

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Julia Malanchen¹
Debora Cristine Trindade²
Rafaela Cristina Johann³

Resumo: Este estudo tem como fundamentação a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica, delineando as concepções de homem, educação e currículo como bases teóricas para as análises desenvolvidas ao longo do texto. Nessa direção, os objetivos dessa proposta são: analisar os fundamentos teóricos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017 e 2018a) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que direcionam a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2018 (BRASIL, 2018b). Na continuidade, este trabalho dedica-se a desvelar a ideologia e os interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências, a qual tem como principais patrocinadores diversos grupos do sistema privado. Para compreender essa articulação, foram analisados os documentos oficiais divulgados pelo governo federal, bem como a produção científica referente ao tema da reforma e BNCC apresentada em livros, artigos, dissertações e teses. Essas análises levaram à hipótese de que a formação proferida aos indivíduos a partir da atual reforma e BNCC mostra-se mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos. Desse modo, destacamos durante este trabalho alguns elementos que estão sendo encaminhados para as escolas, enquanto políticas de implementação da nova BNCC e da Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia e ensino remoto. Com efeito, discutimos a definição da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a formação de indivíduos, refletindo sobre a necessidade de uma organização curricular que caminhe em rumos completamente opostos ao proposto nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Política de Currículo. Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino Médio.

¹ Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara (2014). Pós-doutorado em Educação e Currículo no Institute of Education University College London em Londres no Reino Unido (2017-2018). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste/Cascavel, é mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na linha de Educação, História e Política. Atualmente é professora Adjunta no Centro de Educação, Letras e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR.

² Atua como professora pedagoga da Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná. Mestre em ensino (PPGen) Unioeste/Foz do Iguaçu e doutoranda no Programa de pós-graduação em educação Unioeste/Cascavel. Integrante do grupo de pesquisa HISTEDOPR/Unioeste.

³ Atua como professora da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu-PR. Pedagoga, com Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e integrante do HISTEDOPR/Unioeste.

COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE, REFORM OF HIGH SCHOOL IN PANDEMIC TIMES: considerations from historical-critical pedagogy

Abstract: This paper is based on the dialectical and materialistic perspective of Historical-Critical Pedagogy, describing the conceptions of man, education and curriculum as theoretical bases for the analyzes developed throughout the study. The objectives of this proposal are: to analyze the theoretical foundations of the Common Curricular Common Base of Basic Education - BNCC (BRAZIL, 2017 and 2018a) and, at the same time, to understand the political interests that guide the High School Reform approved in 2018 (BRAZIL, 2018b). Subsequently, this work is dedicated to unveiling the ideology and interests that guide the formulation of a BNCC with the theory of Pedagogy of Competencies, which has as main sponsors several groups from the private system. To understand this, the official documents released by the federal government were analyzed, as well as the scientific production related to the theme of reform and BNCC presented in books, articles, dissertations and theses. These analyzes point to the hypothesis that the training given to individuals from the current reform and BNCC is more like training of skills and removal of content, very different, therefore, from objectifying the integral training of individuals. Thus, during this paper, we highlighted some elements that are being forwarded to schools, as policies for the implementation of the new BNCC and the Reform of High School in times of pandemic and remote education. On the other hand, starting from the theoretical bases presented for the foundation of the analyzes, we discussed the definition of Historical-Critical Pedagogy on the formation of individuals, reflecting on the need for a curricular organization that is opposite to that proposed in the official documents.

Keywords: Curriculum Policy. High School. Historical-Critical Pedagogy.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN, REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: consideraciones desde la pedagogía histórico-crítica

Resumen: Este artículo parte de la perspectiva dialéctica y materialista de la Pedagogía Histórico-Crítica, describiendo las concepciones del hombre, la educación y el currículum como bases teóricas para los análisis desarrollados a lo largo del texto. En esta dirección, los objetivos de esta propuesta son: analizar los fundamentos teóricos de la Base Curricular Común Nacional de Educación Básica - BNCC (BRASIL, 2017 y 2018a) y concomitantemente comprender los intereses políticos que orientan la Reforma de la Escuela Secundaria aprobada en 2018 (BRASIL, 2018b). En continuidad, este trabajo está dedicado a desvelar la ideología e intereses que permean la formulación de un BNCC basado en la Pedagogía de Competencias, que tiene como principales patrocinadores a varios grupos del sistema privado. Para comprender esta articulación se analizaron los documentos oficiales difundidos por el gobierno federal, así como la producción científica relacionada con el tema de la reforma y BNCC presentada en libros, artículos, disertaciones y tesis. Estos análisis llevaron a la hipótesis de que la formación que se ofrece a las personas desde la reforma actual y el BNCC se muestra más como formación de habilidades y eliminación de contenidos, lejos, por tanto, de apuntar a la formación integral de las personas. Así, durante este estudio, destacamos algunos elementos que se están adelantando, para las escuelas, como políticas para la implementación del nuevo BNCC y la Reforma de Secundaria en tiempos de pandemia y educación remota. Por otro lado, a partir de las bases teóricas presentadas para la fundamentación de los análisis, se discutió la definición de Pedagogía Histórico-Crítica sobre la formación de los individuos, reflexionando sobre la necesidad de una organización curricular que camine en direcciones completamente opuestas a la propuesta. en los documentos oficiales.

Palabras clave: Políticas Curriculares. Escuela Secundaria. Pedagogía Histórico-Crítica.

Introdução

No cenário mundial, são expressas diversas faces de reformas que caminham rumo à degradação dos serviços públicos. De modo mais aprofundado, no Brasil, foi a partir de 1990, com a Reforma do Estado, que foram materializados os indicativos neoliberais consagrando a lógica do mercado globalizado no território nacional. Com efeito, preservouse a razão de ser do sistema capitalista, constituída com a colaboração de dispositivos alinhados aos interesses do grande mercado econômico. Consonante a isso, há o acirramento das teses neoliberais mais conservadores nutrindo a agenda pós-moderna e liberal, resgatando e formulando políticas que dão atenção especial aos interesses do capital.

A educação nessa propositura passa por processos de ajustes que firmam as ambições do capital pela manutenção do *status quo*, que segue indicando a necessidade do desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender às demandas da lógica produtivista e do consumo. Ademais, observa-se, na atualidade, o grande esforço do empresariado em disseminar entre as massas a falaciosa ideia da necessidade de manter a escola pública sob o arcabouço da escola privada. Reverbera-se, de modo oportuno, um discurso persuasivo indicando medidas de preparação do território da escola pública para a chegada da privatização, em uma manobra que objetiva o acesso e a apropriação de recursos públicos.

Cumprindo indagar, então, sobre a ênfase em reformas pensadas em conjunto com organismos internacionais e grupos privados que, diante do exposto, são incentivadas e lideradas pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e contam, principalmente, com o apoio do Banco Mundial (BM) e demais organismos ao redor do mundo.

A finalidade educativa pela perspectiva empresarial assume uma postura que aquece as implicações tecnicistas, gerando uma instabilidade na preservação dos direitos da classe trabalhadora. Essa manifestação está explícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental deu-se no ano de 2017, ficando à espera da aprovação da Reforma do Ensino Médio a parte da BNCC aplicada ao Ensino Médio – aprovada somente em 2018.

Sendo a Reforma do Estado a ponta de lança das políticas curriculares que direcionam o processo de ensino nas escolas, o currículo acaba sendo o instrumento mais cobiçado para a concretização dos interesses do capital com vistas à formação dos trabalhadores. Assim sendo, na ânsia pelo controle sobre o que se ensina para a classe trabalhadora, o currículo (principalmente o da escola pública) acaba sendo tema de debate e de projetos formulados por representantes ligados à extensão econômica empresarial.

Destarte, ao realizar um levantamento sobre o processo de construção da BNCC, testemunhamos a participação ativa e até mesmo o patrocínio de grupos privados para contribuir com a elaboração do documento desde as suas primeiras discussões. Ressalta-se neste ponto que a primeira versão da base foi divulgada durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2015, e enviada aos profissionais da educação e interessados para consulta pública. Neste primeiro esboço, a BNCC era centrada em “direitos e objetivos de aprendizagens” que indicavam aquilo que todos os alunos da educação básica deveriam aprender na escola.

Em resposta à consulta pública, em 2016, é lançada a segunda versão da matéria, que estendeu sua discussão a cinco regiões do país em audiências públicas organizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), contando com o patrocínio e a participação de instituições privadas. Um marco importante neste processo deu-se em ao *impeachment* de Dilma Rousseff neste mesmo ano, isso porque, com o afastamento de Dilma do cargo, assumiu a presidência Michel Temer.

A passagem de Temer foi marcada por um intenso acolhimento de representantes dos grupos privados nas discussões de diversos setores ligados aos serviços básicos, e aqui se incluem a educação e o próprio processo de aprovação da BNCC. Em resposta à alteração de cargos do Conselho Nacional de Educação (CNE), chancelada pelo então presidente, houve a celeridade no processo de análise e de aprovação do documento que manteve em grande medida os indicativos do próprio Ministério da Educação (MEC), na época sob a direção de José Mendonça Bezerra Filho.

Em síntese, sublinhamos que, não por acaso, a BNCC (2017; 2018a) foi pensada para direcionar os currículos de todo o território nacional. O documento apresenta-se agora aos

professores e profissionais da educação acompanhado de “competências e habilidades”, indicando uma formação voltada diretamente ao mercado de trabalho e aos interesses do campo econômico, materializando, portanto, a forte ligação do setor privado na formulação dos currículos escolares.

Na BNCC, competência é definida como a 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, 2017, p. 8).

A partir desta aprovação, a Pedagogia das Competências tem assumido papel central nas discussões curriculares, isso porque a BNCC vem legitimando essa corrente por meio de dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a educação básica, “articulando-se na construção dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

Este destaque é relevante para que possamos compor o quadro teórico do que se objetiva apresentar nesta produção. Das considerações feitas até então, ressaltamos que este estudo a partir de pesquisa bibliográfica e documental e de natureza básica dedica-se a analisar os fundamentos teóricos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017; 2018a) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que direcionam a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2018 (BRASIL, 2018b), na mesma medida em que se dedica a desvelar a ideologia e os interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências, a qual tem como principais patrocinadores diversos grupos do sistema privado.

Por fim, para contrapor esta abordagem, no sentido de indicar uma alternativa que supere as concepções hegemônicas de educação, fazemos o uso da fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, sabendo que se trata de uma corrente contra-hegemônica pautada no materialismo histórico-dialético, que prima pela formação do homem livre e pela socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos a toda humanidade.

Bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica: Concepções de homem, educação e currículo

Inicialmente, definimos as concepções de *homem, educação e currículo* a partir da perspectiva dialética e materialista da pedagogia histórico-crítica com o objetivo de fundamentar as nossas análises ao longo da exposição deste artigo e, portanto, apresentar nosso entendimento sobre formação humana.

Precisamos, primeiramente, discutir como o ser humano torna-se *homem*, destacando, portanto, que a educação é uma atividade especificamente humana e que se confunde com a origem e o desenvolvimento do próprio homem, ou seja, “é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, 2005, p. 224).

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

O homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõe de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica [...] o que diferencia o homem do animal deve ser procurado, em primeiro lugar, no que diferencia as atividades vitais de ambos. A atividade vital específica do homem é o trabalho, enquanto a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários. (MARKUS, 1974, p. 82).

É o trabalho que diferencia os homens dos demais seres vivos, ou, propriamente, dos animais, entendendo que o homem age sobre a sua existência, modificando e adequando o meio em que vive segundo as suas necessidades, diferentemente dos animais, que apenas se adaptam à realidade em que estão inseridos. Segundo Saviani (2013, p. 11), o homem “em

lugar de adaptar-se à natureza, tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho”. Saviani (2005, p. 225) completa, “pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana”.

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

Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento do homem está relacionado à *educação*, já que ele precisa ser humanizado, entendendo que “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264), mas é a “apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (*idem*, p. 266), isto é, a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade que pode levar ao desenvolvimento das suas aptidões motoras e intelectuais e isso é dado a partir da educação. Conforme destaca Saviani (2005),

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

atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação. (SAVIANI, 2005, p. 246).

A partir do entendimento das concepções de homem e educação, as qual discutimos anteriormente, buscamos sistematizar a concepção de *currículo* para a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, os objetivos, os condicionantes e principais perspectivas importantes à organização curricular alinhada com a essa perspectiva unitária de educação e na busca pela superação da sociedade de classes. Nesse sentido, Saviani (2013), no texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, publicado pela primeira vez em 1984, inicia o debate sobre currículo escolar assinalando a necessidade e a importância de determinados conteúdos serem assimilados pelos indivíduos mediante as formas adequadas de transmissão e apropriação. Conforme o autor,

O objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Portanto, à escola cabe organizar quais os “conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano” (MALANCHEN, 2016, p. 171), além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo, para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, a formação humana e da sociedade. Trata-se de pensar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas disciplinas e faixa etária, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e evolução intelectual nos níveis mais altos. É, portanto, necessário que a escola se concentre no entendimento do currículo como “conjunto das atividades nucleares” (SAVIANI, 2016, p. 57), ou seja, que tenha como currículo as atividades que são próprias para a aquisição do saber elaborado, ao estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte. Entendemos que a organização dos conteúdos nucleares, de forma lógica e sistematizada, pode objetivar a transformação do aluno. Segundo Duarte (2016), o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à

compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Segundo o próprio autor,

O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. (DUARTE, 2016, p. 95).

Dessa forma, a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do cidadão que irá não apenas viver na sociedade, mas também participar dela de forma ativa e consciente. Essa é a nossa defesa do currículo, a formação humana em sua integralidade, a partir do estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência, e o estudo das artes, como forma e expressão de liberdade e ao mesmo tempo a expropriação e representação da realidade (DUARTE, 2016).

Base Nacional Comum Curricular e os fundamentos da Pedagogia das Competências: a lógica da mercantilização na escola

No âmbito do gerenciamento das políticas curriculares no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular encontrou um ambiente propício para a sua homologação. No período em que Michel Temer assumiu a presidência da república, foram assegurados lugares estratégicos para representantes do sistema privado e aliados do governo, medida esta que resultou na reestruturação do CNE e da Comissão Bicameral que analisavam o documento em questão.

De início, a construção da BNCC justifica-se a partir da Constituição Federal de 1998, artigo 210, no qual consta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, art. 210). Na mesma medida, sustenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), nos artigos 26 e 64, que determinam que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, art. 26).

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, art. 64).

Entretanto, foi a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em suas metas 2, 3, 7 e 15, que a base foi fomentada e apresentada como um projeto essencial para assegurar um currículo comum a todas as etapas da educação básica. Em síntese, o PNE (2014):

[...] confirma a necessidade da base e define que a União, estados e municípios devem implantar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2014, meta 2). No PNE, a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao Ideb (meta 7); e à formação de professores (meta 15). (PERONI, CAETANO, 2015, p. 341).

Ademais, mesmo não se tornando uma referência de caráter obrigatório, é preciso ainda neste processo considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para articular a BNCC à pedagogia das competências, haja vista que os PCNs foram uma tentativa de padronização do currículo pautado em competências que não obteve aceitação da comunidade escolar e de especialistas de áreas como a educação, currículo e políticas educacionais. Resgata-se, portanto, dos PCNs o retorno à pedagogia das competências no plano pedagógico, avaliativo, formativo e curricular contemplados na BNCC.

Para ampliarmos as discussões em torno da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, precisamos considerar a concepção que rege esses dispositivos e tem sido associada à normatização de propostas que atingem o trabalho pedagógico, a saber: a pedagogia das competências.

Fundamentada nas teses do suíço Philippe Perrenoud, 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). Assim sendo, para seus defensores, essa corrente articula aprendizagens úteis aos alunos para atender às exigências do mercado de trabalho, buscando acompanhar o movimento dinâmico das mudanças que perpassam esta sociedade.

Em síntese, a pedagogia das competências prima pelo trato com conhecimentos necessários à vida cotidiana, manifestando características pragmáticas e utilitárias, o que contribui expressivamente para a manutenção do sistema capitalista. Em consequência disso, encontra-se enquadrada no plano das “pedagogias do aprender a aprender”, assim nomeada por Newton Duarte (2001) para representar um conjunto de pedagogias hegemônicas que estão enraizadas na escola nova.

Diante disso, a pedagogia das competências naturaliza a adoção do projeto burguês que fragiliza a educação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Tal medida tende a propiciar a oportunidade de impor limites aos trabalhadores haja vista que a formação proposta nesta perspectiva objetiva a capacidade de adaptação do homem ao modelo vigente. Para esses fins, advogam por um currículo flexibilizado composto de conhecimentos que se fazem úteis à vida cotidiana nas suas formas imediatas – não se promove, portanto, uma aproximação aos conhecimentos sistematizados, tão necessários ao desenvolvimento humano nas suas formas mais evoluídas.

De modo a acrescentar, Orso (2003) explica que a fragmentação do saber ocorre pela forma em que se encontra organizada a sociedade e o modo de produzir a vida material em cada momento da história.

Quando surge a sociedade de classes o homem deixa de ser o centro e a qualidade do conhecimento e da sobrevivência passa a depender da posição social que a pessoa ocupa na divisão do trabalho. Nela, uns são instrumentalizados à produção e outros ao controle desta e dos meios de produção. Assim, fragmenta-se a produção, o conhecimento e o homem. Os que produzem não usufruem nem se reconhecem na produção. O conhecimento deixa de ser concebido como uma necessidade de socialização e passa a ser instrumento de controle, de poder e de lucro, isto é, seguindo a lógica do modo de produção, o conhecimento também é privatizado, mistificado e individualizado. (ORSO, 2003, p. 32).

Não à toa que os currículos escolares estão no centro de disputas políticas e ideológicas. A classe dominante busca contemplar, a partir da formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, os seus interesses, controlando tudo aquilo que se ensina nas escolas públicas e privadas. É a partir disso que o currículo é visto como instrumento para perdurar interesses mais propensos à classe dominante.

A ideologia mercadológica presente na BNCC faz avançar os mecanismos de controle sobre a subjetividade humana; sem embargo, o que se verifica a partir desse parâmetro é a proliferação da formação técnica de sujeitos treinados para fazer avançar o sistema que o explora. Para que isso se concretize, as elites concentram-se em controlar a formação das novas gerações de trabalhadores a partir de aptidões pessoais e individuais, que, por meio das competências e habilidades, idealizam a formação do homem polivalente, eficiente, ágil, flexível, que saiba manusear instrumentos de trabalho e que tenha facilidade de se adaptar a situações impostas.

A aquisição dessas habilidades é resultado de um processo de transmissão de determinados conhecimentos que mobilizam competências em um esquema propositalmente prático. Esses conhecimentos devem ser incorporados aos currículos escolares, possibilitando o desenvolvimento do “saber-fazer”, tendo em vista a “questão de se saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se espera que eles façam” (RAMOS, 2006, p. 61).

Santos e Orso (2020) descrevem as competências e habilidades enquanto meio de preservar a teoria do capital humano em pleno funcionamento, no sentido de manter o sujeito minimamente desenvolvido para atender o perfil profissional para o mercado de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Ministério do Trabalho e Emprego (2002) descrevem o termo competências como sendo a,

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional. (GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS, 2002, p. 22).

Não por acaso, a abordagem por competências é acolhida para reforçar o vínculo entre o quadro educacional e o mercado de trabalho, uma vez que articula formação humana com os interesses do capital para potencializar o aparelho produtivo. Por subsunção, essa linha tem reproduzido processos de competitividade entre empresas e trabalhadores, principalmente para a ocupação em determinados postos de trabalho. É nesse sentido que a abordagem por competências atua em prol dos interesses do capital em detrimento dos direitos e interesses da classe trabalhadora.

Diante dessas considerações, é notório perceber que não há qualquer indício de formação crítica e qualquer perspectiva de superação da sociedade capitalista, pelo contrário, o que se anseia é a perpetuação desta sociedade e de privilégios da classe dominante. Nesse sentido, ao analisarmos a BNCC, verificamos que os projetos de vida em destaque no documento buscam favorecer esse processo a partir dos princípios da racionalidade, do individualismo e do pragmatismo, preconizando valores como meritocracia e competitividade.

O projeto de sociedade que trata a BNCC tem o viés voltado a uma concepção pragmatista enquadrada nos “posicionamentos valorativos do lema aprender a aprender” Duarte (2001). Entre os quatro posicionamentos valorativos elencados pelo autor, chamamos atenção nesta discussão o quarto posicionamento, que nutre a ideia de formar o indivíduo apto a se adaptar aos mecanismos da sociedade atual, assim:

[...] deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que é hoje tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2011, p. 47-48).

Por influência da lógica do capital, a ideia de que o conhecimento transmitido há cinco anos atrás de nada serve é preservada, com a justificativa de que este já não contribui para compor o quadro de aprendizagens essenciais voltados para a concretização e sucesso dos projetos de vida dos alunos. Nessa propositura, firma-se a ideia de que o aluno deve estar em contínua busca pela atualização de conhecimentos técnicos e imediatos, entretanto, o que

verificamos é que essa forma de atualização é, na verdade, uma forma de adaptação célere dos sujeitos às demandas do capital. É sob esses moldes que as políticas educacionais têm sido planejadas, principalmente no ensino médio.

Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia e ensino remoto

Com a necessidade de situar a reforma do Ensino Médio e em contrapartida à BNCC, Ferreti e Silva (2017) expõem que a urgência da MP nº 746/2016 e, posteriormente, da Lei nº 13.415/2017 foi otimizada a partir de quatro situações: a) o baixo desempenho nas avaliações do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; b) a organização de apenas uma trajetória com o número exagerado de treze disciplinas; c) a necessidade da diversificação e d) o baixo índice de entrada no ensino superior e o número considerável de matrículas na educação profissional.

Muitos elementos são colocados ao longo da Lei nº 13.415/2017, sobre os quais não conseguiremos discorrer aqui em atendimento às especificidades legais deste texto, no entanto, queremos elencar alguns dos quais consideramos como fundamentais a este debate: a) a formação em tempo integral, confundida com a formação integral; b) a obrigatoriedade apenas da oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; c) a organização de itinerários formativos; d) o aceite de profissionais com notório saber, admitindo professores sem formação específica e a e) parceria entre público e privado, que tem chances de ser incentivada em tempos de pandemia, especialmente na organização do ensino remoto.

Em relação à formação integral do aluno, o que fica estabelecido na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) é o aumento da carga horária de aula, inicialmente de 800 (oitocentas) horas para 1.000 (mil) horas anuais, em um prazo de cinco anos, podendo chegar até a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, sem prazo para o cumprimento, o que não se configura como formação em tempo integral, já que consideramos um aumento mínimo de tempo escolar, muito menos educação integral. Nesse contexto, as alterações dispostas na LDB nº 9.394/1996, com a inclusão do § 7º no Art. 35º (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017), estabelecendo “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e

socioemocionais”, parece estar atentas sobre a necessidade da formação em múltiplos aspectos, como o físico, o cognitivo e o socioemocional, apresentando um olhar diferenciado, talvez em uma perspectiva de formação humana em sua integralidade. No entanto, estão também articuladas à reforma do currículo, tendo interesse em adequar os sujeitos para atender às demandas do mercado produtivo, seja no viés comportamental como equivalente a competências específicas.

É, nesse sentido, que o Guia de implementação do Ensino Médio apresenta que a juventude precisa ser dona do seu futuro e de suas escolhas, dando a ela a oportunidade de optar pela sua formação, observando sua área de interesse, resultando, assim, no seu “desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro” (BRASIL, 2018, p. 6). No entanto, ao que analisamos, “não haverá escolha de percurso formativo, uma vez que em nenhum momento há obrigatoriedade de existência de mais de uma possibilidade nas escolas é estabelecida pela Lei” (ANDES, 2017, p. 19). Consideramos enganosa essa propaganda, já que irá depender da organização dos sistemas de ensino.

Outra questão está na obrigatoriedade apenas das disciplinas de língua portuguesa e matemática nos três anos do Ensino Médio, impondo o estudo da língua inglesa como única estrangeira, considerando o ensino da arte e da educação física obrigatórios apenas na educação infantil e no ensino fundamental e direcionando o estudo de sociologia e filosofia por meio de “estudos e práticas”. Corre-se o risco dessas disciplinas serem “reduzidas a oficinas e módulos ou até o aceite de diplomas ou carga horária extraclasse como comprovação desses estudos, seria o caso da participação dos estudantes em escolas de treinamento de vôlei, futsal, jiu jitsu, etc.” (ZANK, 2020, p. 90).

É mister destacar a intencionalidade em ajustar “o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016b, p. 75), ou seja, a elaboração da nova base comum curricular associada à reforma do Ensino Médio têm como função principal a organização dos conteúdos e do trabalho escolar objetivando atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa. Com essa política de regulação pela avaliação, temos como consequências o esvaziamento de conteúdos, o controle do trabalho do professor e, de modo a acrescentar, a ampliação das

desigualdades sociais. Em outras palavras, ao selecionar os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade a serem trabalhados na escola, controlando o trabalho do professor e a formação social, a escola passa a se transformar em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista e, portanto, de desigualdade social.

Com relação à profissão docente, Sandri (2017, p. 144) chama a atenção para possíveis alterações, já que há “a possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber”, levando à diminuição da contratação de professores com formação específica não apenas na formação profissional. Pode se supor ainda que, dentro da mesma área do conhecimento, ou dos itinerários formativos (na melhor das hipóteses), todos os professores estarão aptos a ministrar todas as disciplinas. Conforme adverte Zank (2020),

Assim, o professor de física poderá trabalhar biologia, ciências e química, conforme necessidade da instituição e sistema. Perde-se aqui com a generalização e a sobrecarga ao profissional, já que muitos professores, além de trabalharem em vários estabelecimentos diferentes, terão que direcionar seus esforços para pesquisa e organização das aulas em mais de uma disciplina. Nesse sentido, a tendência é de que a reformulação do Ensino Médio também imprima mudanças expressivas nas políticas de formação de professores, ou seja, provoque mudanças profundas na própria carreira docente. (ZANK, 2020, p. 94).

Outra questão que está sendo reforçada aqui é a parceria com as instituições privadas no que se refere à formação técnica e também à distância, implícitas no § 8º do Art. 36, cujo texto determina que a formação técnica poderá ser realizada nas instituições de ensino, mas será permitido parcerias com instituições privadas, conforme a LDB nº 9.694/1996,

Art. 36 § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

O ano de 2020 ficou marcado na história mundial devido à pandemia que vitimou milhares de pessoas e trouxe à tona a fragilidade e o despreparo do sistema capitalista e dos governos autoritários. A COVID-19 foi a ponta de lança para colapsar os sistemas de saúde de várias partes do mundo, ao mesmo tempo em que nos mostrou o quão perverso pode ser o neoliberalismo diante de situações caóticas.

A Educação a Distância (EaD) encontrou ambiente propício para ser colocada à prova em momento pandêmico, atendendo a interesses antigos de grupos privados que advogam por essa modalidade. Assim, o neoliberalismo naturaliza e romantiza a EaD como sendo modelo inovador necessário às novas demandas da educação, contudo, não podemos perder de vista que a perspectiva neoliberal sempre teve o interesse em remodelar a educação. Nesse sentido, “[...] lembremos que esta modalidade traz inúmeras vantagens econômicas, pois diminui substancialmente os “gastos”, abre um lucrativo mercado e ainda permite uma considerável expansão do ensino em um curto espaço de tempo” (SOARES, 2020, p. 8).

O discurso falacioso em torno da modernização e inovação nas formas de ensinar trouxe à tona as desigualdades sociais existentes, embora ainda sejam ignoradas pela gestão pública. A incoerência desta modalidade é, justamente, crer que todos os alunos terão acesso às atividades propostas e que os professores conseguirão dar conta de todo este formato sem uma formação específica e sem conhecimentos necessários para o manejo dos recursos tecnológicos.

O que nos lança profundas preocupações nesse momento é o imprevisto⁴ da modalidade EaD, assim como do ensino remoto, que devido à pandemia tem sido foco do oportunismo dos empresários da educação. Enfrentamos nos dias de hoje sérios problemas estruturais para aulas *online* no Brasil, tanto para professores como alunos, já que segundo as informações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 42%

⁴ MINTO, L. **Educação em tempos de pandemia: professor Lalo Minto critica o imprevisto na EAD.** Disponível em: https://andesufrgs.org.br/2020/04/16/educacao-em-tempos-de-pandemia-professor-lalo-minto-critica-o-imprevisto-na-ead/?fbclid=IwAR3t87XJUlu_QfmVrdfqwq7hTGPCXy9Ux15q4qDaE7aU-x_xKaKq3GM6JY. Acesso em: 5 maio 2020.

dos domicílios não possuem computadores⁵. Além disso, o sistema público em sua maioria tem um aparato tecnológico sucateado e sem qualidade (MALANCHEN, 2020).

Verificamos que o sucateamento da educação pública, realizado intencionalmente pelos governos nos últimos anos, aprofunda-se com a inserção da EaD nos moldes que estamos vivenciando: aulas gravadas com professores que não têm contato com a realidade das diferentes escolas, aulas longas sem interação, uma sobrecarga de atividades para alunos resolverem sozinhos e sem computadores, dificuldade de acesso digital a esse material, entre tantos outros. Além disso, precisamos pensar que muitos alunos estão passando por diferentes situações emocionais nesse momento, como família com doentes ou mortos pela COVID-19, pais desempregados, violência doméstica, entre outros (MALANCHEN, 2020).

Não negamos a importância da tecnologia, ela é bem-vinda desde que seja de qualidade e de acesso a todos, com a devida formação adequada para seu uso. Compreendemos também que um processo de ensino e aprendizagem sem um diagnóstico e planejamento adequados está fadado ao fracasso. A EaD nos moldes ofertados (ensino remoto), por meio de compras de pacotes sem licitação pelos governos, leva ao aprofundamento das desigualdades educacionais e gera somente lucros para os empresários da educação, que acabam por manter o seu domínio cultural e econômico e a hegemonia da classe burguesa (MALANCHEN, 2020).

A defesa do currículo organizado segundo a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio

Reconhecemos os limites do currículo disciplinar, no entanto não trocamos nossas análises pela farsa da organização interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, muitas vezes baseadas nos interesses utilitários e na realidade imediata dos indivíduos. Nossa crítica está na condição em como essas concepções colocam o conhecimento, extremamente utilitarista e imediatista. Uma das questões que colocamos e afirmamos não perder de vista é de que os limites do estudo disciplinar são dados pelo

⁵ **BOLETIM ANFOPE** n. 2, v. 30, (27 de Abril 2020, p.09). Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/BOLETIM-02-2020-ANFOPE.pdf>. Acesso em: 10 junho 2021.

próprio processo histórico do conhecimento e a sua superação está alicerçada na superação do capitalismo, segundo Malanchen (2016),

Podemos afirmar, em tempos de escola e currículo, que a superação possível e relativa dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais precisa ser situada no processo histórico, pois não superaremos plenamente no currículo o que ainda não foi superado socialmente. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, mas pela prática social como um todo. (MALANCHEN, 2016, p. 205).

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

Partilhamos da defesa de Saviani pelo conhecimento científico como principal via de ação escolar e, portanto, curricular. O currículo deve direcionar o trabalho com o saber objetivo, sistematizado e científico. Logo, apropriado da fundamentação para a formação do homem integralmente, precisa estar desvinculado de modismos no trabalho educativo. Trata-se de entender a escola como espaço de produção, de pesquisa e de conhecimento em níveis elevados.

Uma das críticas que endossamos à BNCC é o esvaziamento de conteúdos científicos, entendido como negação do compromisso com a ciência e com a formação dos sujeitos históricos. Nega-se, portanto, o conhecimento histórico da humanidade necessário ao desenvolvimento da capacidade crítica e à autonomia de pensamento para lutar pelos direitos (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 357).

A educação passa a atender apenas a demanda do sistema produtivo, especialmente em relação ao Ensino Médio, sendo que, tanto da MP nº 746/2016 quanto da Lei nº 13.415/2017, destaca a necessidade em investir no “capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas do conhecimento;

e melhorar os resultados do desempenho escolar” (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 358). Investir em capital humano é dar prioridade aos conhecimentos úteis na perspectiva do setor produtivo. Nesse sentido, a escola, ao otimizar o tempo de formação dos estudantes nesta etapa da educação, deve buscar a formação para a empregabilidade e para a ascensão dos diversos setores econômicos, ou seja, “da necessidade da formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado” (BRANCO *et al*, 2018).

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

Desse modo, entendemos a politecnia para o ensino médio como a “formação necessária para todos independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (SAVIANI, 2014b, p. 120). Ainda segundo o autor, e buscando contextualizar a leitura, entendemos que o verdadeiro sentido de escola ativa, apta a desenvolver a autonomia nos estudantes e as mais diversas capacidades criativas, está em caminho absolutamente oposto do que explicita o “novo” ensino médio e a sua reorganização do currículo via a pedagogia das competências. A formação que buscamos está fundamentada nos conhecimentos históricos e a sua relação necessária com a atividade prática do trabalho humano, enquanto ponto de partida e como ponto de chegada.

Considerações Finais

Mesmo que parecida derrocada nos dispositivos legais que articulam a atividade educativa e curricular no país, consideramos o nosso trabalho como professores e pesquisadores em educação dentro da categoria contradição explicitada por Marx⁶ e defendida por Saviani na Pedagogia Histórico-crítica, ou seja, da necessidade do trabalho

⁶ MARX. Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

educativo em não se submeter a “artifícios criados por teorias pedagógicas imediatistas, utilitaristas e pragmáticas” (MALANCHEN, 2016, p. 170). E, mesmo que isso se apresente na contra mão do processo, está para o nosso trabalho lutar para a formação e universalização do conhecimento para os estudantes enquanto posição política.

À medida com que as reformas educacionais são organizadas e propagadas por instituições que advogam por sistemas de controles preocupados com o avanço do capital, avança-se na difusão de desigualdades que precarizam cada vez mais a escola pública e, portanto, a formação integral dos seus alunos.

Ao retirar da escola os conhecimentos mais desenvolvidos, subjaz aos trabalhadores e futuras gerações uma formação que promove o desenvolvimento de uma visão de mundo restrita e incapaz de compreender e analisar de modo aprofundado as contradições existentes no sistema capitalista, chegando até mesmo a não se reconhecerem enquanto classe explorada. Neste cenário, para além da superação dos processos formativos imediatos, a relação entre o sujeito e o processo educativo deve contemplar a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos.

De nossa parte, o que se espera é o enfrentamento dessas formas nefastas de controle que interferem de forma direta nas políticas educacionais e na educação escolar por meio da configuração dinâmica de um conjunto de reformas nutridas em grande medida por representantes do setor econômico empresarial.

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

Nesse sentido, concordamos que o debate sobre alterações curriculares não pode acontecer isoladamente, de cima para baixo. É imprescindível o conhecimento sobre a realidade das escolas e a participação dos professores e pesquisadores em educação. É preciso entender que “as desigualdades de condições de oferta, por exemplo, quando deparadas com um currículo padrão, extremamente prescritivo como se vê especialmente na

terceira versão da BNCC, coloca as escolas em condições distintas” (SILVA, 2017, p. 43). As escolas que têm condições estruturais mais precárias, com maior número de faltas de alunos e professores, por exemplo, terão maior dificuldade em seguir as exigências curriculares e de avaliação propostas.

Acreditamos, portanto, que uma mudança curricular não tem condições mágicas de inverter os problemas e as dificuldades encontradas no chão da escola que perpassam gerações. E, muito longe disso, devem ser justificadas a partir da necessidade imposta de melhorar índices em avaliações externas, como exposto desde as primeiras propagandas do Movimento Todos pela Base Nacional Comum Curricular. Também não são mudanças nominais como disciplina para componentes curriculares ou as escolhas por caminhos/itinerários (Ensino Médio) que transformará, com viés na totalidade, a formação dos estudantes. A organização do currículo escolar que interessa aos filhos da classe dos trabalhadores está distante desse encaminhamento. Ela precisa garantir o acesso a todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, com a finalidade da sua apropriação e utilização para tomada de consciência sobre o real, sobre a sociedade, segundo Saviani (2016b),

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

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

Referências

ANDES. **A contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN Brasília, DF: 2017.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2017.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
Acesso em: 10 junho 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Mec: 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3508>. Acesso em: 10 junho 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria visgotskiana. Campinas – São Paulo. Autores Associados, 5ª ed. 2011.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 junho 2021.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS. **Certificação de competências profissionais**. Ministério do Trabalho e do Emprego. Brasília: OIT, 1. ed. 2002.

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

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

MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EAD: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista educação e cotidiano ressignificado online**. Edição v. 1 n. 04 (2020). Disponível em: https://rprcr.com.br/index.php/revista_rprcr/article/view/1. Acesso em: 12 maio 2021.

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

ORSO, P. J. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. Campinas: ETD – **Educação Temática Digital**, v.5, n.1, p.25-39, dez. 2003. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10404/ssoar-etd-2003-1-orso-os_desafios_do_conhecimento_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2003-1-orso-os_desafios_do_conhecimento_e.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18607>. Acesso em: 10 junho 2021.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. IN: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 8.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 10 junho 2021.

SAVIANI, D. **A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V. *et al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terras Sem Amos: Brasil, 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, nº17, p.337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 18 maio 2021.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

ZANK, D.C.T. **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino, Unioeste/Foz do Iguaçu: 2020.

Submissão em: 15-06-2021

Aceito em: 07-07-2021