maiores riquezas do País (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165-166).

Significativamente, o governo do PT operou pela via do modelo econômico vigente neoliberal desenvolvimentista, pactuando com ele. Ressalta-se as contradições vividas nesse período, pelo Partido dos Trabalhadores, mas, também, proporcionou aos menos favorecidos, através de políticas públicas e programas sociais, a inclusão da classe trabalhadora. Essa atitude custou caro para o processo de governabilidade de um projeto popular, ou seja, de um governo popular. Notadamente, o resultado do golpe revelou que a intencionalidade do famigerado capitalismo selvagem não permitiu a distribuição de renda, a participação da classe trabalhadora na aquisição de bens e o encerramento de um ciclo político (ORSO; SANTOS, 2020).

O golpe de 2015/2016, revelou a luta de classe vivida no Brasil. De um lado, a burguesia, detentora do poder político, econômico e que através de meios perversos tenta manter o poder. De outro lado, a classe trabalhadora, detentora da força de trabalho, que produz a riqueza do Brasil, mas, que fora subjugada pelo poder hegemônico. O desfecho é representado pela chegada de Michel Temer à presidência da república.

Esse foi o golpe fatal que rompeu com um governo popular, com os direitos da classe trabalhadora, com a acessibilidade dos pobres ao ensino superior e as ações que se seguiram depois, revelaram a forma como a luta de classe está sendo praticada, exercitada no Brasil:

A condução golpista de Michel Temer ao governo é o resultado do acirramento da luta de classe no país. Representa a manobra mais ardil da burguesia brasileira em conservar seu espaço no poder político, reestruturando dessa forma a própria hegemonia que, outrora, mostrou-se ameaçada pelas políticas sociais do governo dos Trabalhadores (ORSO; SANTOS, 2020, p. 166).

As ações do governo Temer revelaram as intenções para que, na luta de classe, a burguesia tivesse o domínio do poder. Temer, ao chegar na presidência, reduziu drasticamente os direitos à educação, à saúde, ao lazer da classe trabalhadora. A repressão, o arroxo salarial, a precarização das instituições públicas, entre outras ações, caracterizou o governo Temer:

As ações iniciais de Temer, ao chegar ao mais alto cargo da república, mostraram exatamente a que ele veio e quais eram as suas perspectivas de governabilidade. Tratou de cortar verbas para setores sociais e ampliou o poder de repressão dos órgãos controladores ligados ao aparelho do Estado. Isso significa que as ações desse governo, ainda que, interinamente, resultaram em sérias consequências para os trabalhadores, de modo geral e, especificamente, para os movimentos sociais e associações científicas (ORSO; SANTOS, 2020, p. 166).

No governo Temer iniciou-se um processo de negacionismo, de retrocesso, sobretudo, dos direitos adquiridos pela classe trabalhadora. A redução orçamentária para a educação, para a saúde e outros órgãos, revelou o objetivo do governo, de combater e de impedir que os mais necessitados tivessem seus direitos assegurados. Um país com dimensões continentais como o Brasil, com realidades diferentes não necessita de favor, mas de políticas integradoras, que tenham como centralidade a educação, saúde, ciência e tecnologia:

[...] os ajustes e cortes, com a justificativa de controlar gastos, somente foram direcionados para secretarias ou órgãos que, historicamente, desempenharam papel importante para a sobrevivência de uma nação. Saúde, educação, ciência e tecnologia não estão na agenda desse perfil de governo (ORSO; SANTOS, 2020, p. 166).

Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia devem ser prioridades para um governo que opere a partir da e para a classe trabalhadora. A negação desses direitos revela danos e consequências irreparáveis para os movimentos sociais. O imaginário criado na população brasileira, através de grande parte da mídia, propagando que a solução para os problemas da educação e para a saúde era a privatização, constitui uma ação pensada, planejada e executada de tal modo, que ajudou a efetivação do golpe. A precarização, a fragilização da educação e da saúde foi o primeiro passo para que em seguida a desconfiabilidade e a descredibilidade fosse internalizada pela sociedade.

Esse desmonte é nitidamente percebido nas escolas em todo o país. Dentre as ações para o enfraquecimento das instituições escolares, estão: os baixos salários pagos aos professores, as condições inadequadas de trabalho, as formações precárias para os docentes, e na pandemia, com as aulas retomas, percebeu-se que, pela falta de uma política que garantisse a acessibilidade à internet em todo o País, o ensino remoto tornou-se uma fraude (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Esse é o modo de agir de um governo golpista contra a educação. A prática desse governo provoca uma visão distorcida na população sobre a educação, a saúde e a ciência. Essa maneira impediu o desenvolvimento do país e provocou na maioria da população um

determinismo, uma compreensão distorcida de que é melhor vender as instituições públicas.

Assim, se

justificou a privatização:

Não desacreditamos que a educação e saúde estão sucateadas e que necessitam de reestruturação na gestão dos recursos públicos, no entanto, deflagrá-las à própria sorte do ávido poder do mercado rentista é deliberar pela sua extinção enquanto direito público social, garantido na Constituição Federal de 1988. Mas que isso, é induzir a população a uma prática que já tem sido naturalizada em nosso país, que é o pagamento duplo pelo usufruto dos direitos sociais garantidos historicamente (ORSO; SANTOS, 2020, p. 167).

A naturalização de que a educação e a saúde não funcionam é internalizado pela população brasileira. É a ideia de que por ser público “não presta”, “não tem jeito”. É a instauração de uma concepção fatalista, e que a melhor saída, é colocar à disposição do capital privado. Os direitos contidos e garantidos na Constituição Federal de 88 são negados e a responsabilidade ou competência governamental é transferida para o setor privado. Agora para ter acesso a uma educação pública de qualidade e laica é preciso pagar.

O ponto de partida para a chamada intervenção do modelo econômico neoliberal, inicia-se com os ataques aos direitos fundamentais para a classe trabalhadora. Nesse processo, a função da escola e da universidade é redirecionada para que se adeque ao modelo reformista que concebe uma sociedade voltada para a burguesia, que opera através de uma educação bancária, que vai na direção do obscurantismo e que nega a liberdade e a autonomia do pensamento:

No Brasil esse fenômeno tem se apresentado de muitas formas, das quais destaco uma que tenho chamado de obscurantismo beligerante. Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados “esquerdizantes”, “vermelhos” ou “ímorais”. O obscurantismo beligerante não é um fenômeno novo. Em 1964, às vésperas do golpe que instaurou a ditadura, vários setores representativos das forças de direita organizaram no Brasil movimentos com características de obscurantismo beligerante. Na atualidade esse fenômeno se apresenta, porém, com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da internet mostrou-se um terreno favorável para ataques extremamente violentos caluniosos e sem qualquer respaldo na objetividade dos fatos. Em outras palavras, o obscurantismo é o maior beneficiário das “fake News”. No campo dos debates sobre o currículo escolar, uma das manifestações mais sintomáticas do obscurantismo é o movimento autointitulado Escola sem Partido (DUARTE, 2018, p. 139).

O obscurantismo beligerante é resultado de um governo atroz, que opera pela negação da razão, da ciência, pela negação de uma educação laica, plural e socialmente referenciada. O obscurantismo beligerante alimenta-se da naturalização do fracasso escolar, da má distribuição de renda para os mais necessitados, da precarização da força do trabalho e do aniquilamento do trabalhador. O obscurantismo beligerante permite a barbárie, a irracionalidade, a exclusão da classe trabalhadora, aceita e incentiva as reformas para adequar as instituições, sobretudo, públicas às orientações do modelo econômico neoliberal.

O obscurantismo beligerante concebe a educação como um meio para formar os indivíduos à imagem e semelhança do poder dominante. Esse modelo não aceita a insurreição da classe trabalhadora, não permite que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade possam ser dominados pelos pobres. Nesse modelo, os conteúdos contidos no currículo devem ser mínimos, para que os pobres possam aprender a assinar seu nome para votar ou aprender técnicas para serem utilizadas no mercado, simplesmente. A escola sem partido é mais uma manifestação da negação de direitos que estão sendo tirados da classe trabalhadora. É uma tentativa de amordaçar os professores. O imaginário que se cria é de que as universidades brasileiras não estão educando e sim, formando militantes esquerdistas (DUARTE, 2016).

Observa-se que, o obscurantismo beligerante opera pela exclusão e caracteriza-se pela negação de direitos historicamente conquistados, pelas classes minoritárias, como: os negros, os índios, os quilombolas, as pessoas com deficiências e, fundamentalmente, exclui os alunos que vem da escola pública. De fato, esse modelo:

[...] destrói toda a conquista dos movimentos sociais e científicos pela criação e ampliação do direito à educação pública para todos, mas, especificamente, para os grupos historicamente excluídos, entre os quais negros, portadores de necessidades educativas especiais e alunos das escolas públicas (ORSO; SANTOS, 2020, p. 168).

O obscurantismo beligerante apoia-se no discurso centrado na inovação, no corte de gastos públicos e, sobretudo, na intencionalidade de controlar a escola básica e a universidade. Para isso, é ponto decisivo o combate e a negação da ciência e de uma escola emancipadora e autônoma. Logo, é conduzido pela elite do atraso, como assinala Jessé Souza (2019). Uma elite que não permite a perda de seu espaço, que quer se manter no poder a qualquer preço. Essa elite é escravagista, patológica e baseia-se na exploração econômica e na humilhação da população brasileira.

Para controlar a educação, o governo através de emenda constitucional, de medida provisória e, sobretudo, através de projeto de lei implementa ações que notadamente serão sentidas pelas futuras gerações. A negação de direitos, o ataque contra o conhecimento e a ciência, as reformas ocorridas no ensino médio, são etapas do golpe. O objetivo do governo é favorecer uma formação mínima para o mercado de trabalho. Assim, o currículo pode ser flexível, adaptado, utilitarista e pragmático:

[...] o governo propôs, por meio de emenda constitucional, de medida provisória o projeto de lei, mudanças substanciais, que afetam e afetarão o futuro das próximas gerações, destruindo as garantias sociais previstas em lei até o momento. Observamos que as conquistas em torno de um projeto de educação pautado na ciência, sistematizada historicamente, passaram a ser atacadas, em favorecimento de uma formação sustentada pelo viés ideológico, mercadológico, religioso, pragmático e utilitarista” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 168).

As etapas do golpe e os ataques direcionados à educação processam-se através da emenda constitucional (PEC nº 95/2016) que, entre outras medidas, congelou os investimentos em educação e em saúde, por vinte anos (BRASIL, 2016). Essa iniciativa vai na direção da desvinculação da receita da União para essa esfera, o que significa que não haverá cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação aprovadas em 2014 e que terminará em 2024:

Essa proposta de emenda constitucional mostra-se extremamente aviltante em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à própria manutenção da educação como direito público social, garantido na Constituição de 1988. Ao desvincular receitas da educação, da saúde e da previdência, o governo está a sinalizar o recrudescimento do modelo neoliberal de governabilidade por meio do atendimento majoritário dos interesses dos grandes grupos econômicos e privatistas que, além de não terem se contentado com a abertura democrática e o alargamento dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora, necessitam reaver esse poder para coroar o ordenamento burguês (ORSO; SANTOS, 2020, p. 169).

A governabilidade neoliberal opera por meio de políticas que mercantilizam as instituições públicas, especialmente, a educação e saúde. Isso significa a transformação de serviços essenciais para a população brasileira em produtos, que somente serão consumidos por aqueles que podem pagar. Essa prática revela as desigualdades provocadas por esse modelo econômico. A tratativa específica para a educação, enquanto produto, é torná-la um instrumento de alienação. Nesse modelo, o currículo escolar é homogêneo e perpetua o pensamento burguês. Transformar a educação em mercado, perpassa pela compreensão de

uma concepção dominante que norteia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, pela reforma do ensino médio é efetivado de maneira orgânica, pois:

Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios (ORSO; SANTOS, 2020, p. 169).

O processo de homogeneização fragiliza a formação, fragmenta a interação das especificidades regionais brasileira, nega para a classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O que de fato ocorreu foi um desmonte das políticas públicas e dos programas sociais implementados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desconsidera as modalidades garantidas pela LDB nº 9.394/1996, bem como retira a autonomia das escolas para a construção de um currículo pautado no projeto político-pedagógico (CARDOSO; MOURA; NETA; RIBEIRO, 2018).

A BNCC aprovada em 2017 envolveu “mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores, em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da educação básica em todo o país”, segundo os dados do INEP (2017, apud Branco et al., 2018, p. 899). A BNCC não é um currículo. Ela é uma referência nacional para a elaboração dos currículos escolares para a educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em dezembro de 2017 e para a etapa do ensino Médio, aprovada em 2018 (MALANCHEN; ZANK, 2020).

A discussão sobre a Base Nacional Comum para o Currículo da Educação Básica iniciou em 2010, com alguns encontros propostos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em atendimento aos ditames da Constituição Federal de 1988, da LDB nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e que preconiza a necessidade de uma base comum curricular para o Brasil. Esse processo contou com a participação efetiva de organismos internacionais, como, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e outras Instituições que participaram de maneira decisiva das discussões e encaminhamentos para a concepção de uma Base Nacional Comum Curricular. Havia um processo nas discussões que contou com a efetiva participação, sobretudo, das universidades públicas e outras instituições:

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 as metas o 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 et al, 2017, p. 108).

Em 2014, ocorreu a definição da proposta, sob o governo Dilma Rousseff. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica (SEB) publicou um documento preliminar elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral. Documento este desencadeador do debate nacional sobre o currículo e, posteriormente, disponibilizado para consulta pública.

Com o golpe de 2015/2016 e com a chegada de Temer ao poder, o documento fora reconfigurado e a BNCC, a partir de então, fundamentou-se nos ideais do setor privado, através de instituições financeiras e outros:

Os representantes do setor privado, ou seja, do Movimento Todos pela Base Nacional Comum, que estão atrelados à construção da BNCC são empresas como a Fundação Itaú social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Cesgranrio, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Insperare. Segundo consta no *site*⁵ oficial do movimento, o grupo tem o objetivo de facilitar a construção de uma base de qualidade, para cuja tarefa utiliza debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países (MALANCHEN; ZANK, 2020, p. 134).

Notadamente, existe dois grupos de instituições que participaram da elaboração da BNCC. De um lado, entre as instituições públicas, estão: o Ministério da educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Por outro lado, entre as instituições privadas, estão: Volkswagen, Instituto Insperare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú social, Instituto Ayrton Senna e Santander. O interesse, sobretudo, do setor privado no financiamento da elaboração desse modelo de BNCC, está no fato de que, os fundamentos pedagógicos que norteiam a base estão centrados em 10 competências, que se traduzem no saber fazer, que é diferente do saber pensar. É uma visão mercadológica. Em

⁵ Movimento pela Base. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em 21/08/2021.

outras palavras, é a formação para o emprego e não para o trabalho (MALACHEN; ZANK, 2020).

A lógica do raciocínio instrumental, com novas roupagens, impõe-se no campo educacional e a busca por resultados constitui a finalidade maior, que será favorecida pela implantação de um currículo nacional hegemônico e prescritivo. Nessa visão, o indivíduo precisa sair da escola adaptado para as mudanças do setor social, sair com um espírito de empreendedor, deve ser flexível, adaptativo, criativo, de excelência, eficiente ao mercado de trabalho, competente ao mercado de trabalho, deve saber resolver problemas rapidamente e vencer por seus méritos. Isso significa que é uma formação para o emprego e não para o trabalho e para a formação humana. É uma formação para a competição. Dessa maneira, o mais preparado vence (MALACHEN; ZANK, 2020).

A BNCC preconiza que o projeto de educação, de sociedade e de ser humano alicerça-se no modelo de *status quo* de sociedade, dividido em classes: meritocrática, alienante e desumana; na Pedagogia das competências, que opera pelo saber fazer e não pelo saber pensar; na teoria do tecnicismo e do pragmatismo e na concepção de que o ser humano deve ser eficiente, competitivo, criativo, dinâmico, adaptável, alienado, obediente, resiliente, empreendedor e despolitizado. É um projeto de nação despolitizada atrelado a outros projetos como: a Escola sem Partido, Educação Domiciliar, Ensino à Distância, Residência Pedagógica, a Reforma Trabalhista, A Reforma do Ensino Médio, a PEC 55, que congelou por vinte anos os investimentos em Educação, Saúde e Ação Social. Esse projeto nega o investimento em Cultura e em educação do Pensamento Crítico (MALACHEN; ZANK, 2020).

No Brasil, há uma discussão sobre a qualidade da educação para uma sociedade plural e perene, mas, “o discurso da qualidade da educação não é unitário, mas homogeneizado pela soma da necessidade do momento com a necessidade da reorganização curricular via BNCC” (MALANCHEN; ZANK, 2020, p. 134).

A questão da reforma na educação é um debate antigo no Brasil. Pensar sobre a universalização da educação, do direito à educação, do acesso, da permanência dos alunos na escola e, principalmente, pensar sobre a profissionalização dos sujeitos, a partir do modelo econômico internacional, esvazia o debate e não permite que, de fato, a classe trabalhadora participe. Embora o Ministério da Educação (MEC) apresente um caráter democrático e efetivo nas discussões do documento, ele não garantiu a elaboração coletiva, o envolvimento das realidades específicas brasileiras e o próprio processo metodológico, revelando algumas

contradições, provocando dúvidas, interpretações e visões distorcidas. Não deveria ser implementada de qualquer maneira:

Os questionamentos aumentam à medida 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 sobre o desenvolvimento do processo de consulta. Conforme divulgado, houve aproximadamente 12 milhões de contribuições entre instituições, educadores e sociedade em geral, formados por “305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional” (BRASIL, 2016, p. 29).

Esses números revelam que fora negado o princípio da participação coletiva da classe trabalhadora e que o caráter democrático, na realidade, traduziu-se num pseudo acontecimento, pois a proposta apresentada para a apreciação da sociedade sob a concepção mercadológica de educação foi gestada pelos organismos privados que participaram nas discussões e na elaboração do documento: “Essa participação levou à construção da segunda versão da proposta, publicada em abril de 2016, que passou a ter 676 páginas, superando a primeira versão, que tinha aproximadamente 300 páginas” (BARREIROS, 2017, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular, centrada nas competências, direciona as suas ações pedagógicas para os alunos e nos métodos ativos (PERRENOUD, 1999, p. 53). A expressão “métodos ativos” é utilizada no chamado movimento escolanovista, que tem por objetivo o treinamento e não o ensino que deve ser sempre problematizado. O aprender fazer é resultado da repetição, do fazer, do refazer, até o aluno assimilar. Assim:

a formação de competências exige uma pequena revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (PERRENOUD, 1999, p. 54).

O aprender a aprender resulta, em outras palavras, no aprender fazendo. A elaboração de projetos pedagógicos baseados em problemas complexos é o pressuposto metodológico para que os alunos possam articular seus conhecimentos. Essa proposta metodológica resulta numa pedagogia ativa, nos métodos ativos, que envolve a participação coletiva dos alunos para solucionar problemas. É baseada na clássica pedagogia de John Dewey:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000, p. 19-31)

O aprender a aprender, na perspectiva do treinamento, é um recurso utilizado pelo modo de produção capitalista, pelo qual, o indivíduo é formado para se adaptar às modificações do mercado de trabalho. A reforma do Ensino Médio é, de fato, a precarização do trabalho e do trabalhador, instrumentalizado a partir do projeto neoliberal de educação.

Ressalta-se que as mudanças aceleradas vivenciadas no século XXI demandam uma agenda que é reflexo das transformações significativas e rápidas, ocorridas de maneira globalizada no mundo. É necessária uma formação humana que atenda as transformações e, sobretudo, os desafios impostos pelo século XXI. A economia é globalizada e essa realidade provoca a desterritorialidade do sistema produtivo. Diante da imprevisibilidade do mercado, exige-se uma formação que traga respostas imediatas. O que vale é o treinamento para o saber fazer. O indivíduo é treinado para atender as especificidades do mercado. A Escola abre-se ao mercado mundial e o currículo ministrado aos alunos deve ter como referência os saberes práticos, traduzidos pelo imediatismo e pelo utilitarismo praticados na formação da classe trabalhadora:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado (FONSECA, 1998, p. 307).

Alguns conceitos adotados por esse modelo econômico, comumente reproduzidos no interior da escola e das empresas, conotam a percepção utilitarista de educação. São eles: trabalhador de excelência, resiliente, empreendedor, pedagogia das competências e habilidades, aprender a aprender, trabalhador proativo, que desenvolve várias habilidades, que

sabe fazer e desempenhar várias funções dentro das empresas, que estão em constante formação para o atendimento e resolução de novos problemas surgidos no mercado de trabalho:

O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinónimo de sucesso no futuro (FONSECA, 1998, p. 307).

A função da escola para esse modelo é fundamental, pois formará o trabalhador a partir dos interesses do mercado, pois para esse modelo econômico, a formação permanente e continuada se ressignifica pelo fato de que o que se sabe hoje, não servirá para o futuro. Agora o trabalhador deve ser formado para que permanentemente se adapte, adeque-se aos paradigmas e que se renove a todo o momento. A flexibilização na formação deve atentar para as contínuas e permanentes modificações dos postos de trabalho. A competitividade terá como regra geral a formação de cada trabalhador. Esse trabalhador deve entender que a adaptabilidade é o vetor primordial nesse modelo e que ter uma formação pragmática lhe proporcionará a entrada mais rápida no mercado de trabalho. Essa compreensão esconde a realidade, pois a competitividade acirrará a luta por postos de trabalho e a escolha de um itinerário formativo é induzido pelo projeto de vida, que, também, acaba sendo um pseudo acontecimento, pois a opção é sempre direcionada e as escolas brasileiras, também, optarão por itinerários que forem convenientes:

[...] a capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a re-aprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser re-convertidos em vez de despedidos, a flexibilização e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA, 1998, p. 307).

Nesse modelo econômico, o aprender a aprender traduz-se na ocupação de postos de trabalho, a partir da competição, para que não ocorra o desemprego. O trabalhador que não se encaixa no chamado perfil empresarial é desligado, descartado. Para sobreviver, muitos trabalhadores se submetem a esse modelo escravagista, excludente, do modo de produção, famigerado, do lucro pelo lucro. Ocorre o arroxó salarial, o trabalhador sofre pressão para bater as metas definidas pelo patrão, seus direitos são negados e um processo de

desumanização é colocado em prática. A formação do aprender a aprender traduzido no desenvolvimento de competências e habilidades, reconfigura a relação do empresário e do trabalhador:

O “aprender a aprender” aparece assim como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infalível adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2008, p. 11).

A Pedagogia das competências, que tem como ponto de partida o aprender a aprender como prática pedagógica, com a finalidade de treinar o trabalhador para que o mesmo compreenda a sua função e ocupe os novos postos de trabalho, reconfigura a visão que no interior da escola deve ser disseminada, para que haja a compreensão das condições que envolvem o desempregado: “Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc.” (DUARTE, 2008, p. 12). Os professores, nesse modelo, precisam diagnosticar a realidade dos alunos para saberem quais competências serão ministradas, em função das exigências sociais imperativas e impostas pelo mercado de trabalho.

As reformas do Ensino Médio centralizam-se nas juventudes e seus respectivos projetos de vida; nos modelos de gestão; no planejamento escolar; nas práticas escolares e nas práticas curriculares. A flexibilização no campo educacional, com as reformas que vem ocorrendo, não é uma ação somente para a educação, mas, é uma ação orquestrada para uma flexibilização geral do sistema produtivo.

As reformas no Ensino Médio, transcorrem também, pelas reformas que ocorrem no mundo, sobretudo, na América Latina. A negação de liberdade, direito e justiça estão relacionados com as políticas públicas. A ideia de uma educação promotora da equidade social, se fragiliza pela flagrante desigualdade étnica, econômica e social dos alunos mais pobres. Os alunos com condição social favorável, podem estudar nas escolas privadas, já os pobres, ficam à margem, ou seja, seus direitos fundamentais são negados. A forte presença de um individualismo mercadológico, desumaniza o homem, tornando-o objeto consequência do capital (MIRANDA; LAMFRI, 2017).

Os impactos para a educação e para as outras esferas da vida humana provocados pela crise estrutural do capital serão perceptíveis. O que está em jogo é a formação de um

trabalhador flexível, de uma mão de obra barata, de um trabalhador multiuso. Essa flexibilização causa uma exploração acelerada pelas condições que o trabalhador reúne. Formar trabalhadores com essa flexibilidade é preparar as pessoas para essas transformações provocadas pelo sistema produtivo. É um equívoco achar que a Educação tirará os pobres da pobreza. É a Educação que deve ser tirada da pobreza. Isso significa que a sociedade deve ser repensada para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a reforma do Ensino Médio é um tema muito caro para a sociedade brasileira, pois é momento de re-existência, ou seja, de repensarmos um projeto de nação que temos e que queremos para reconstruir o projeto de educação pública para o Brasil. O chamado “novo ensino médio”, que se efetivou no país a partir da Medida Provisória 746/2016 e que depois se transformou na Lei 13.415/2017 no governo de Michael Temer, aumentou as desigualdades sociais no Brasil. A pergunta central nessa pesquisa foi: como ocorreu a reforma do ensino Médio no contexto do Plano Nacional (PNE)?

Hoje, se observa a partir dos resultados apresentados na pesquisa que a reforma é, de fato, uma tragédia para a classe trabalhadora do Brasil. Nega-se o conhecimento e implementa-se o curso técnico para a formação da mão de obra. O novo ensino médio parte de um fato real: os jovens são a grande maioria quando se trata de não dar prosseguimento aos estudos universitários, técnicos e também não se colocam no mundo do trabalho. Se convencionou chamar essa geração de “nem, nem”. Essa expressão é elitista e reveladora, também, de uma questão social. A partir desse discurso elitista, criou-se uma pseudo causa dessa realidade.

Notadamente, a pobreza, as condições de trabalho e estrutura são variantes que determinam essa condição. A ideia do desencanto é de maneira propositiva internalizada pela comunidade escolar, ou seja, a culpa é da escola que existe. Essa é a visão de quem organiza a política pública. O foco principal da reforma do Ensino Médio no Brasil é o currículo, embora, existem outras reformas, mas, não tem relação com as contradições efetivamente apontadas nessa pesquisa. Criou-se um imaginário de que a escola é a culpada e que a reforma colocada em marcha tem a função de redimir os erros cometidos pelos profissionais da educação.

A reforma do Ensino Médio não tem a finalidade de expandir a rede física das escolas brasileiras, o salário dos profissionais da educação, as condições de trabalho, a formação docente etc. Não tem o objetivo de melhorar a permanência dos alunos na escola. O anúncio da interdisciplinaridade em detrimento dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é uma farsa. A supressão das disciplinas pela interdisciplinaridade é um epistemicídio. A escola e o currículo que existe são os culpados (um fato social real, uma falsa causa e duas promessas). Liberdade de escola de escolha. (promessa liberal) e o Ensino Médio proposto qualificará o aluno para ter um bom emprego.

O resultado da reforma é o esvaziamento do currículo, ou seja, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e o barateamento da escola para os mais pobres.

Ele tira a escola para os que mais precisam da escola. Para a rede privada, quase nada de escolha. Mas, a liberdade de escolha é para a escola pública. A maior variedade de itinerário formativo depende de qual é a estrutura da escola. É o caso do Pará. O nível socioeconômico determina os itinerários. Os estudantes mais vulneráveis não se sustentam. O Projeto de vida, empreendedorismo resiliência, empática são estruturas para se tirar o conhecimento de sena. O Acesso, permanência e qualidade da formação. A qualificação profissional no brasil é o curso técnico desenvolvido nas redes estaduais e federais, não são para todos, não é universal.

A LDB 5692/71 já preconizava a qualificação profissional. Seria uma formação barata e de custo baixo. Essa realidade revela a abertura para a privatização da educação. Está evidente que a reforma do Ensino Médio no Brasil decorre do modelo de sociedade, ou seja, disputa de padrão de sociedade. Barateamento da escola é uma etapa do desmonte, a partir, da Lei 13.415/2017 que preconiza a profissionalização do Ensino Médio. Neoliberalismo implementa a lógica da concorrência no Estado.

Ocorreu um retrocesso, sobretudo, a partir dos avanços conquistados pela sociedade brasileira, através do Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024). A reforma do Ensino Médio é processual, contendo a participação de interesses empresariais privados, garantindo a arquitetura da reforma, sob a égide do governo brasileiro. Outras pesquisas podem ser realizadas a partir dessa temática, principalmente, para a questão da formação profissional e a inserção ao ensino superior, para a questão do currículo que é ministrado nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ª edição revisada e ampliada. Boitempo. São Paulo, 2020.
- BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 38, São Luís, 2017.
- BRASIL (1931). **Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931**. Brasília: diário Oficial da União, 15 de abril de 1931 Disponível em: <[www.2.camra.leg.br](http://www2.camara.leg.br)>. Acesso em 08/08/2020.
- BRASIL (1934). **Artigo nº 150, de 16 de julho de 1934**. Constituição Federal Brasileira. Brasília, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br/topicos/10616954/artigo-150-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acesso em 08/08/2020.
- BRASIL (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Constituição Federal Brasileira. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#art-07>>. Acesso em 07 de julho de 2020.
- BRASIL (1967). **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. Brasília: Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, tomo 1, março. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-decenal-de-desenvolvimento-economico>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- BRASIL (2016). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 15/07/2021.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância; ZANTTA, Shalimar Calegari. **Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio**. Revista em Debates em Educação, v. 10, n. 21, maio/agosto de 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1>. Acesso em 15/07/2021.
- CARDOSO, Berta Leni Costa. MOURA, Juliana da Silva; NETA, Abília Ana de Castro; RIBEIRO, Cecília de Oliveira Alves. **Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016**. Educação em debate, fortaleza, ano 40, n. 77, sete/dez. 2018.
- COLARES, Anselmo Alencar. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Editora Autores Associados. Campinas-SP, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Plano Nacional de Educação de 1936/1937**. Anais. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.
- DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v. 11, nº2, maio/agosto. 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das Ilusões**. Editora Autores Associados. Campinas, SP, 2008.

FONSECA, Victor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS, 1998.

FRIGOTO, GAUDÊNCIO. A Gênese das Teses da Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. Editora Contexto. 3ª edição. São Paulo – SP, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: **A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil. 2017.

IBGE. (2021). **Taxa de Informalidade no Mercado de trabalho**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-07/taxa-de-informalidade-no-mercado-de-trabalho-sobe-para-40-diz-ibge>>. Acesso em 08/10/2021.

IBGE. (2021). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desemprego no Brasil**. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2021/03/31/desemprego-pnad-continua-ibge.htm>>. Acesso em 18/07/2021.

IBGE. (2021). **Um retrato das condições sociais do Brasil em 2019**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/12/ibge-brasil-tem-quase-52-milhoes-de-pessoas-na-pobreza-e-13-milhoes-na-extrema-pobreza.ghtml>>. Acesso em 20/09/2021.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. Ampliada. Editora Cortez. São Paulo, 2012.

LEI nº 13.005/14. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 27/08/20.

LEI nº 13.415/17. **Altera as Leis nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 27/08/20.

LENIN, Vladimir Ilitch. Tareas de las organizaciones juveniles. IN: LENIN, V. I. Obras escogodas em doce tomos. **Moscou**: Progresso, 1977. Disponível em : <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm#r1>>. Acesso em 21/09/2021.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989>>. Acesso em 12 de julho de 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. **Aula 02. Discussão acerca da Fundamentação Marxista da Pedagogia Histórico-crítica**. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8378/8361>>. Acesso em 08/10/2020.

MANDEVILLE, Bernard de. **A fábula das abelhas ou Vícios Privados, Benefícios Públicos**. Fundo Cultural Econômico. México, 1982.

MALANCHEN, Júlia e COUTINHO, Luciana. **Aula 04. A Pedagogia Histórico-Crítica e a questão do currículo: é possível a superação dialética das dimensões teóricas e práticas?** Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8378/8364>> Acesso em 22/10/2020.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo Histórico-Dialético: contributos para a investigação em Educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500223 > Acesso em 07/07/2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONLEVADE, João A. E silva, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Idéa Editora. Brasília, DF. 2000.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola brasileira**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v.9, n.1, abril, 2017.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro. VOLUME I. O Processo de Produção do Capital. TOMO 1 (Prefácios e Capítulos I a XII). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSO, Paulino José. O Novo Coronavírus, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Sociedade de Classes e o Internacionalismo Proletário. **Revista Exitus**. Santarém/PA, Vol.10, p. 01-54, e20048, 2020. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>>. Cesso em 03 de março de 2021.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as Competências desde a Escola**. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. A Arte de Construir Competências. **Revista Nova Escola**. Abril Cultura, setembro. São Paulo, 2000.

SANTOS, Creuza Andréa Trindade; CHAVES, Mayco Ferreira. **Guia para a elaboração e apresentação acadêmica da UFOPA**. 2ª ed., ver. E atual. Santarém/Pará, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/sibi/documentos/2020/b63bb8ebd08275c45d83368a436acfa1_w8bDoq2.pdf>. Acesso em 03/03/2021.

SANTOS, Sílvia Alves dos e Orso, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem Base: O ataque à Escola Pública. In: ORSO, José Paulino; MATOS, Neide da Silveira Duarte; MALANCHEN, Julia (Org). **A Pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Editora Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). Campinas – SP, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Editora Autores Associados. Campinas. São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Aula 01. Introdução: caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como Teoria Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8378/8360>>. Acesso em 01/10/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Editora Autores Associados. Campinas – SP, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**. Ano 3 n. 4, 2016 a.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da educação: LDB: Trajetória, limites e perspectivas**. 13ª edição. Editora Autores Associados. Campinas. SP. 2016 b.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e sociedade: O Problema da Base Nacional Comum Curricular. In: ORSO, José Paulino; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia (Org). **A Pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Editora Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). Campinas – SP, 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classe: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1ª edição. Editora autores associados. Campinas – SP, 2021.

THERRIEN, Nóbrega Maria Sílvia. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/0>>. Acesso em 27/07/2020.

ZANFERARI, Talita e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) no campo da educação superior: avanços e/ou recuos.** Mercado de Letras. Campinas – SP, 2019.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum curricular do ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: Uma análise Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: ORSO, José Paulino; MATOS, Neide da Silveira Duarte e MALANCHEN, Julia (Org). **A Pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Editora Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). Campinas – SP, 2020.