

ISSN 2595-3109, volume 21, número 03, jan/dez 2021.

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
UMA CRÍTICA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO**

*The Common Curricular National Base
And the Reform of High School:
A Critic in the light of Historical Materialism*

Calebe Lucas Feitosa Campelo¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5416-9037>

Rafaela Cristina Johann²

 <https://orcid.org/0000-0002-7942-1152>

Antonio Marcondes Dos Santos Pereira³

 <https://orcid.org/0000-0002-0890-9011>

RESUMO

A análise objetiva elucidar o discurso implícito nos documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para demonstrar as forças catalizadoras dessas reformas. O enfoque metodológico reside no materialismo histórico de investigação, ancorado em uma revisão bibliográfica e documental, de cunho qualitativo. Sustentamos que em Marx o conhecimento dialético da realidade tem sempre um caráter aproximativo. Assim, nessa

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: campelocalebe@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) de Foz do Iguaçu. E-mail: rafaelajohann@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela UFC. Pós-Doutorando em Educação pela UFC. E-mail: antoniomarcondes_pereira@yahoo.com.br

abordagem, destaca-se a disputa ideológica em curso nas políticas curriculares, e explicita-se o projeto de educação e as relações sociais dentro e fora da escola, que sofrem influências das crises cíclicas do capital. Portanto, enfatiza-se as influências do processo de reordenação do processo produtivo e suas implicações nas políticas curriculares, e, conseqüentemente, na formação onmilateral dos discentes que têm sua formação balizada sob o viés capitalista e da educação pautada nos pressupostos da pedagogia das competências, na mesma medida em que ressaltamos a importância de opormo-nos à ideologia do capital.

Palavras-chave: Reforma Educacional; Materialismo Histórico; BNCC; Ensino Médio.

ABSTRACT

The analysis aims to elucidate the discourse implicit in the official documents of the Reform of Secondary Education and of the Common Base National Curriculum (BNCC), to demonstrate the catalytic forces of these reforms. The methodological focus resides in the historical materialism of investigation, anchored in a bibliographic and documentary review, of a qualitative nature. In this approach, the ongoing ideological dispute in curricular policies stands out, and the education project and social relations inside and outside the school are made explicit, which are influenced by the cyclical crises of capital. Therefore, the influences of the process of reorganization of the productive process and its implications in curricular policies are emphasized, and, consequently, in the onmilateral formation of students whose education is based on the capitalist bias and education based on the assumptions of the pedagogy of competences, to the same extent that we emphasize the importance of opposing the ideology of capital.

Keywords: Educational Reform; Historical Materialism; BNCC; High school.

Introdução

No quadro da presente crise estrutural do capital, é fundamental entender a essência do discurso dominante sobre o papel decisivo da educação como de desenvolvimento e competitividade de empresas e nações, condição *sine qua non* para fomentar a competitividade no mercado mundial.

Nesse sentido, surge a necessidade de compreender os elementos que concorrem para a reestruturação do processo produtivo capitalista na atualidade. Nesse sentido, o que se verifica em decorrência da fragilidade do próprio sistema, é a necessidade de formar um novo tipo de trabalhador, com mentalidade e capacidade de flexibilização às normas contratuais, ou seja, um trabalhador domesticado e adaptável às demandas do capital.

Com efeito, no Brasil a reforma empresarial da educação, em especial no campo do currículo, tem avançado a passos largos por meio de um conjunto de programas, a saber: Reforma do Ensino Médio; Programa Escola sem Partido; Base Nacional Comum Curricular; Programa Nacional das escolas cívico- militares; Future-se. Programas estes, alinhados com o desmonte do Estado garantidor das políticas sociais, bens públicos e dos serviços, tendo em vista: a emenda constitucional 96/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos (PEC 241/2016); Reforma da previdência; Reforma trabalhista; Privatizações etc. (GAMA e PRATES, 2020).

Nesse entendimento, o presente trabalho tem como foco analisar as recentes reformas educacionais implementadas no Brasil, sendo elas, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Convém destacar que as reformas ora em vigor, reestruturam a política curricular desde o ensino infantil até o ensino médio.

Para entender as forças que promoveram as reformas curriculares no país, é preciso fazer uma análise de conjuntura a partir do golpe jurídico-parlamentar-midiático deflagrado em 2016 contra a primeira presidenta do Brasil, Dilma Vana Rousseff (PT) (FREITAS,2018), até a eleição do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (sem partido).

Sob esse cenário, é que realizamos uma investigação com o intuito de apontar os rumos que a educação brasileira vem tomando nos últimos anos. Nesse sentido, Mézáros (2008) destaca que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança social tornou-se um instrumento de reprodução da lógica do capital, ou seja, ela legitima o fornecimento dos conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema.

Santos e Orso (2020, p.161) asseveram que após o golpe de 2016, os “projetos educativos curriculares têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipadora.” Desse modo, para entender os rumos que as políticas curriculares vêm tomando é necessário compreender a função social da escola, pois é no seu âmbito que as políticas curriculares são implementadas.

Consoante com essa reflexão, Saviani (2003) destaca que a escola é uma instituição que tem como papel fundamental a socialização do saber sistematizado, ou seja, o saber historicamente produzido pela humanidade. Nesse entendimento, a educação é um meio e é um dos instrumentos voltados para uma educação integral em seu sentido lato, ressaltando que a institucionalização do ambiente é importante, mas não é redentora.

É nesse contexto, que se faz necessário desenvolver pesquisas que investiguem os caminhos das políticas curriculares, com a finalidade de compreender o que está além da aparência. Sob esse prisma, é condição *sine qua non* para pesquisadores no campo educacional analisar a ideologia implícita nos documentos norteadores curriculares que carregam os valores e a concepção de educação que pode ser identificada nas entrelinhas. Evangelista (2012) salienta que “o que a fonte silencia por ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de aprender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta” (EVANGELISTA, 2012, s/p.).

Dessa forma, é preciso compreender que todas essas ações que permeiam a educação brasileira estão pautadas em um tipo de ideologia que visa subordinar consciências em favor de um grupo restrito. Assim, vale indagar: Quem são os protagonistas da Reforma do Ensino Médio e da BNCC? Qual a ideologia imperante? Que projeto de educação é possível vislumbrar com a implementação das reformas?

Como enfoque metodológico para a realização do estudo, foi adotado o materialismo histórico, tendo como perspectiva de análise a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)⁴, ademais, o estudo é apoiado em uma detalhada revisão bibliográfica e documental, com aporte em autores de referência na área. Gomide e Jacomeli (2016) ressaltam que com o avanço do neoliberalismo e do ideal gerencialista implementado na educação brasileira, principalmente, a partir de 1990, a utilização do materialismo histórico apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado e o que mais pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação.

Materialismo e dialética da história em Marx

O materialismo histórico se debruça, sobretudo, no estudo das sociedades de classe. O capitalismo, nesse caso, é o foco desta problematização; assim sendo, sua devida análise se faz de forma dialética. Sobre a dialética, é fundamental buscar o conceito marxiano, haja vista que no

4 A PHC é uma teoria pedagógica desenvolvida por um coletivo de pesquisadores em educação, tendo o professor Dermeval Saviani como o principal idealizador dessa teoria pedagógica. Saviani (2003) destaca que a “pedagogia histórico- crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico- crítica é o materialismo histórico. (SAVIANI, 2003, p. 88).

interior do processo dialético da realidade histórico-concreta o conhecimento que interessa é o que está vinculado a práxis, cujo objetivo é a transformação da realidade tendo como premissa a compreensão da totalidade objetiva dos fatos empíricos, pois a finalidade é buscar a transformação primeiramente do plano do conhecimento e, subsequentemente, no plano histórico e social (SANFELICE, 2005).

Para a dialética materialista a realidade social pode ser apreendida em sua objetividade; em sua totalidade concreta, quando se desvela a estrutura essencial da realidade social mesma; quando a *pseudoconcreticidade* é suprimida, quando se conhece a reciprocidade dialética entre base e superestrutura e o homem enquanto sujeito da história. O homem concebido enquanto sujeito histórico-social, como sujeito da práxis objetiva humana é o fundamento, portanto, da compreensão da realidade social como uma totalidade dialeticamente articulada.

Na base desses postulados, Marx argumenta que “[...] Os homens são produtores de suas representações. De suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]” (MARX-ENGELS, 2007, p. 94). Esse postulado materialista, que está na base da dialética marxiana, representa o fundamento da realidade histórico-concreta. Ele aponta para a relação entre ser o e a consciência dos homens no contexto de suas relações sociais. Certamente os homens pensam; imaginam; simbolizam, representam, todavia, afirma Marx, não se parte do homem imaginado, representado, mas do homem real, concreto, efetivo em suas relações reais de vida. Pois, “[...] Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas e as relações de produção” (MARX, 2008, p. 48).

Nesse sentido, Lukács assinala em sua *Ontologia do ser social* que, “para Marx a dialética não é apenas um princípio cognitivo, mas constitui a legalidade objetiva de toda realidade” o que significa que “o econômico e o extraeconômico convertem-se continuamente um no outro, estão numa irrevogável relação recíproca” onde a relação entre ser e consciência assume, ao contrário, “aquela orgânica unidade do ser social, na qual cabe às leis rígidas da economia precisamente e apenas o papel de momento predominante” (LUKÁCS, 2012, p. 101-310). Essa inter-relação mútua em que o econômico e o extraeconômico se convertem um no outro, expressa o próprio

fundamento das categorias como formas de ser da própria realidade concreta, da qual Marx se vale, para apreender a legalidade imanente da lógica do funcionamento do modo de produção capitalista. Assim, entendemos que a dialética em Marx expressa a constatação da objetividade ontológica do ser social; suas relações reais, objetivas e historicamente determinadas pelo desenvolvimento de suas forças materiais, em última instância.

Uma das conquistas mais significativas da dialética marxista reside, exatamente, na referência à unidade contraditória do movimento do capital; concebido em sua articulação com a totalidade das relações sociais; num nível bastante elevado da mediação dos fenômenos entre si e com o todo concretamente estruturado. Como afirma Leo Kofler, Marx “[...] Na análise da mercadoria, a que retorna muitas vezes em sua investigação [...], mostra o modo pelo qual, a partir da análise da relação entre a parte e o todo, a riqueza concreta das contradições dialéticas se desenvolve crescentemente no interior de um processo unitário, descobrindo-se assim a essência das manifestações”. A essência objetiva do real é desvelada por meio do processo do abstrato ao concreto; da “concreção real”; das aproximações sucessivas visando demonstrar “que a mercadoria é apenas a expressão reificada de um processo social vivo e complexo, uma célula na qual se reflete o todo, é uma das melhores conquistas da dialética marxista” (KOFLER, 2010, p. 61).

O rigor metodológico marxiano busca apreender o movimento da realidade em sua própria totalidade histórica; em sua legalidade específica e explicitar a essência das coisas, do mundo em suas determinações objetivas. Pois, como assinala Lukács “Sendo a objetividade uma prioridade ontológica primária de todo ente, é nela que reside a constatação de que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (LUKÁCS, 2012, p. 304). A perspectiva da ontologia do ser social (uma ontologia materialista) trata então, de compreender o “ser-precisamente-assim” de um conjunto fenomênico complexo em interconexão com as legalidades gerais que o determinam. Nesse sentido, o espelhamento dialético do real por parte do indivíduo pesquisador no plano do pensamento é, portanto, possibilitado pelas categorias ontológicas. Assim, com base no filósofo Eduardo Chagas (2012, p. 2-3): “[...], pode-se dizer que o método dialético de Marx, pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação)”. E de forma mais precisa ainda assinala o autor que:

A investigação, ou o método de investigação (Forschungsmethode), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (Darstellungsmethode), não

é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto (CHAGAS, 2012, p. 3).

O conhecimento científico, para a dialética marxiana, só é possível porque existem legalidades, regularidades que dirigem a realidade e que os sujeitos, por meio de seus atos teleológicos, produzem a realidade social e a reproduzem, no plano da ideia (por meio das categorias ontológicas do real), o movimento efetivo da totalidade concreta em sua dinâmica contraditória. Portanto, conhecer a essência do real é apreender a sua dinâmica e estrutura tal como ele é em si mesmo. Para a dialética materialista, “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21, *italico no original*).

À luz desses postulados materialistas entendemos que a pesquisa documental, segundo Evangelista (2012)⁵ consiste em que “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental”. Dessa forma, é necessário realizar uma reflexão pormenorizada, com o cuidado de realizar uma separação entre a essência e aparência.

Diante do exposto, fica explícita a escolha pela pesquisa documental. Destarte, para somar com esta investigação, a pesquisa bibliográfica dispõe do aporte teórico necessário para realizar as análises e compreender a ideologia implícita nas entrelinhas dos documentos, em outras palavras, contribuir para compreender dialeticamente a complexidade social para desvelar a essência que se esconde por trás da aparência.

Sob essa proposição, destacam-se as políticas curriculares que têm motivado uma ampla disputa ideológica. Nesse entendimento, constata-se que a elaboração do currículo não é neutra, mas carregada de ideologia. Com relação a isso Lopes (2019, p. 61) assevera que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender as demandas e necessidades que não são homogêneas”.

²Para se pensar com maior precisão no corpus documental é preciso definir local e período da pesquisa, o que se consegue com os aportes teóricos preliminares e com algum domínio da “história” do tema. Ainda que o *locus* e o tempo sejam provisórios, eles permitirão localizar e selecionar fontes, o que depende de inúmeras variáveis, entre elas a de sua acessibilidade, dado que as fontes estão dispersas e nem sempre disponíveis imediatamente. (EVANGELISTA, 2012, s/p).

Na contramão do que acreditamos ser o ideal para os avanços no setor educacional, o Brasil tem seguido um viés conservador a partir do pós-golpe, manifestado a partir de uma guinada conservadora que se iniciou já nos primeiros meses do governo interino de Michel Temer (2016), quando foi promulgada por medida provisória a Reforma do Ensino Médio e, na sequência, a homologação da BNCC do Ensino Médio⁶, cuja implementação foi realizada por ministros que transformaram o Ministério da Educação (MEC) em um abrigo ideológico (DUARTE,2020). Desse modo, compreendendo a relevância do assunto para a abordagem proposta nesta produção, passaremos a discorrer sobre alguns pressupostos essenciais ao debate que estamos propondo.

Caminhos do golpe: de Dilma Rousseff à Jair Bolsonaro

Antes de explorarmos propriamente os fatores que concorreram para conflagrar o golpe de estado no Brasil em 2016, faz-se necessário um breve excuro sobre as consequências da crise estrutural do capital, que indubitavelmente, se refletem na crise brasileira atual, sobretudo, no âmbito da educação.

Sobre o debate desse contexto e desse processo, István Mészáros (2011) propõe uma reflexão mais radical e profunda, capturando as determinações essenciais do que ele chama de *crise estrutural do capital*. Afirma o filósofo marxista que hoje estamos vivendo “numa época de crise histórica sem precedentes”. A sociedade capitalista passa por sua crise mais profunda da história. O modo produção capitalista atingiu os seus limites absolutos⁷ e, para reestruturar a sua produtividade

6 Importante destacar que, antes da aprovação em 2018 da BNCC para o Ensino Médio, em 2017 a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental já estava pronta, aprovada e publicada.

7Mészáros ainda destaca que esses limites absolutos são especificamente típicos apenas para o sistema do capital, devido às determinações mais penetrantes de seu modo de controle sociometabólico. E salienta a necessária reflexão de que: “[...], é preciso fazer a ressalva de que não devemos imaginar que o incansável impulso do capital de transcender seus limites deter-se-á de repente com a percepção racional de que agora o sistema atingiu seus limites absolutos. Ao contrário, o mais provável é que se tente tudo para lidar com as contradições que se intensificam, procurando ampliar a margem de manobra do sistema do capital em seus próprios limites estruturais [...]. Diante do fato de que a mais problemática das contradições gerais do sistema do capital é a existente entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições, qualquer esperança de encontrar uma saída desse círculo vicioso, nas circunstâncias marcadas pela ativação dos limites absolutos do capital, deve ser investida na dimensão política do sistema [...]. Igualmente, não pode haver dúvida de que o sucesso ou não desta ação corretiva (ajustada aos limites estruturais do sistema global do capital), apesar de seu caráter evidentemente autoritário e de sua destrutividade, vai depender da capacidade ou incapacidade da classe trabalhadora de rearticular o movimento socialista como empreendimento verdadeiramente internacional” (MÉSZÁROS, 2011, p. 220).

se define “por meio do imperativo de sua implacável autoexpansão alienada” como *produtividade destrutiva*. Tudo que o capital encontra pelo caminho destrói sem cerimônia, diz Mészáros.

Assim assinala o autor:

Todo sistema de reprodução sociometabólica tem seus limites intrínsecos ou absolutos, que não podem ser transcendidos sem que o modo de controle prevalecente mude para um modo qualitativamente diferente. Quando esses limites são alcançados no desenvolvimento histórico, é forçoso transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida – em outras palavras, as “premissas” são objetivas de sua prática – que normalmente circunscrevem a margem global de ajuste das práticas reprodutivas viáveis sob as circunstâncias existentes (MÉSZÁROS, 2011, p. 216, aspas do original).

Nesse sentido, o sistema sociometabólico do capital não tem limites para sua expansão destrutiva e incontrolável, com sua produtividade voltada para a “autorreprodução ampliada”, ao contrário do que ocorria nos modos de organização social anteriores, onde de certa forma, buscava-se a satisfação das necessidades sociais, pois, nessas sociedades “a organização e a divisão do trabalho tinham que ser diferentes [...]” porque “o valor de uso e a necessidade exerciam funções reguladoras decisivas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 606).

Em sua forma primária, anterior ao capitalismo efetivamente constituído, a produção era orientada para o uso. Mészáros (2011, p. 607) cita o exemplo das guildas, onde o capital mercantil objetivamente conflitava com “os princípios constitutivos e as práticas produtivas” destas. Salienta o autor que “[...]. Sob tais circunstâncias históricas prevaletentes, as guildas tinham que se defender contra as tendências subversivas do capital mercantil em expansão, e a razão pela qual foram bem-sucedidas” por um significativo período de tempo numa luta defensiva “foi sua orientação para a produção de valores de uso.”

O capitalismo, segundo o filósofo marxista, constitui uma das possibilidades de efetivação do capital, uma de suas tendências históricas. Desse modo, na interpretação de Santos e Costa (2012, p. 26): “[...]. O capitalismo passou, em sua evolução histórica, a tratar o trabalho vivo como mera mercadoria, desumanizando-a. Nessas condições, portanto, o capital transforma-se em um sistema de controle do metabolismo social”, menosprezando e transformando as necessidades humanas em meros objetos de troca.

Mészáros avançando na questão aponta para a lógica totalizante do capital, que não permite qualquer possibilidade de comprometimento de sua reprodução, por isso, torna-se impossível para o capital preterir qualquer elemento de controle social, o que torna as relações sociais mais tensas e pressionadas. O capital, em hipótese alguma, pode afrouxar seu domínio sobre

o conjunto da sociedade, desse modo, o Estado passa a interferir na dinâmica da sociedade desenvolvendo políticas públicas de controle e diminuição dos gastos com investimentos em áreas prioritárias como saúde e educação.

Portanto, o Estado, em relação a essa contradição fundamental, tem o papel “da maior importância, pois é ele quem oferece a garantia fundamental de que a recalitrância e a rebeldia potenciais não escapem ao controle [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 126). Assim, os problemas sociais se avolumam e, as soluções sugeridas são cada vez mais infrutíferas. A crise se apresenta em sua essência como cada vez mais estrutural.

De acordo com Santos e Costa (2012) a consequência concreta desse processo é claramente percebida através da evidente concentração de renda, do aumento do desemprego em massa, do vertiginoso aumento da violência, etc., são indicadores que exigem dos gerenciadores do capital, políticas públicas orientadas, de forma efetiva, a aplacar as péssimas condições de vida a que as pessoas nestas situações estão submetidas. Todos esses problemas são resultados da lógica do sistema sociometabólico do capital e, nenhum projeto alternativo a esse estado de coisas, se apresenta tendo como tarefa principal, despertar os mecanismos de controle da sociedade, não obstante, inúmeros projetos se colocam como pretensos redentores da humanidade.

Em seu avanço indeclinável, a lógica do capital que tende a transformar tudo em mercadoria, desumaniza o próprio trabalho vivo, que só pode funcionar “como uma forma produtiva” e “biologicamente se sustentar como um organismo” se submetendo à estrutura de comando do capital e se subordinando “às exigências materiais e organizacionais” das relações de troca predominantes. Nesse sentido, diz Mézáros que o trabalho vivo ao se tornar uma “carcaça do tempo” torna-se possível organizar as jornadas de trabalho resultantes, por sua vez reificáveis, “tanto horizontal como verticalmente”, sendo esse processo determinado pelas exigências de autorreprodução ampliada do capital.

Desse modo assinala Mézáros que:

É exatamente este processo de redução quantificadora e reificação do trabalho vivo que traz a difusão e a dominação *universal* da estrutura da mercadoria; bem entendido, uma vez que as condições de sua universalidade sejam historicamente satisfeitas. Quanto à última questão, a estrutura de mercadoria capitalista se torna *universalizável* – no sentido de que absolutamente tudo pode ser subsumido a ela – precisamente porque, sob as novas circunstâncias, o trabalho vivo mercantilizado pode ser utilizado e controlado com grande flexibilidade e dinamismo. Este controle é exercido tanto horizontal como verticalmente, tal como os imperativos estruturais emergentes da divisão do trabalho capitalista o prescrevem (sob seus múltiplos aspectos funcionais e sociais/hierárquicos) (MÉSZÁROS, 2011, p. 622, *itálicos do original*).

Para Mészáros é exatamente a dimensão vertical que está diretamente relacionada à “estrutura de comando do capital”, sem precedentes na história, cuja principal função é resguardar os interesses essenciais do sistema do capital. Esses interesses se constituem em assegurar o processo de expansão contínua da mais-valia com base na máxima “exploração praticável da totalidade do trabalho”.

Tudo isso resulta, na concretização do “propósito global” e da “força motivadora do sistema capitalista” que “não pode conceber a produção de valores de uso orientada-para-necessidade, mas apenas a bem-sucedida *valorização/realização* e a constante *expansão* da massa de riqueza material acumulada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 625, itálicos do original).

A crise estrutural do capital hoje apresenta uma “novidade histórica” e que se manifesta em quatro pontos principais. A partir da lente de Santos e Costa (2012), destacamos como: 1-) seu caráter é universal, não se restringindo a uma única esfera do setor particular da produção; 2-) seu alcance é indiscutivelmente global, não se limitando a uma determinada região ou alguns países do mundo; 3-) sua escala de tempo é extensa, constante, em vez de limitada e cíclica com ocorrerem em crises anteriores e 4-) em contraposição com as explosões e os colapsos mais retumbantes do passado, seus processos podem ser considerados como rastejantes.

Complementando essas referências sobre as determinações essenciais da crise estrutural do capital, sugerimos também a leitura de Ricardo Antunes (2003) que interpretando o texto de Mézáros aponta os aspectos caracterizadores da crise atual, tais como: *a queda acentuada das taxas de lucro; colapso do paradigma de acumulação taylorista-fordista de produção; aumento excessivo da esfera da especulação financeira; crescimento significativo da concentração de capitais; crise do Estado de bem-estar social e dos seus referentes de funcionamento e a expansão acentuada das privatizações* (ANTUNES, 2003). Esta síntese evidencia a dimensão da crise estrutural do capital, mostrando em linhas gerais, o conjunto de fatores sob os quais essa crise perpassa a sociedade hoje.

Podemos compreender, de um modo geral, que o sistema sociometabólico do capital em sua atual crise, apresenta aspectos que evidenciam claramente que seu objetivo principal é a busca incontrolável pelo lucro a todo custo, num processo que é marcado fortemente por uma lógica destrutiva. Esta é a tendência que expressa a característica essencial do capitalismo contemporâneo.

De acordo com Mészáros, uma das principais estratégias de recomposição do ciclo reprodutivo do capital, está baseada na tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ou seja, a redução da vida útil dos produtos. Este segundo o autor, constitui um dos pilares

fundamentais pelo qual o sistema do capital, vem conseguindo atingir um incomparável crescimento ao longo do tempo histórico.

Cabe ressaltar então que:

Nesse sentido, o que é verdadeiramente vantajoso para a expansão do capital não é um incremento na taxa (ou no grau) com que uma mercadoria – por exemplo, uma camisa – é utilizada e sim, pelo contrário, o decréscimo de suas horas de uso diário. Enquanto tal decréscimo for acompanhado por uma expansão adequada do poder aquisitivo da sociedade, cria-se a demanda por outra camisa. Ou seja, em termos mais gerais, se a taxa de *utilização* de um determinado tipo de mercadoria pudesse ser *diminuída* de, digamos, 100% para 1%, mantida constante a demanda por seu uso, a multiplicação potencial do valor de troca seria correspondentemente centuplicada (isto é, assumiria a estonteante figura de 10.000%). De fato, essa tendência de reduzir a taxa de utilização real tem sido precisamente um dos principais meios pelos quais o capital conseguiu atingir seu crescimento verdadeiramente incomensurável no curso do desenvolvimento histórico (MÉSZÁROS, 2011, p. 661, itálicos do original).

Fica claro dessa forma, que o capitalismo contemporâneo estabeleceu uma separação profunda entre a produção voltada para o atendimento das necessidades sociais e as necessidades de sua autorreprodução expansionista. O corolário desse processo é uma sociedade arraigada em uma competição desenfreada e aviltante, na precarização do trabalho e das relações humano-sociais, da destruição da natureza e do absurdo estranhamento entre as pessoas, resultando nas mais abomináveis formas de violência: miséria, fome, desemprego crônico, morticínios, destruição da natureza etc.

A necessidade de perpetuação da sociedade de mercado e sua lógica desumana em nome da lucratividade expansionista põem em xeque a própria sociabilidade humana, não obstante o funcionamento de um sistema voltado para a destruição.

Com base no exposto, podemos compreender, de modo geral, que a crise do capitalismo atual atingiu, em cheio, o ser humano em seu processo de produção das condições sociais de existência, submetendo este ao domínio do fetichismo generalizado da sociedade da mercadoria e, por conseguinte, da alienação da realidade. Esse contexto histórico prefigura, assim, um momento de crise generalizada; instabilidades econômicas, decadência política, individualismo exacerbado, derrocada dos valores humanos. A humanidade vive um período de decadência e de ausência de horizontes de expectativas emancipadoras. Um fosso abissal entre a realidade objetiva e os valores éticos se aprofunda cada vez mais. A continuidade da vida humana no planeta corre sérios riscos.

No Brasil os impactos da terceira grande depressão do capitalismo mundial frearam o ciclo de crescimento econômico brasileiro durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), fato que potencializado pela estratégia macroeconômica recessiva adotada no seu segundo mandato

2015-2016, se conformou como um obstáculo para a continuidade do projeto neodesenvolvimentista dos governos petistas (ANDRADE e GAWRYSZEWSKI, 2018). Mesmo com a aprovação do teto limite para o gasto público com as despesas primárias (Emenda Constitucional 95/2016) e a fragilização das leis trabalhistas (Lei 13.467/2017), a classe burguesa não se opôs em impetrar o golpe jurídico- parlamentar- midiático-empresarial (SANTOS e ORSO,2020).

Consoante, Frigotto (2017) analisa que:

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 se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o 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, 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 etc. (FRIGOTTO,2017, p. 18-19).

Após o afastamento da presidenta Dilma, em 31 de agosto de 2016, assumiu o seu vice, Michel Elias Lulia Temer (MDB), como interino, que se comportava como eleito e legislava como ditador por meio de Medida Provisória (MP). É importante lembrar da gênese desse dispositivo ao qual, no entendimento de Saviani (2018, p.40) [...]o estatuto jurídico da Medida Provisória é equivalente ao do Decreto-Lei, instrumento de que, normalmente, lançam mão os regimes ditatoriais nos quais o Executivo enfeixa em si as prerrogativas do Poder Legislativo. Nesse sentido esse dispositivo da Constituição de 1988 (Art. 62, modificado pela Emenda n. 32, de 11 de setembro de 2001) tem como antecedentes o Decreto-Lei das Constituições de 1937, da ditadura do Estado Novo e de 1967 com a Emenda n. 1, de 1969, da ditadura militar.

Logo, a MP é utilizada para situações que exigem celeridade e urgência de aprovação, um instrumento que tem sido utilizado frequentemente após o golpe de 2016. Na educação, a MP foi utilizada para impor a Reforma do Ensino Médio, de forma autoritária, desconsiderando o debate com a base e o diálogo com a juventude.

Para entender a essência das reformas educacionais, é necessário desvendar quais os agentes que trabalharam nos bastidores e os principais sujeitos desse importante movimento político.

Michel Temer colocou a frente do Ministério da Educação (MEC) o ex-deputado José Mendonça Bezerra Filho (DEM), que organizou o MEC como uma empresa, entendia que a educação merecia um melhor gerenciamento, engendrando uma atuação aos moldes da gestão Capanema, centralizadora. Nessa oportunidade, o viés da pedagogia tecnicista foi acolhido e fomentou o dualismo educacional, ou seja, consagrou uma escola para ricos e outra para pobres (CAMPELO, 2017).

Sobre essa questão, Frigotto (1999, p.25) afirma que a educação, quando entendida no plano das determinações e relações sociais, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônico, sendo que “esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e conteúdos educativos na escola e, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”.

Para dar continuidade ao processo do golpe, em 2018 foi eleito Jair Messias Bolsonaro. Seus discursos na campanha defendiam o fundamentalismo religioso, o acirrado conservadorismo altamente repressivo em termos de segurança pública que aprofundou o medo do banditismo nas camadas populares que sofrem com a falta de emprego e a guerra contra o tráfico de drogas (DUARTE, 2020).

Frigotto (2016) sustenta que a educação brasileira, quando alinhada à política econômica em curso no Brasil, está de acordo a agenda neoliberal preconizada por organismos multilaterais ligados ao mercado financeiro porque:

[...] intelectuais do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio etc., seus compromissos não são com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado. Este, uma espécie de um deus que define quem merece ser por ele considerado num tempo histórico de desemprego estrutural. O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam. (FRIGOTTO, 2016, p. 330).

A indisfarçável influência dos Organismos Internacionais nas áreas que prestam serviços essenciais à população incutiu em seu cerne, princípios balizadores que indicam o que países em desenvolvimento deveriam acolher enquanto parâmetro legal para atender as demandas que contemplem os interesses capitalistas. Em síntese, a educação é um dos principais setores a sofrer com tais influências e, na atualidade, o que vivenciamos é a grande inserção dos preceitos

empresariais sendo amparados no território educacional como meio para definir estratégias de domínio sobre o conjunto da classe trabalhadora.

Andrade e Gawryszewski (2018) pontuam que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC seguem as recomendações dos Organismos Internacionais, tendo as principais recomendações advindas do Banco Mundial, ou seja, a mudança dessas políticas curriculares não são eventos fortuitos em meio a avalanche de reformas, mas são trazidas:

à tona em uma conjuntura de crise, na qual se acirram as disputas pelo controle do acesso ao fundo público, com fins de recuperação das taxas de lucro. Por certo, tais mecanismos atingem diretamente a classe trabalhadora, condenando grande parte desta classe à miserabilidade, à degradação moral e à ignorância. (ANDRADE e GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 118).

As implicações nas políticas públicas para a educação, a partir da ingerência dos organismos financeiros internacionais, pavimentou o caminho para a estruturação neoliberal da Reforma do Ensino Médio e a reformulação do currículo nacional.

Aproximações da BNCC com a Reforma do Ensino Médio.

O capital se apropria de diferentes meios para sua reprodução e, é através das reformas educacionais que essa reprodução acontece no âmbito da educação. Não obstante, as políticas curriculares passam a ser o principal alvo quando a classe hegemônica se sente ameaçada, nessas condições, mudanças devem ser feitas na educação como forma de dominar de modo silencioso e quase imperceptível a classe trabalhadora (MALANCHEN, 2016).

Na educação, as condicionantes do capital são elaboradas pelos “intelectuais orgânicos do capital” e prescritas nos documentos norteadores, sob essas bases, suas finalidades são indubitavelmente para servir as imposições do capital. Desse modo, se faz necessário analisar as aproximações da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Ao contextualizar o surgimento do debate sobre a BNCC no Brasil, Saviani (2016) resgata o momento histórico em que se manifestaram os primeiros debates, sendo que:

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional, a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. (SAVIANI, 2016, p. 74).

Nos debates iniciais sobre a organização de uma base comum nacional, não predominava a ideia de currículo, isso somente foi posto como possibilidade, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 26 ressalta que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum (SAVIANI, 2016). É com base nessa discussão que surgem os primeiros indicativos sobre a formação de um currículo que deveria vigorar a partir de uma base nacional comum.

Nessa lógica, é crucial entender os princípios que fundamentam a BNCC e em que contexto se deu a sua construção e a sua homologação, pois, compreender como se manifestam as políticas de currículo é o mesmo que entender “a luta pela significação do que vem a ser currículo” (LOPES, 2015, 447).

A trajetória da construção da BNCC é marcada por certa instabilidade no processo. A BNCC é um documento normativo, formulado para servir como uma referência na construção dos currículos escolares da educação básica nas redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Sua oficialização para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aconteceu no dia 15 de dezembro de 2017 pelo Ex-Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. Contudo, é preciso destacar que mesmo tendo o propósito de atender a todas as etapas de ensino, a parte que representa o Ensino Médio na BNCC foi aprovada somente em 2018, após a legalização da Reforma do Ensino Médio (CURY *et al*, 2018).

Pautada em *direitos e objetivos de aprendizagens*, a primeira versão da base encaminhada para consulta pública em 2015, contemplava todas as etapas da educação básica. O documento foi elaborado com a contribuição de 116 agentes dedicados a formular um texto que alcançasse todo o território nacional. Faziam parte deste grupo de agentes, alguns especialistas, representantes de universidades, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (AGUIAR, 2018). Somando-se a eles, a construção do documento também contou com a participação de representantes do setor privado, mais precisamente, os membros do grupo “Movimento pela Base” (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Após o fechamento da primeira consulta pública e da análise das sugestões enviadas para o texto da BNCC, é lançada para conhecimento público a segunda versão da base – que passou por uma nova consulta pública em maio de 2016. A CONSED e a UNDIME foram responsáveis por uma série de seminários realizados entre os meses de julho e agosto de 2016 em cinco regiões do Brasil, com o intuito de debater com profissionais da área, pesquisadores e interessados sobre os caminhos a serem seguidos pela base e sobre a própria caracterização do texto (AGUIAR, 2018).

Conforme Aguiar (2018) desde o golpe que derrubou o governo constitucional, houve uma nova configuração de forças políticas no âmbito do MEC, conseqüentemente, essa remodelagem influenciou na formação do grupo de agentes que representavam o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1º de Julho de 2016, a presidência do CNE sofreu uma reestruturação, nessa oportunidade, uma minoria de conselheiros resistentes à formação do caráter mercantilista da Educação Básica se manteve.

Não obstante, a oportunidade de implementação das intenções mais selvagens do grupo empresarial estava dada no período em que Temer ocupava o cargo da presidência. Em vista disso, os dados recolhidos nos seminários realizados nas cinco regiões do Brasil, bem como, as notas e sugestões encaminhadas para o CNE e para o Comitê Gestor do MEC referente ao texto da BNCC, não foram devidamente analisadas e acolhidas pelos seus representantes.

Nessas condições, o MEC enviou ao CNE o texto da terceira versão da BNCC para análise a fim de subsidiar a construção da minuta do parecer e da resolução. É, portanto, a partir deste momento, que os assuntos referentes ao Ensino Médio já não estavam contemplados no texto. O documento passa a ser conduzido de forma aligeirada, prejudicando o estudo e a análise da matéria, gerando insegurança por parte de alguns membros do CNE que já indicavam alguns pontos vagos no texto encaminhado pelo MEC e que ainda, alertavam para a necessidade de se prorrogar o prazo para a votação da matéria (CURY *et al*, 2018).

É importante destacar que, diferentemente da primeira versão da BNCC de 2015 que tinha como cerne os “direitos de aprendizagem”, o documento em sua terceira versão aprovada e

homologada no ano de 2017 deixa claro que o grande foco passa a ser o desenvolvimento de “competências e habilidades”, indicando a adoção da *pedagogia das competências* na abordagem curricular das instituições escolares, acolhendo para estes fins, um conjunto de dez competências gerais para a educação básica elencadas na BNCC. Assim sendo, a base vem afirmando que irá:

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais da Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, s/p).

No documento a noção de competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, s/p). Em uma abordagem crítica, essa descrição vem de encontro com os princípios e as abordagens da pedagogia das competências porque propõe uma formação a partir de ações e situações dadas no cotidiano.

Malanchen e Santos (2020) ressaltam que a BNCC retoma a pedagogia das competências que teve o seu marco regulatório após a promulgação da LDB 9.394/96, voltada especialmente para o Ensino Médio, que definia uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. A pedagogia das competências está “alinhada aos pressupostos pedagógicos emanados pelos organismos multilaterais, especialmente a UNESCO e o Banco Mundial” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p.9).

É notório ainda, na BNCC, o trato com as abordagens teóricas e objetivas dos conhecimentos mais sistematizados em doses homeopáticas, isso porque, ao privilegiar conhecimentos que se apoiam no cotidiano, acaba-se por não compreender a importância da herança histórica que reitera a identidade humana e que deveria ser transmitida às novas gerações (GAMA; PRATES, 2020).

Ressaltamos uma grande problemática na ideia de concretização de projetos de vida para o aluno em formação para contemplar demandas da contemporaneidade. A BNCC anuncia que pretende, “assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p.463). Entretanto, nos inquietamos com essa

afirmativa, porque ela vem justamente a contribuir com a intenção de negar as possibilidades de avanço do nível da condição ao qual os alunos em sua maioria se encontram.

Por mais que o documento venha em alguns momentos abordando sobre a necessidade da igualdade e de equidade na sociedade, os projetos de vida vão justamente na contramão disso, porque se alinham à procedimentos meritocráticos para o alcance desses objetivos; assim sendo, tende a rotular sujeitos que não conseguem atingir seus propósitos por diversos fatores, inclusive, pela falta de acesso à serviços básicos, de estrutura, condições financeiras, recursos (LOPES, 2019; CAMPELO ; PEREIRA, 2020).

Desse modo, o documento também tende a medir o sucesso e o fracasso dos alunos e dos próprios professores que deverão condicionar seu trabalho ao exercício do treino de determinados conhecimentos, isso, para que os alunos consigam atingir as metas estabelecidas em avaliações de larga escala. Toda essa proposta de modificação gera uma mobilização em torno da reformulação dos currículos escolares, dos PPPs das escolas, na venda de kits pedagógicos, na venda de materiais didáticos e na abordagem avaliativa a partir de provas standardizadas pautadas em metas a serem atingidas

Diante dessa conjuntura, Macedo (2018) enfatiza a necessidade da análise sobre os principais nomes envolvidos em torno da BNCC, demonstrando que grande parte desses sujeitos representam instituições financeiras e empresas como: Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Fundação Lemann, CENPEC, Amigos da Escola dentre outros. O interesse dos setores empresariais nas políticas curriculares é de promover uma capacitação em sintonia com as necessidades empresariais não se restringindo “apenas à força de trabalho ocupada, mas também ao exército industrial de reserva” (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 117).

Duarte (2001) indica que a pedagogia das competências, explicitamente apresentada na BNCC, é um dos elementos que se enquadram em um determinado grupo, cujas bases estão enraizadas na escola nova e cujo qual o autor chama de “pedagogias do aprender a aprender”. Esse conjunto de pedagogias de bases hegemônicas, tem como principal objetivo, o rompimento e a superação de tudo aquilo que se enquadra ou se aproxima dos mecanismos tradicionais de ensino.

A pedagogia das competências capta da noção construtivista a suposta necessidade de centralizar o aluno no processo de escolarização, entendendo que o protagonismo do educando a

partir daquilo que ele vivencia no seu cotidiano resulta na sua aprendizagem. Entretanto, essa abordagem tende a descaracterizar o trabalho pedagógico, haja vista que, o professor deixa de ser o mediador do processo de ensino e passa a ser o facilitador desse processo, atendendo a princípios estabelecidos a partir de uma formação por competências. À vista disso, Ramos (2006) discorre:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas de desempenhos específicos, prescritos e observáveis. (p.154).

O grande expoente da pedagogia das competências nas discussões sobre o currículo, é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud o qual entende que a pedagogia das competências é “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Nessa perspectiva, compreende-se que é preciso acolher as ações manifestadas na vida cotidiana para a seleção dos conteúdos, sob a paradoxo do entendimento de que os conhecimentos da cotidianidade são necessários ao desenvolvimento de competências.

Nessa propositura, os saberes escolares devem ser trabalhados buscando desenvolver competências necessárias para a adaptação do sujeito ao lugar que ocupa na sociedade. O grande sentido valorativo advogado nessa perspectiva, é o de que os conhecimentos que devem guiar o processo escolar são aqueles que contribuem para a resolução de problemas da vida cotidiana e que contemplam as demandas do mercado de trabalho. Por essas vias, o conhecimento mais elaborado passa a ser secundarizado e flexibilizado, pressupondo uma formação que atenda às necessidades imediatas e utilitárias amparadas na prática pela prática (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Doravante, a pedagogia das competências facilita a materialização dos interesses empresariais concebidos no âmbito da educação. Em síntese, essa pedagogia estimula a formação de princípios voltados para a racionalidade, eficiência e produtividade.

Isso acontece porque a pedagogia das competências busca atender as necessidades do mercado de trabalho e das forças produtivas. Formar indivíduos despolitizados é parte de um projeto de nação comandado por grandes elites, portanto, para que os propósitos deste projeto sejam alcançados torna-se necessária a modificação dos parâmetros de processos formativos desde o

professor. Sobre esta análise, Newton Duarte nos leva a refletir sobre a especificidade da escola e da função do docente ao apontar que:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. (DUARTE, 2010, p.38).

Assim, ao contemplar o Ensino Médio, a BNCC (2018) em seu texto nos mostra que foi formulada para atender aos princípios da adaptação do sujeito na sociedade capitalista, isto porque, se ampara no mesmo pressuposto da pedagogia das competências ao considerar a sociedade em sua forma dinâmica, negligenciando qualquer possibilidade de transformação deste sistema.

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p.462).

Da mesma maneira, Zank e Malanchen (2020) destacam que os agentes responsáveis pela reorganização curricular utilizam as necessidades históricas da educação para justificarem as expectativas do mercado e do capital. Ainda segundo as autoras:

Essa visão de que a escola, especialmente a escola pública, tem a obrigação de atender às necessidades do sistema produtivo também esconde a intenção descarada de conter a entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Portanto, preparar o jovem durante a educação básica para o desenvolvimento do trabalho técnico pode resultar em um fôlego ao Estado, que, assim, passa a ser menos pressionado em relação à ampliação do número de vagas nas universidades (ZANK ; MALANCHEN, 2020, p.138).

Sob esses aspectos é que se justifica o interesse do empresariado nas reformas educacionais, explicitando o objetivo de atender às novas demandas do capital em crise, como bem assevera Krawczyk (2014, p.34):

Ao influir nos currículos e nas demais atividades escolares, os agentes privados colocam-se em condições de utilizar a escola como plataforma para atender a interesses privados dos mais diversos. São propostas que afetam profundamente as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente.

Com a promulgação da Reforma do Ensino Médio, os impactos no futuro dos estudantes e no trabalho dos professores ficaram à mercê da agenda neoliberal, que se sustentou no aparelhamento ideológico instaurado no MEC após o golpe de 2016. O MEC conduziu o discurso da necessidade da Reforma do Ensino Médio utilizando o jargão da “flexibilização” e da “livre escolha”, direcionando o jovem aos itinerários formativos para compor o projeto de formação de mão de obra excedente para o capital (CAMPELO,2017), o que fica evidente na exposição de motivos do ex-ministro da educação Mendonça Filho, onde destaca que:

Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular. (BRASIL, 2016, s/p.).

Historicamente no Brasil, o jovem que segue a formação técnica é aquele em que as perspectivas de cursar uma universidade são cerceadas pelas condicionantes sociais, a exemplo de jovens que não possuem estruturas financeiras e que trabalham para colaborar com as despesas da casa.

De acordo com os últimos dados da Síntese de Indicadores Sociais do ano de (2019, p.73):

Em 2018, o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, 11,8% dos jovens dessa faixa etária pertencentes ao quinto com os menores rendimentos haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica obrigatória. Esse percentual foi 8 vezes menor para os jovens dessa faixa etária no quinto da população com os maiores rendimentos da mesma faixa etária (1,4%). O abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%). Assim, um total de 737 mil jovens (7,6%) não frequentava escola e não haviam concluído a educação básica, sendo que a maior parte desse grupo abandonou sem completar o ensino fundamental (64,7%).

Sob esse ponto de vista, fica notório que os agentes envolvidos na formulação da Reforma do Ensino Médio desconhecem o perfil da juventude brasileira que em sua maioria enfrentam o dilema do trabalho e escola. No ideal capitalista a escola serve para formar trabalhadores produtivos, resilientes e que atendam prontamente às demandas dos novos modelos de produção (CAMPELO; PEREIRA, 2020).

Dessa forma, as escolas devem atender ao corolário do capital, caso não seja atingida a média mínima de nota nos exames externos as escolas podem sofrer cortes de recursos, em outros casos as escolas que atingem uma meta estabelecida pelas secretarias municipais ou estaduais de educação, ganham prêmios em dinheiro, gratificações para os professores e até mesmo computadores para serem doados aos alunos. Uma concepção de competências e competição fica estabelecida entre as escolas e coloca a qualidade da educação sob suspeita.

Em suma, o capital utiliza de diferentes meios e discursos para contornar suas crises sistêmicas e manter a hegemonia ideológica, o que vale a análise no artigo 36 da Reforma do Ensino Médio que assinala:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Os itinerários “formativos” previstos no art. 36, serão ofertados de acordo com disponibilidade dos sistemas de ensino, além de propor a possibilidade de itinerário integrado, destacando que esse último é composto pelos percursos formativos previstos na BNCC.

Destaca-se que o art. 36 não explica como deve se operacionalizar os itinerários quando os sistemas de ensino não tiverem como ofertar todos os percursos aos jovens, o que coloca em xeque o discurso da “flexibilização” e fere o direito à uma educação integral aos jovens, assim como faz uma “assepsia” curricular quando propõe os itinerários formativos (CAMPELO,2017).

Lopes (2019, p. 64) ressalta que o referido artigo 36 menospreza as condições necessárias para que a gama de programas formativos seja ofertada, pois não existe uma articulação entre estados e municípios para que ambos possam dar conta dessa oferta aos estudantes.

Assim, é que o tão enfatizado protagonismo juvenil prescrito na Reforma do Ensino Médio que está associado à escolha do que estudar é ledor engano, pois ficam submetido às possibilidades de escolas e redes, decisões que a juventude não tem como interferir.

Outro ponto que deve ser destacado é o:

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

I - Demonstração prática;

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

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

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

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

VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017.)

Esse parágrafo do artigo 36 deixa claro a intenção do governo em realizar parcerias público privadas e coloca em risco o trabalho do professor na rede pública quando da abertura para educação a distância oferecidas por instituições com notório reconhecimento.

O artigo 13 da Reforma do Ensino Médio trata da “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, essa política prevê o repasse de recursos do MEC para os Estados pelo prazo de dez anos por escola, em contrapartida só poderá receber o recurso às escolas que ofertam o ensino médio integral a partir do dia 16 de fevereiro de 2017, e que tenham projeto político pedagógico conforme o art.36. Ressalta-se que na implementação da Reforma do Ensino Médio o congresso aprovou em 2016 a PEC 55/2016 que congela os gastos da educação por um período de vinte anos, inviabilizando as metas do Plano Nacional de Educação (CAMPELO, 2017).

Do mesmo modo, Amaral (2017, p. 94) assevera que os valores financeiros por aluno são indefinidos, sendo que o valor por aluno matriculado que consta do Censo Escolar da Educação Básica vai ser de acordo com a “disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, Lei N° 13.415, § 2°; Art. 14, 2017).

Mais uma vez, é reiterado que a Reforma do Ensino Médio menospreza as condições das escolas dos estados e municípios pobres, que no geral apresentam escolas com infraestrutura precária. O art.13 quando impõe que só poderão receber a ajuda financeira às escolas que estiveram com a proposta do tempo integral, obriga as secretarias de educação a aderirem a proposta, desconsiderando as especificidades de cada escola, o público que forma a escola, os alunos, os professores, muda toda a dinâmica escolar.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico- financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

Frigotto (1999, p. 26) sustenta a proposta do ensino técnico que está em consonância com a perspectiva das classes dominantes, entendendo que a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve ser habilitada para a técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando a função social da educação por meio do controle e interesses do capital.

A Reforma do Ensino Médio foi justificada sob o argumento de que o sistema de ensino não atendia aos interesses do mercado, a escola é, nessa propositura, obsoleta e não é atrativa para o jovem e por isso existe a evasão. Advoga-se assim, pela necessidade da escola enquanto um amparo ao jovem para o mercado de trabalho que deve, portanto, promover o desenvolvimento de competências para a “empregabilidade”.

Gentilli (2002, p. 52) entende que tal discurso sobre empregabilidade ganhou espaço a partir dos anos 1990, onde implicitamente entende que a empregabilidade desempenha uma função simbólica no seu caráter limitado e irrealizável em sua promessa na dimensão econômica: “a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos”.

O autor supracitado ressalta que a tese da empregabilidade omite que a possibilidade de inserção no mercado de trabalho depende unicamente da capacidade do indivíduo em “consumir” o conhecimento que lhe é passado. Nesse escopo, a empregabilidade menospreza o direito do jovem à

educação, já que o indivíduo na sua condição de consumidor deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor lhe capacitem a competir (GENTILLI, 2002).

Com efeito, a Reforma do Ensino Médio ora vigente no Brasil é alinhada ao *ethos* do capital e reduz a ontologia do ser social quando desconsidera as realidades dos diferentes brasis. Tal reforma aprofunda o *apartheid* educacional existente historicamente no Brasil (CAMPELO, 2017).

Dessa forma, o projeto de vida da juventude brasileira fica à mercê dos interesses do capital, modificando profundamente a função social da escola ao provocar as mudanças através do currículo. Concordamos com Zank e Malanchen (2020) que enfatizam:

[...] uma mudança curricular não tem condições mágicas de inverter os problemas e as dificuldades encontradas no chão da escola, todos os quais perpassam gerações. E, muito longe disso, devem ser justificados com base na necessidade imposta de melhorar índices em avaliações externas. (ZANK ;MALANCHEN, 2020, p.142).

É nessa lógica que deve ser defendida a elaboração de políticas curriculares que devem ter como pressuposto, as reais necessidades da classe trabalhadora e a participação da sociedade, o que exclui o interesse dos setores empresariais. O currículo deve compor em sua essência a necessidade da consolidação da formação omnilateral, entendendo que pelo currículo o homem pode compreender a sua essência e, para que haja garantia disso, a escola deve exercer esse papel. Marx (2010, p.108) assinala que “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total”.

Nessa perspectiva, Malanchen e Santos (2020) enfatizam que o caminho para a organização de um currículo escolar para a superação do capital, deve ter como eixo norteador uma “concepção de mundo materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social.” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p.16).

Os ataques do capital à educação advêm de diferentes setores, modificando discursos, efemerizando palavras, para que o projeto neoliberal impere na sociedade brasileira e que a escola se torne uma fábrica produtora de robôs, de homens fabris subservientes às demandas do mercado.

Assim, é condição *sine qua non* que intelectuais e professores que defendem a educação pública, laica e de qualidade, se postem de pé para a resistência aos ditames do capital. A luta pela

emancipação humana é constante e exige esperança, esperança por dias melhores. É nesse sentido, que se faz necessário resgatar as palavras de Karl Marx (2010, p.37) assevera que:

Qualquer emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, o cidadão, a pessoa moral. Só será plena emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política.

Na luta pela emancipação social, a autorreflexão e a análise dialética da conjuntura são condições fundamentais para a efetivação de uma práxis transformadora (SAVIANI, 2003). O pôr do fim da retomada de consciência pela autorreflexão é tornar o professor e os alunos protagonistas de sua história, em consonância com o movimento dialético da história, sem perder de vista a realidade posta.

Considerações Finais

Diante do exposto, ficam explícitos os reais motivos do golpe de 2016, ou seja, acirrar a austeridade fiscal, tendo como pauta: a redução de salários da classe trabalhadora, eliminação de direitos como saúde, educação, habitação com o apoio das instituições jurídicas que deveriam em tese salvaguardar os poucos direitos conquistados pela classe trabalhadora e postos na Constituição Federal (SANTOS; ORSO, 2020).

Com efeito, concordamos com Santos e Malanchen (2020) que a luta e a resistência aos imperativos do capital é de:

[...] se contrapor a um projeto de nação despolitizado atrelado a outros projetos como: Escola sem Partido; Educação domiciliar, Educação a Distância, Residência Pedagógica, Militarização das escolas, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio, extinção de cursos de Filosofia e Sociologia, a PEC 55 que congelou investimentos na educação, saúde e ação social. Um projeto do capital que não investe em cultura, em educação do pensamento crítico, um projeto como afirma Newton Duarte do “Obscurantismo beligerante”. (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 16).

Com efeito, o trabalho demonstrou que o discurso de “crise” na educação é tomado como mote para serem aferidas reformas educacionais sob a lógica do capital. Um discurso utilizado pelo setor empresarial que vive em crises recorrentes, fruto da crise sociometabólica do capital que transfere aos trabalhadores os custos da crise final.

Dessa forma, defende-se uma organização curricular em que o currículo proporcione não somente os meios para que os conhecimentos nele inserido sejam passados ao alunado, mas que, ao mesmo tempo, o aluno possa entender o movimento contraditório que existe na sociedade (MALANCHEN, 2016) e de como a classe trabalhadora está posta, ou seja, uma organização curricular onde o professor e aluno se encontrem como protagonistas.

Sob esse aspecto, um currículo voltado aos interesses da classe trabalhadora deve ter como principal objetivo a socialização do conhecimento, ou seja, deve ter claro os conteúdos específicos de cada disciplina, usufruindo do contato com o conhecimento clássico, em outros termos, deve-se tornar nuclear o conhecimento que resistiu ao tempo (SAVIANI, 2003).

Concordamos com Malanchen (2016) que assevera que o currículo deve propiciar os conteúdos universais, mesmo estes sendo produzido na sociedade burguesa, entendendo que são resultados da luta de classes e, que estes pertencem a toda a humanidade e não a uma ou outra classe. Ademais, o conhecimento mais elaborado e desenvolvido até este momento histórico deve ser transmitido na escola, sob essas condições, estão dispostos os meios que possibilitam e potencializam o desenvolvimento do ser social.

As contradições que se manifestam no trabalho escolar têm o saber como objeto específico. Nessa perspectiva, a expansão de escolas a toda a população significa que o saber clássico deixa de ser uma propriedade privada para ser socializada, portanto, uma ameaça a classe dominante, eis o motivo do interesse do setor empresarial nas reformas educacionais brasileiras, a classe dominante se sente ameaçada, e, para manter seu *status quo* ataca deliberadamente sob um discurso falacioso de melhoria da educação pública.

Destarte, se faz necessário uma boa formação de professores, tanto inicial quanto continuada, mas não uma formação onde professores aprendam a fazer uma avaliação que atenda as avaliações externas. Defendemos uma formação que auxilie o professor a ter uma consciência filosófica, uma formação onde sejam demonstrados os limites e os meios de superação do sistema

capitalista, em outras palavras, uma formação que não ensine o professor a ser resiliente e reprodutor das normativas do sistema capitalista, mas que o habilite a ter uma práxis revolucionária.

Desse modo, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, não representam as demandas da classe trabalhadora, ao contrário, representam os interesses da burguesia e incutem a ideologia de competências advindas da corrente da pedagogia tecnicista (ZANK; MALANCHEN, 2020).

Nesse sentido, defendemos que a escola tem um papel político essencial, pois, é por meio dela que os professores podem lutar pela socialização do conhecimento sistematizado, da cultura erudita, lutar para que o conhecimento esteja ao alcance da classe trabalhadora, haja vista que os trabalhadores precisam do conhecimento e de condições para organizar uma outra sociedade.

Todavia, a escola deve ser vista de forma dialética, por contradição, pois ela não está fadada a reprodução da ideologia hegemônica, ou seja, fadada a reproduzir a estrutura social imposta pelo sistema capitalista. A escola é fruto da sociedade e com isso não impede que nela sejam desenvolvidos elementos contraditórios que culminariam na transformação do atual modelo social. Nesse sentido, entendemos que a função social da escola é revolucionária, e é onde está posto o paradoxo da educação no capitalismo: destinado à reprodução serve também à transformação (SAVIANI, 2003).

Com efeito, advogamos uma concepção de currículo que tenha uma perspectiva materialista histórica e dialética do significado do conhecimento, para tal, é necessário adotar uma prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes. Entendemos os limites postos pelo atual momento histórico, contudo, tarefas devem ser realizadas pela classe trabalhadora a qual deve se contrapor aos projetos obscurantistas como: Escola sem Partido, Reforma do Ensino Médio, Militarização das escolas, Educação domiciliar, Educação a Distância, retirada dos setores empresariais da educação nos cursos de formação de professores e das formulações das políticas educacionais, revogação da PEC 55 que congela os gastos na educação, saúde e ação social, exigir mais investimentos na ciência e tecnologia e revogar a reforma trabalhista.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 91-108, 2017.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa; PICININI, Cláudia Lino. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **NIEP-MARX**. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf> Acesso em: 06/02/2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 10 de jan de 2021.

_____. Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2018.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**. UEMA, 2017.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa; PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. A formação da juventude sob ataque no Brasil: reforma do Ensino Médio em foco. In: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaela Costa; PAULO, Alisson Slider do Nascimento de (org.).

Escolas do Ensino Médio do campo no Ceará: dialética da formação de professores. Curitiba: CRV, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

CHAGAS, Eduardo F. **O método dialético de Marx:** investigação e exposição crítica do objeto. Disponível em: <https://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/texto-completo-8.pdf> Acesso em: 21 de abril de 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Set/ Out/ Nov/ Dez 2001. N° 18, p. 35-40.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LígiaMárcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.p. 33-50. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: **A Pedagogia Histórico- Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. - (Coleção educação contemporânea).

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP:Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.**1-Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2018. p. 160.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3° ed.-São Paulo, Cortez,1999.

FRIGOTTO,Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico- crítica e da abordagem crítico- superadora. In:**A**

Pedagogia Histórico- Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

- Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. - (Coleção educação contemporânea).

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; Saviani, Dermeval; Sanfelice, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.p. 45-60.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PolEd**, [S.l.], nov. 2016.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2019. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Brasil–Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: _____. (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.p. 59-73.

KOFLER, Leo. **História e dialética**: estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n°45, p.445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>> Acesso em:15/05/2020.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, 13(25), 59-75. 2019.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

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

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos -filosóficos/** Karl Marx; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. - 4. Reimpr. - São Paulo; Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. -2 ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2006.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 69-94.

SANTOS, Deribaldo e COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (Orgs). **Ontologia, estética e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza/Campina Grande: EdUECE/EdUFCG, 2012.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular-uma base sem base: o ataque à escola pública. In: **A Pedagogia Histórico- Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. - (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. 160 p.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, (4). 2016.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, 6(2), 213-232. 2018.

SAVIANI, Nereide. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 3, n. 1, p. 7-14, 2011.

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: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórica- crítica, as políticas educacionais e a BNCC**. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. - (Coleção educação contemporânea).

Recebido em: 08/02/2021

Aceito em: 20/04/2021

Publicado em: 01/05/2020