

Reformas no ensino médio no Brasil: o chão da escola em areia movediça

Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves¹

Anselmo Alencar Colares²

RESUMO

A etapa de escolarização denominada Ensino Médio já passou por diversas reformas e há uma em curso no atual contexto da educação brasileira. Este artigo tem como objetivo compreender as reformas ocorridas no ensino Médio no Brasil e o chão da escola em areia movediça. A metodologia foi do tipo bibliográfica e documental. Os resultados revelam que as contradições ocorridas nas reformas do Ensino Médio no Brasil integram o regime da acumulação flexível, cuja finalidade é a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis e que, por meio de uma base de 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. Essas reformas são efetivadas a partir dos interesses de órgãos internacionais. Por isso, a diminuição de investimentos em educação e em pesquisa, provocando a flexibilização e a precarização da classe trabalhadora. Negar a ciência, negar para a classe o direito a educação, significa um retrocesso e a transformação da escola em instrumento de alienação e em local onde se forma através do treino e não de uma formação que valoriza o pensar crítico. É necessário

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Mestre em Teologia. Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino em Santarém – Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR (UFOPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3949-5114>. E-mail: cleoneves1967@gmail.com

² Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA) e do PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil –HISTEDBR (UFOPA). Bolsista Produtividade CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>. E-mail: anselmocolares@gmail.com

que as reformas ocorridas no ensino Médio sejam efetivadas a partir da classe trabalhadora.

Palavras-chave: reformas; flexibilização; classe trabalhadora; educação; currículo.

Reforms in secondary education in Brazil: the school floor in quicksand

ABSTRACT

The schooling stage called Secondary Education has already undergone several reforms and there is one in progress in the current context of Brazilian education. This article aims to understand the reforms that took place in high school in Brazil and the school floor in quicksand. The methodology was of the bibliographical and documental type. The results reveal that the contradictions that occurred in the reforms of Secondary Education in Brazil are part of the regime of flexible accumulation, whose purpose is the formation of workers with flexible subjectivities and that, through a base of a general education, complemented by formative itineraries, by areas of knowledge, including technical and professional training, receive simplified training, as recommended by the National Common Curriculum Base. These reforms are carried out based on the interests of international bodies. Therefore, the reduction of investments in education and in research, causing the flexibilization and precariousness of the working class. Denying science, denying the right to education to the class, means a setback and the transformation of the school into an instrument of alienation and a place where one forms through training and not through training that values critical thinking. It is necessary that the reforms that took place in secondary education be carried out from the working class.

Keywords: reforms; flexibility; working class; education; curriculum.

Reformas en la educación en Brasil: el piso escolar en arenas movedizas

RESUMEN

La etapa de escolarización denominada Educación Secundaria ya pasó por varias reformas y hay una en curso en el contexto actual de la educación brasileña. Este artículo tiene como objetivo comprender las reformas que tuvieron lugar en la escuela secundaria en Brasil y la escuela piso en arenas movedizas. La metodología fue de tipo bibliográfico y documental. Los resultados revelan que las contradicciones ocurridas en las reformas de la Enseñanza Media en Brasil forman parte del régimen de acumulación flexible que tiene como finalidad la formación de trabajadores con subjetividades flexibles y que, a través de una base de educación general, complementada con itinerarios formativos, por las áreas de conocimiento, incluyendo la formación técnica y profesional, reciben una formación simplificada, según lo recomendado por la Base Nacional del Currículo Común. Estas reformas se llevan a cabo en función de los intereses de los organismos internacionales. Por lo tanto, la reducción de las inversiones en educación e en investigación, provocando la flexibilización y precariedad de la clase trabajadora. Negar la ciencia, negar el derecho a la educación a la clase, significa un retroceso y la transformación de la escuela en un instrumento de alienación y un lugar donde se forma una formación y no una formación que valore el pensamiento crítico. Es necesario que las reformas que se dieron en la educación secundaria se hagan desde la clase obrera.

Palabras clave: reformas; flexibilización; classe obrera; educación; currículo.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa em nível de mestrado desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Educação da

região norte. A pesquisa no contexto mais amplo objetivou analisar como ocorreu a reforma do Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, a presente produção textual tem por objetivo compreender as reformas ocorridas no ensino Médio no Brasil e o chão da escola em areia movediça.

A pesquisa está configurada como sendo 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).

O texto está estruturado em três partes. Na primeira trazemos breves considerações acerca das reformas no contexto do ensino médio brasileiro. No segundo momento, tecemos considerações sobre programas sociais e políticas públicas. No terceiro, apresentamos a reforma do ensino médio em vigor considerando o chão da escola em areia movediça.

REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Na década de 1960, institui-se as primeiras diretrizes e bases para a educação nacional, com o objetivo de se efetivar um ensino propedêutico e profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 preconiza que o ensino no Brasil não pode ter tratamento desigual por motivos filosóficos, políticos ou religiosos, como também, qualquer preconceito de classe ou de raça. Em 1968, inicia o processo de reformulação da LDB/61, separando o ensino Superior da Educação Básica, através da Lei nº 5.540/68. Na década de 1970, o país vivia sob o regime militar e a educação transformou-

se em uma ferramenta social fundamental para a disseminação de valores morais, bem como da formação da mão de obra que atenderia o projeto desenvolvimentista do governo militar. Assim deve ser entendido o projeto de educação que estava sendo utilizado como aparelho ideológico pelo regime militar:

Com o golpe de 64 e as circunstâncias daí recorrentes [...] junto com outros fatores, a educação escolar representava um importante instrumento para que fossem atingidos determinados fins, possibilitando a disseminação dos valores morais e a ampliação do número de trabalhadores para atender às exigências do esperado desenvolvimento econômico. Era imprescindível ao Estado assumir efetivamente a educação escolar, uma vez que ela estava inserida na grande meta de segurança e desenvolvimento, cumprindo o papel de difusora da “preocupação” do governo para com a população (COLARES, 2003, p. 24).

Observa-se, no caso da educação, a fortíssima influência das ideias do governo militar na LDB nº 4.024/61, sobretudo, em 1970 quando:

O país vivia a euforia do milagre, refletida até mesmo em música, como *Meu Brasil eu te amo* (da dupla Dom e Ravel, 1970) e pra frente Brasil (que marcou a conquista do tricampeonato mundial de futebol, em 1970). Foi também o período dos grandes projetos nacionais, tais como a abertura da rodovia Transamazônica, destinada a promover a ocupação geopolítica da Amazônia e deslocar para a região milhares de nordestinos flagelados pela seca. Em vez disso, favoreceu a formação de grandes latifundiários nacionais e estrangeiros (COLARES, 2003, p. 18-19).

A ideia de que haveria um novo céu e uma nova terra, com direitos assegurados à população brasileira foi propagada, sobretudo, em 1973, “quando o PIB alcançou 13,9%. Em seguida, começou a desaceleração, agravada por fatores externos, como a

crise do petróleo. Uma vez que a indústria automobilística sustenta o milagre” (COLARES, 2003, p. 19). Nessa direção, as reformas que se concretizavam na educação brasileira objetivavam formar mão de obra barata para o mercado, resultando numa educação excludente, na qual os mais necessitados, os pobres, os negros, os indígenas e demais etnias não tinham acesso. Somente os ricos podiam acessar a universidade. Criou-se um imaginário de que a ideia de desenvolvimento traria condições favoráveis para todos os brasileiros, mas ledo engano.

Na década de 1980, o ensino Médio tornou-se um dever do Estado e um direito Público subjetivo com a consolidação da Constituição Federal de 1988 (Art, 208, Inciso II; § 1º). O ensino Médio na perspectiva de um projeto de Educação Básica, de acordo com o Art. 21 da LDB/96, tem como base legal a Constituição Federal de 1988; a LDB, Lei nº 9.394/96; os PCNs (1997 a 1999); DCNs (1998 a 2018); o PNE, Lei 13.005/14; Lei nº 13.415/17 (altera a LDB/96) e os documentos da BNCC (2017 a 2018).

O que se efetivou a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil, sobretudo, com o golpe de 2015/2017, contra a presidente Dilma Rousseff, um ataque contra a classe trabalhadora e o discurso sobre a necessidade de se realizar no país uma reforma a qualquer preço, 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 vêm revelando desmontes, ataques, destruição da escola, 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 brasileiras na sua conjuntura mais recente, que remete ao governo de Lula e Dilma, quando se observa, sobretudo, 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.

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).

Nota-se que as reformas ocorridas negam à classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, negam a ciência e, conseqüentemente, a formação humana para a emancipação, para a autonomia e para a liberdade.

POLÍTICAS PÚBLICAS *VERSUS* PROGRAMAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os Programas e Políticas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no primeiro mandato de Lula, indicou 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 têm assolado o país (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

Notadamente, 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 a Constituição Federal de 1988, canalizando as ações do governo para a população mais pobre, através 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, principalmente por 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).

As políticas públicas e os programas sociais implementados pelo PT indicaram 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)

Constata-se que as políticas públicas e os programas sociais, praticados pelo PT, modificaram a realidade brasileira. Notadamente, 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. Assim,

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. 1630).

Um governo popular centrado na participação efetiva da classe trabalhadora caracteriza-se por ser contra-hegemônico, sobretudo, contra o modo de produção do lucro pelo lucro, contra o capitalismo bárbaro, selvagem e excludente. 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, centrado 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, bárbaro, avassalador, que aniquila e passa por cima de qualquer tentativa de “r-existência” (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, revelado pela 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 governo do PT não garantiu a sobrevivência da classe trabalhadora, pois com a crise do capital e os interesses da classe política brasileira em tomar o poder, se efetivou o fim de um governo que 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).

Notadamente, 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: “com esse cenário, 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).

Observou-se 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 não suportou o processo de democratização no país. Os pobres estavam ocupando um espaço que era, 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 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.

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 o mesmo, mas, também, proporcionando aos menos favorecidos, através de políticas públicas e, sobretudo, de 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 revela

que a intencionalidade do famigerado capitalismo selvagem não permitiu a distribuição de renda, a participação da classe trabalhadora na aquisição de bens (ORSO; SANTOS, 2020).

O golpe de 2015/2016 também revelou a luta de classe vivida no Brasil. De um lado a burguesia, detentora do poder político, econômico, e que, através de meios perversos, tentou manter o poder. De outro lado a classe trabalhadora, detentora da força de trabalho, que produz a riqueza do Brasil, mas que fora subjugada, esmagada, aniquilada pelo poder hegemônico. O desfecho final 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. Desse modo:

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 da classe trabalhadora à educação, à saúde e ao lazer. A repressão, o arroxo salarial, a precarização das instituições públicas, entre outras ações caracterizaram 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).

Observa-se que 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 impedir que os mais necessitados tivessem seus direitos assegurados. Um país com dimensões continentais como o Brasil, com realidades diferentes não necessitava de favor, mas de políticas integradoras, que tivessem 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 classe trabalhadora. A negação desses direitos revela danos e consequências irreparáveis para os movimentos sociais, para as associações e para a classe trabalhadora.

O imaginário criado na população brasileira através da grande mídia, de que a solução para os problemas da educação e para a saúde é 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 é o primeiro passo para que em seguida a desconfiabilidade, a descredibilidade, possa ser 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. Esse é o modo de agir de um governo golpista contra a educação. A prática desse governo golpista provoca uma visão distorcida na população, sobre a educação, a saúde e a ciência. Essa maneira impede o desenvolvimento do país. Assim, justifica-se 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. Mais 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 a atitude que o governo utiliza, sobretudo através da grande mídia, para internalizar na população brasileira a ideia de que por ser público “não presta”, “não tem jeito”, ou seja, 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 fenômeno, 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 “imorais”. 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 bárbaro, atroz, violento, preconceituoso, cruel, 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.

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

[...] 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. Esse modelo é conduzido pela elite do atraso, como assinala Jessé Souza (2019). Uma elite que não permite a perda de seu espaço, que quer manter-se 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 através de políticas que mercantilizam as instituições públicas, sobretudo a educação e a 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.

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 brasileiras, e 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).

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CHÃO DA ESCOLA EM AREIA MOVEDIÇA

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 (ZANK; MALANCHEN, 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).

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 Inspirare. Segundo consta no *site*³ 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 (ZANK; MALANCHEN, 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 Inspirare, 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 outras palavras, é a

³ Movimento pela Base. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em 21/08/2021.

formação para o emprego e não para o trabalho e para formação humana (ZANK; MALANCHEN, 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 (ZANK; MALANCHEN, 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 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 (ZANK; MALANCHEN, 2020).

Observa-se que no Brasil há uma discussão sobre a qualidade da educação para uma sociedade plural e perene, porém, "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" (ZANK; MALANCHEN, 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, o mesmo não garantiu a elaboração coletiva:

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).

Notadamente, 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 flexibilização do ensino Médio é, de fato, a precarização do trabalho e do trabalhador, instrumentalizado através do projeto neoliberal de educação.

Ressalta-se que as mudanças aceleradas vivenciadas no século XXI demandam uma agenda que perpassa pelas 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.

Portanto, está assegurada na BNCC que a formação para o mercado de trabalho perpassa pelo aprender a aprender. Em outras palavras, é o preparo da mão de obra baseado no trino e não na reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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).

O trabalhador que não se encaixa no chamado perfil empresarial é desligado, descartado. Para sobreviver, muitos trabalhadores se submetem a esse modelo escravagista, excludente, bárbaro, cruel do modo de produção, famigerado, do lucro pelo lucro. Ocorre o arroxos 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:

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 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 vêm ocorrendo, não é uma ação somente para a educação, mas é uma ação orquestrada para uma flexibilização geral do sistema produtivo. Os impactos para a educação e para as outras esferas da vida humana 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.

Referências

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 38, São Luís, 2017.

BRASIL. **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 ago. 2022.

BRASIL. **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 ago. 2022.

BRASIL. **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 jul. 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. Brasília: Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, tomo 1, mar. 1967. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-decenal-de-desenvolvimento-economico>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 15 jul. 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 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 jul. 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, set/dez. 2018.

COLARES, Anselmo Alencar. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Editora Autores Associados. Campinas – SP, 2003.

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v.11, n.2, maio/agosto. 2018.

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

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.

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 ago. 2020.

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/113415.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

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.

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

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

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

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TERRIEN, Nóbrega Maria Sílvia. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2148/0>. Acesso em: 27 jul. 2020.

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.

Recebido em: *Setembro/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.