

PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS



AS REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO: em foco a BNCC do ensino médio no Brasil

Paula Roberta Coutinho Rodrigues¹
Edinólia Lima Portela²

RESUMO

Esse trabalho é um viés da pesquisa de mestrado em que se discutiu a Reforma do Ensino Médio (EM), aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), no contexto do Maranhão. O objetivo é refletir criticamente sobre as reformas neoliberais da educação tendo como horizonte o Currículo para o Ensino Médio. Destaca-se que a reforma do Ensino Médio explicitou uma adesão do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) e das Secretarias Estaduais de Educação aos imperativos de mercado, em especial, pela adoção da Pedagogia das Competências, cuja centralidade está no objetivo prático do ensino. As reflexões deste estudo se orientam metodologicamente na vertente da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), basilar para a interpretação do referido fenômeno. Entende-se que não se esgotaram as possibilidades de análise acerca da BNCC-EM, estando em curso novos processos referentes a esse modelo curricular.

Palavras-chave: Reformas Neoliberais da Educação, Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

ABSTRACT

This work is a bias of the master's research in which the High School Reform (HS), approved through Law No. 13.415/2017 and the Common National Curricular Base for High School (BNCC-EM), was discussed in the context of Maranhão. The goal is to critically reflect on the neoliberal reforms of education having as horizon the Curriculum for High School. It is noteworthy that the reform of high school explicit an adherence of the Ministry of Education (MEC) and the National Education Council (CNE) and the State Education Departments to market imperatives, especially by adopting the Pedagogy of Competencies, whose centrality is in the practical objective of teaching. The reflections of this study are methodologically oriented by Critical-Historical Pedagogy (PHC), which is the basis for the interpretation of this phenomenon. It is understood that the possibilities of analysis about the BNCC-EM have not been exhausted, and new processes concerning this curriculum model are underway.

Keywords: Neoliberal Education Reforms, High School Reform, Common National Curriculum Base for High School.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

² Orientadora. Doutora em Educação pela UFBA e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

PROMOÇÃO



APOIO



INTRODUÇÃO

A Reforma do EM, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da BNCC aprovada em 2018, se constitui um conjunto de novas diretrizes para alteração da atual concepção e estrutura desse nível de ensino. Ela foi sancionada pelo Presidente Michel Temer em fevereiro de 2017, mas foi criada, desde setembro de 2016, a partir da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (BRASIL, 2016a). Por isso, teve força de lei, desde a sua publicação no Diário Oficial da União, não restando quase espaço para que outras propostas/projetos pudessem se contrapor.

Para Malanchen (2016) em seu estudo sobre cultura, conhecimento e currículo, as reformas educacionais que se realizaram mundialmente, nos anos de 1990, tiveram continuidade neste novo século e visam traduzir os interesses impostos pela lógica do capital. Segundo ela,

Partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo, portanto necessário que se adaptem às exigências do mercado. A intervenção de organismos como FMI e o Banco Mundial, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades (MALANCHEN 2016, p. 15).

Ressalta-se que desde a última década do século XX, o EM e o Ensino Superior passaram a ser considerados centrais ao desenvolvimento socioeconômico dos países subdesenvolvidos e os emergentes, como no caso do Brasil. Essa tendência levou o EM, cada vez mais, a submeter-se à lógica de mercado, visando uma formação parcial para o trabalho, por meio do desenvolvimento das Competências. Segundo Zarifian (2003), Competências é uma nova forma de qualificação emergente, em contraposição aos antigos modelos de qualificação que estão sendo desestabilizados pelas novas formas de organização produtiva, desde os anos de 1970 até o modelo adotado nos anos de 1990.

O currículo, nesse sentido, passa a ser uma das expressões desse conjunto de relações sociais contraditórias que são mediadas pelas necessidades de

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

formação humana, a partir de uma realidade social concreta. Isso implica que o processo do conhecimento seguirá por caminhos distintos, às vezes antagônicos, e poderá ser organizado, não apenas como insumo ou recurso para aquisição de Competências, mas como mediação importante que permite ao ser humano apreender a realidade para si. (LAVOURA; RAMOS, 2020).

Esse processo de reforma do EM, pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a BNCC correspondente, têm sido objeto de crítica dos educadores e de suas organizações representativas (científicas, profissionais e sindicais), pois ela ocorreu distante do debate das instituições de ensino e separada das demais propostas de BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e sob a influência de grupos empresariais, organizados no “terceiro setor”, especialmente, por meio do Movimento Todos pela Educação (hoje, ONG Todos pela Educação) e do Movimento pela Base Nacional Comum (MARTINS, 2016).

Esses sujeitos coletivos passaram a culpabilizar a gestão do sistema educacional brasileiro e os educadores pelo fracasso da escola em assegurar aos educandos a aprendizagem dos conteúdos básicos. Nota-se que o “terceiro setor” atua segundo a lógica da corresponsabilidade pela educação (*accountability*), valendo-se do paradigma de gestão empresarial para tentar reorganizar a educação pública (MARTINS, 2016), portanto, seguindo o receituário neoliberal. Para Krawczyk (2011), tais ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir das quais se definem as responsabilidades (*accountability*) quanto às competências do Estado (governos), do mercado (gestão dos recursos humanos) e da sociedade (organizações e demandas sociais).

Ressalva-se que, embora a referência empírica de análise dessa pesquisa tenha sido o Sistema de Educação Pública do Estado do Maranhão, nesse recorte apresentaremos questões mais gerais do contexto da Reforma do EM e da BNCC, trazendo à luz temas de ordem política e conceitual, estes que possibilitam refletir-se criticamente sobre as reformas neoliberais da educação no Brasil, primando pela

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOS

JOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUIS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

análise qualitativa dos dados que são apreendidos no seu movimento real, da prática à teoria e vice-versa (SAVIANI; DUARTE, 2012).

CONCEPÇÃO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO

No documento da BNCC do EM reafirma-se que “O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro” e, acrescentam uma espécie de diagnóstico e perspectiva:

Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018a, p.461).

As reflexões críticas que se seguem, tendo como foco o EM e o Currículo pela BNCC, não desconsideram esse posicionamento do MEC, mas partem de alguns elementos históricos sobre esse nível de ensino e o currículo correspondente. Tal contexto é determinante sobre as concepções e/ou fundamentos teóricos das reformas educacionais nos anos 1990, uma vez que é a partir dessa década que a Educação sofre os maiores imperativos do neoliberalismo; década em que a Pedagogia das Competências ganha novos elementos - concepções e tendências – e que implicarão na reformulação dos currículos do EM, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, nesse século, pela BNCC.

É relevante afirmar que a história da educação no Brasil e a respectiva política e legislação devem, segundo Ramos (2014), ser expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro como, também, frente às disputas que se dão em torno do projeto de sociedade pretendido.

PROMOÇÃO



APOIO





Segundo a autora, somente a partir da Reforma Francisco Campos, na década de 1930, a educação no Brasil adquiriu uma estrutura e funcionamento nacional, sem, contudo, tornar-se democrática. Mais tarde, as leis aprovadas pelo, então, Ministro Gustavo Capanema, fizeram com que a educação brasileira passasse a ser ordenada pelas Leis Orgânicas³, durante o período conhecido como de Desenvolvimento Nacional, em que se explicitaram as relações capitalistas modernas e que revelaram com maior vigor as relações de classes no Brasil.

Dessa época, outras reformas se sucederam e, entre estas, se destacam a aprovação da LDB nº 4.024/1961, das Leis nº 5.692/61 e nº 7.044/82 que reformularam a LDB nº 4.024/1961, até a aprovação da LDB nº 9.394/96. Para Saviani (2007), o processo de aprovação das leis de educação no Brasil ocorrem por meio de pactos entre as elites, geralmente com grandes perdas para a classe trabalhadora e a escola pública.

Ramos (2014) destaca que a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, tornou-se estratégica para o país, quando, dos anos de 1964 em diante, os militares no poder instituíram a Lei nº 5.692/71, que operou a profissionalização compulsória do ensino secundário, criando o Ensino de 1º e 2º Graus. Segundo Saviani (2007), as reformas desse período estão construídas em seu fundamento pela Teoria do Capital Humano (TCH)⁴. Essa tendência se manteve até os anos de 1980, embora flexibilizada, continuou na Nova República e, na década de 1990, foi refuncionalizada como visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação. Hoje a TCH é a marca da atual reforma e BNCC do EM, pelo viés pragmatista das Competências.

³ Conforme Ramos (2014), as Leis Orgânicas da Educação Nacional trata-se de um conjunto de decretos: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

⁴ A Teoria do Capital Humano vincula a formação/qualificação da força de trabalho ao sistema da economia. Assim, os investimentos em educação, por exemplo, devem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, o que os tornarão mais produtivos e, segundo seus ideólogos, se aplicada em larga escala pelos países pode influenciar as taxas de crescimento.

PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUIS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS



Importa destacar que, nos anos de 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, o Brasil foi signatário de orientações pactuadas que passaram a exigir a responsabilização (*accountability*) dos Estados-nação em acatar os padrões de qualidade e fazer a avaliação em grande escala para publicizar o desempenho estudantil, comparando-o às metas internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (no inglês, PISA). Para Ravitch (2011) essa testagem e a responsabilização se tornaram os principais motores das reformas escolares “[...] se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure, depois puna ou recompense*”. (RAVITCH, 2011, p.32).

Nesse aspecto, o conhecimento ao invés de ser um fenômeno que tem em vista abranger a totalidade social, é reduzido ao indivíduo e à construção na prática do saber pelas Competências. Essa sem sombra de dúvida é a direção dada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, fragmentação do sujeito e classe trabalhadora, crise do sindicalismo, privatização, diminuição do estado público etc.) (MALANCHEN, 2016).

Pode-se dizer que as reformas pela BNCC se reafirmam a dualidade estrutural do EM, criticada por Kuenzer (1997, p.9), ao afirmar que: “O ensino médio no Brasil tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização”.

A ADOÇÃO DE UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

Desde os anos de 1980, em virtude da adoção de modelos flexibilizados de produção e em decorrência do aumento de escolaridade no universo da força de trabalho, o Ensino Médio e a Educação Profissional e Superior, têm sido os principais alvos de discussões acerca das mudanças curriculares.

Os estudos acerca do Currículo têm demonstrado uma tendência brasileira a seguir modelos organizacionais de implementação de um Currículo Nacional,

PROMOÇÃO



APOIO



seguindo modelos standartizados (modelos mundializados e operados em grande escala), atrelados aos processos de avaliações, estes últimos, tendo por finalidade classificar e ranquear as escolas, além de controlar de modo mais eficiente o trabalho docente (SAVIANI N., 1994).

No Brasil, um exemplo dessa tendência são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados entre 1997 e 1998. Na elaboração desse documento não havia um consenso acerca da visão de um currículo nacional, porém se registra a visão de um currículo por Competências, voltado para a aferição de testes padronizados. Constata-se, também, como parâmetro teórico e de política educacional, a aprovação do Relatório Delors⁵, de onde são retirados as diretrizes gerais para as reformas curriculares no Brasil, inclusive adotando as quatro premissas básicas para a educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. (SILVA, 2008, p.111).

Silva (2008) ressalta que esse modelo Competências adotado pelas reformas educacionais no Brasil visou desenvolver nos alunos (e nos trabalhadores) uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada ao neoprodutivismo, à busca pelo lucro e pelo consumo, ainda que a maioria desse alunado viva em condições desumanas e à margem do trabalho. Assim, segundo Ramos (2001, p.221), a “[...] apropriação dessa noção pela escola é a de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”, algo complexo, pois não há qualquer relação direta entre essa educação e o mercado de trabalho em constante flexibilização. “[...] Testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de Competências verificáveis em situações e tarefas específicas”, as chamadas Competências (RAMOS, 2001, p.221).

O Ensino Médio, anteriormente à BNCC, apesar de seguir as diretrizes orientadas pelas categorias Habilidades e Competências presentes nos PCNs,

⁵ Trata-se do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI coordenado por Jacques Delors e que foi editado sob a forma do livro “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1999 e publicado no Brasil.

mantinha a organização curricular por Matérias e Disciplinas que dialogavam entre si por meio dos Temas Transversais. Com a BNCC, o corpo de disciplinas, segundo as áreas do conhecimento ou de formação profissional e tecnológica, passa a se organizar (por arranjos curriculares) em cinco Itinerários Formativos, incorrendo na flexibilização do currículo e na pulverização das matérias em atividades práticas.

Para Silva (2018), há no discurso dessa reforma curricular do EM o acobertamento de velhos discursos e velhos propósitos, nos quais são trazidas propostas pautadas, segundo os reformadores, no resgate de 20 anos dos marcos normativos para a educação nacional (Constituição Federal de 1988; LDB nº 9.394/96, PNE 2014; DCNEB; DCNEM), mas, a perspectiva teórica que orienta o discurso reformador é economicista e em aproximação com o setor privado. (SILVA, 2018).

No documento da BNCC do EM consta que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez Competências gerais de caráter Pedagógico, que visam assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a esses alunos. Nota-se que na BNCC do EM a categoria Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), como habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e desenvolvimento de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana pelo aluno, o que favorecerá o pleno exercício da cidadania e acesso ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018a).

Quais são essas 10 Competências Gerais da Educação Básica?

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

PPGPP
30 ANOS

JOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS



4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018a, p.9).

No Brasil, torna-se evidente que as condições socioeconômicas que implicam dualismos estruturais na oferta de educação impossibilitam realizar essas dez Competências Pedagógicas. Segundo Libâneo (2012), institui-se uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola de acolhimento social para os pobres. Para esse autor vem ocorrendo um processo de criação de insumos segundo os quais o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano a aprendizagem propriamente dita, ou seja:

Faz-se uma lista de Competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos 'mínimos' desvalorizando-se o

PROMOÇÃO



APOIO

PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 48)

Sabe-se que o saber escolar não consiste apenas da apreensão de conteúdos acerca do mundo físico e social, por meio destes o aluno adquire, também, visão de mundo, comportamentos e valores. Sendo assim, Malanchen (2016, p.116) afirma que a escola deve ser uma instituição que:

busque na cultura produzida pelos seres humanos o que há de mais rico, de mais desenvolvido, para transmitir às novas gerações. Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se em um contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção.

Nesse sentido, o currículo não está separado do significado humano acerca da realidade e nem das relações sociais instituídas, em cada sociedade, no tempo histórico. Portanto a escola deve ter como propósito curricular se opor à alienação produzida pela sociedade de classes, em particular a escola pública, esta que deve atuar naquilo que é primordial, a “socialização do saber sistematizado”. (SAVIANI, 2003). Mas, ocorre que a proposta de flexibilização do currículo implica em substituir a estabilidade da formação pelo desenvolvimento de Competências que permitam ao aluno “aprender ao longo de toda a vida”, o que para Kuenzer e Grabowsk (2016) é uma das categorias chave na pedagogia da acumulação flexível, ou da Pedagogia das Competências.

Na BNCC do EM cada área do conhecimento estabelece o seu leque de Competências Específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo do EM, tanto no âmbito dos Conteúdos Gerais da BNCC como dos Itinerários Formativos, das diferentes áreas do conhecimento. Essas Competências Específicas devem explicitar as 10 Competências Gerais da Educação Básica em articulação com as Competências para o Ensino Fundamental. Isso demonstra que nem todos os alunos desenvolverão todas as Competências, uma vez que estas estão articuladas ao *desenho curricular* que cada sistema, escola e/ou aluno seguirá, segundo a BNCC. Para o MEC essas adequações são necessárias ao

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS



atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio, de acordo com as Áreas do Conhecimento e suas Competências Específicas, que serão expressas pelas Habilidades (práticas) indicadas por cada uma: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2018a).

Para o MEC, essa “arquitetura curricular” torna obrigatório que o Projeto de Vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas, ainda segundo este, haverá menos aulas expositivas e mais projetos, oficinas, cursos e atividades práticas e significativas. A BNCC segundo esse órgão regulador está organizada por áreas do conhecimento e não por disciplinas, mas os alunos continuarão aprendendo o conhecimento de todas as disciplinas, uma vez que elas serão contempladas nas Habilidades e Competências da BNCC. (BRASIL, 2019b).

[...] Essa nova estrutura valoriza o Protagonismo Juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2018a, p.467).

Para Silva e Scheibe (*apud* AGUIAR, 2019) a questão mais problemática da BNCC diz respeito a reiteração da histórica dualidade estrutural, por meio da segmentação da organicidade da Educação Básica e, em particular, do EM que passará a sonegar o conhecimento aos estudantes da classe popular que frequentam a escola pública, considerando que são poucas as escolas de EM que apresentam infraestrutura e condições materiais e pedagógicas, além de um quadro docente e de demais profissionais da educação, para dar sustentação à oferta escolar dos cinco Itinerários Formativos propostos.

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS



Para Frigotto e Ciavatta, (2004) todo esse processo fez fragilizar o nexos entre educação e o desenvolvimento de projetos pessoais dos alunos do EM, integrados ao projeto de nação brasileira, fato que tem levado a adesão, ora passiva ora associada, do Brasil aos receituários internacionais. Para esses estudiosos o ensino médio “tem sua especificidade como tempo e espaço de construção de bases de conhecimentos, valores, atitudes que facultam a capacidade analítica e criativa dos sujeitos educandos em sua inserção nas múltiplas esferas da vida social” (2004, p.34).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se concluir esse trabalho uma premissa se reafirma: a educação brasileira continua a seguir uma orientação político-ideológica influenciada pelos organismos internacionais e pelas organizações empresariais do grande capital que se camuflam no “terceiro setor” como guardiãs da educação básica nacional. Porém, à nossa percepção, o interesse real desses sujeitos coletivos é associar a educação da juventude brasileira às demandas de mercado de trabalho, conforme exposto, um mercado que direciona os jovens brasileiros às funções precarizadas do novo proletariado ou ao desemprego e subemprego. Um dos instrumentos para viabilizar essa tendência é o Currículo organizado por Competências num “desenho curricular”, conforme denominação dos formuladores, segmentado e que permite aprofundar, ainda mais, a dualidade estrutural característica desse nível de ensino, por meio dos Itinerários Formativos e dos Projetos de Vida.

Observou-se que a educação com qualidade socialmente referenciada no Brasil, longe está de se tornar uma prioridade para o Estado. Ainda que se tenham avanços na oferta, a qualidade continua um problema. No EM, essa realidade é mais grave, pois não está universalizado e continua sem uma sólida identidade, inclusive curricular, fundamento em que os reformadores se baseiam para anunciar um “novo” currículo para o EM por objetivos práticos/competências gerais e

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS



específicas, supostamente comprometidas com a flexibilização curricular e com o Projeto de Vida do aluno.

Esses impasses na educação brasileira revelam o antagonismo histórico entre os interesses dominantes *versus* os interesses da maioria da sociedade em matéria de educação no Brasil, pois às elites condutoras tudo é garantido na forma da lei, em termos de acesso às políticas públicas, e, ao povo, ficam as políticas mínimas e focalizadas e a solidariedade programada pela “responsabilidade social” dos empresários, ONGs e Organismos Internacionais, que vem por meio de suas organizações no “terceiro setor” criando movimentos nacionais em favor das (contra)reformas educacionais. Um exemplo é Movimento Todos pela Educação, cujos integrantes alcançaram hegemonia na direção das políticas educacionais no Brasil. Inclusive quando se propagam as notícias boas ou más sobre a educação nacional, surgem na mídia os intelectuais desse “setor”, dando seus pareceres e não os docentes e gestores das instituições públicas, que são a maioria no universo das funções educacionais, portanto, responsáveis pela educação nacional.

Portanto, acredita-se que o debate deva ser ampliado, pois sem a participação e o debate democráticos na sociedade não é possível construir-se uma BNCC que corresponda aos interesses majoritários da sociedade. Mesmo que o governo tenha afirmado que houve debate e participação dos educadores porque fizera um *Dia D do Ensino Médio para discutir a BNCC* e coletar as sugestões, em agosto de 2018 e, em dezembro do mesmo ano, a BNCC do Ensino Médio já estava formulada em seu texto definitivo e os materiais, tendo em vista a implementação pactuados e publicados por meio de parcerias com o setor privado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0225329, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em:

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOS

JOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUIS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>.
Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2º versão** revista. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018**. Disponível em: Portal.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio – Versão Final**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC – 2018**. Brasília, DF: MEC/CONSED/FNCEE/UNDIME/UNCME, 2018g. Disponível em:
https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC - Documento Orientador 2019**. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC - Documento Orientador 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019c. Disponível em:

PROMOÇÃO



PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS



1 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n.144, set./dez., 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Curitiba, v. 6, ano 32, p.22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9ª Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/adela/Downloads/artigo%20libaneo%20dualismo.pdf>. Acesso: 15 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016.

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

MALANCHEN, Julia. SANTOS, Silvia Alves 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 Online**, Campinas, SP, v.20, I-20, e020017, 2020.

PROMOÇÃO



APOIO

PPGPP
30 ANOS

JOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19 a 22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo: Lamparina/FAPESP, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas; SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.13-55.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A reforma curricular e a noção de competências: a formação administrada. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

ZARIFIAN, Philippe. Origens do modelo da competência. In: ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

PROMOÇÃO

