



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

ERIKA APARECIDA DE PAULA SILVA LIMA

**ÁRVORE VELHA, RAÍZES PROFUNDAS E OS FRUTOS?
AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO NOVO
ENSINO MÉDIO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Salvador

2022

ERIKA APARECIDA DE PAULA SILVA LIMA

**ÁRVORE VELHA, RAÍZES PROFUNDAS E OS FRUTOS?
AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO NOVO
ENSINO MÉDIO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro

Salvador

2022

Ficha Catalográfica

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Erika Aparecida de Paula Silva.

Árvore velha, raízes profundas e os frutos? : as ciências da natureza e matemática no novo ensino médio à luz da pedagogia histórico-crítica / Erika Aparecida de Paula Silva Lima. - 2022.

229 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bárbara Carine Soares Pinheiro.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2022.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Ensino médio. 2. Reforma do ensino. 3. Ciências naturais - Estudo e ensino (Ensino médio). 4. Matemática (Ensino médio). 5. Medidas provisórias. 6. Brasil. [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. 7. Pedagogia crítica. 8. Materialismo histórico. I. Pinheiro, Bárbara Carine Soares. II. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDD 373.19 - 23. ed.

ERIKA APARECIDA DE PAULA SILVA LIMA

**ÁRVORE VELHA, RAÍZES PROFUNDAS E OS FRUTOS?
AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO
À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Salvador, 20 de Abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro - Orientadora
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Abraão Felix da Penha - Membro Titular
Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Dra Ana Maria Dantas Soares - Membro Titular
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Erivanildo Lopes da Silva - Membro Titular
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Hélio da Silva Messenger Neto - Membro Titular
Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

Preciosíssima Valdete (*in memoriam*)

Lembro-me com carinho de desde pequena você me dizer: Filha, eu peço a Deus pra você ser alguém na vida. Pense...você não tem pai, é negra, sua mãe sem estudo cuida da casa dos outros pra te dar o melhor, então estuda pra ter um futuro, afinal não vai me ter pra sempre!

Eu sabia que não era para sempre, mas não sabia que seria tão breve a sua jornada terrena ao meu lado.

Eu fiquei...

Fiquei com a dor da saudade, mas também com a herança imaterial, o legado, força, determinação e convicção que eu poderia ir além.

Os anos passaram, mas suas palavras e orações em meu favor não!
Mãe, eu estudei!

Mãe, eu lutei e luto todos os dias para ser alguém!

Hoje sou alguém que fez doutorado!

Mãe, sua filha será chamada de Doutora Erika!

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Este é um momento de reflexão e de agradecimento!

Primeiramente a Deus, pois Ele e eu sabemos que foi lá na mesa da casa do saudoso Pastor Elias Inocêncio Rodrigues que essa história de Doutorado começou a se materializar! E sem ELE, nada do que foi feito se fez!

E Ele muda os tempos e as estações; [...] Ele dá sabedoria aos sábios e conhecimento aos entendidos. Daniel 2:21

Ao meu esposo Anderson Peixoto Lima, meu príncipe baiano, que me auxiliou em toda trajetória acadêmica. Muito obrigada por toda compreensão e paciência. Essa vitória é nossa! Te amo!

Aos meus lindos filhos Daniel e Ester, obrigada por serem estímulos para mamãe buscar ser melhor a cada dia! Meus gêmeos amados!

O meu muito obrigada ao Professor Dr. Edilson Fortuna de Moradillo que sem me conhecer, através de um e-mail, me convidou para ser ouvinte em sua disciplina de Pedagogia Histórico-Crítica. Oportunidade ímpar, onde ampliei meu olhar e aprofundei meus conhecimentos sobre o tema.

Agora para tudo... porque vou falar da minha orientadora. Maravilhosa é ela, cheirosa aqui é ela, estilosa aqui é ela, inteligente é ela, sarada aqui é ela, quem mete dança é ela, quem vai no chão é ela... a Bárbara Carine Soares Pinheiro, por codinome Intelectual Diferentona! Minha diva, obrigada por me acolher, por ser referência, pelo carinho e acima de tudo por acreditar que eu poderia estar aqui hoje! Te amo e não é pouco!

Aos meus amigos que sustentaram meu braço na peleja: Viviane Medeiros, Aurea Lunga, Geraldo da Gaiola, Fabinho e Carla, gratidão gigante!

Agradeço ao Instituto Federal da Bahia - IFBA, minha casa profissional, pelo apoio e permissão para a qualificação desta servidora. É pela educação pública, gratuita e de qualidade que minha luta faz jus.

Por fim, agradeço a todos os colegas do grupo de Pesquisa em Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA) pela caminhada e contribuições.

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.

Agitai-vos porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.

Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.

Antonio Gramsci (1919)

LIMA, Érika Aparecida de Paula Silva. **Árvore velha, raízes profundas e os frutos? As Ciências da Natureza e Matemática no Novo Ensino Médio à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2022. Orientadora: Bárbara Carine Soares Pinheiro. 230 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a apresentar uma análise crítica do Novo Ensino Médio nas questões concernentes a Ciência da Natureza e Matemática. A luz da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvemos essa pesquisa de acordo com os fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Consideramos a abordagem histórico-crítica para a educação como uma lente teórica importantíssima para nossa compreensão das questões mercantis, neoliberais e reducionistas da criação do Novo Ensino Médio e seus desdobramentos. Nos detemos como recorte de pesquisa nas 10 Competências Gerais da BNCC e as especificidades das competências das Ciências da Natureza e da Matemática e suas tecnologias. A pesquisa foi estruturada para responder o objetivo central da Tese: Fazer uma análise crítico dialética das 3 competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no quesito Ciências da Natureza e das 5 competências de Matemática e suas tecnologias em consonância com as 10 competências gerais da BNCC do Ensino Médio e para isso o caminho metodológico escolhido foi a pesquisa documental. Fizemos um denso percurso histórico analisando as Legislações, Pareceres, PNE, Diretrizes de Políticas Curriculares e Documentos que foram sancionados para normatização do Ensino Médio no Brasil e os encaminhamentos da Reforma do mesmo. Essa investigação documental alicerçou-se na metodologia fundada no materialismo histórico-dialético sob a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e suas abordagens sobre a importância do conhecimento para a libertação do ser histórico social. Este processo de interpretação da realidade gerou meta textos analíticos que estão compondo os contextos interpretativos das 3 competências propostas pela BNCC em Ciências da Natureza e das 5 Competências de Matemática e suas tecnologias. Compreendemos que a pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta, por isso ela é mediadora e não redentora das mazelas da sociedade, não possuindo uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Evidenciamos na pesquisa que a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social e apesar de falácias de renovação há muitos pontos controversos, antigos desde a LDB 5692/71 que voltaram à tona. Isto, especialmente na flexibilidade, autonomia e pedagogia das competências. Um dos pontos mais controversos dessa reforma diz respeito à organização curricular e itinerários formativos, atendendo os órgãos de controle e aferição de resultados. Temos em voga uma educação simplificada a um processo de treinamento e aligeiramento de formação para atender a estruturação do capital. Há pouco comprometimento com a efetivação e intencionalidade do ato educativo. A árvore é velha, as raízes profundas e os frutos gerados pelo NEM parecem grandes, viçosos, mas foram amadurecidos com carbureto em 52 dias de um Governo ilegítimo e alguns se tornaram amargos. Mas, ainda há tempo de tirarmos as ervas daninhas da velha e linda árvore!

Palavras-chave: Ensino Médio. Ciências da Natureza e Matemática. MP nº 746/2016. Lei nº 13.415/2017. Pedagogia Histórico-Crítica.

LIMA, Érika Aparecida de Paula Silva. **Old tree, deep roots and the fruits? Natural Sciences and Mathematics in the New High School in the Light of Historical-Critical Pedagogy.** 2022. Advisor professor: Bárbara Carine Soares Pinheiro. 230 p. Thesis (Doctorate in Teaching, Philosophy and History of Science), Federal University of Bahia/State University of Feira de Santana, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The present work proposes to present a critical analysis of the New High School in matters concerning Natural Science and Mathematics. In the light of Historical-Critical Pedagogy, we developed this research according to the philosophical foundations of historical-dialectical materialism. We consider the historical-critical approach to education as a very important theoretical lens for our understanding of the mercantile, neoliberal and reductionist issues of the creation of the New High School and its consequences. We focus as a research cut on the 10 General Competencies of the BNCC and the specificities of the competencies of Natural Sciences and Mathematics and their technologies. The research was structured to respond to central objective of the research, make a dialectical critical analysis of the 3 competencies of (BNCC) in the question Of Nature Sciences and the 5 competencies of Mathematics and its technologies in line with the 10 general competencies of the BNCC of High School for which the methodological path chosen was documental research. We made a dense historical journey analyzing the Legislations, Opinions, PNE, Curricular Policy Guidelines and Documents that were sanctioned for the regulation of High School in Brazil and the referrals of the Reform of the same. This documental investigation was based on the methodology founded on historical-dialectical materialism under the conception of Historical-Critical Pedagogy and its approaches to the importance of knowledge for the liberation of the historical-social being. This process of interpretation of reality generated meta-analytic texts that are composing the interpretative contexts of the 3 competences proposed by the BNCC in Natural Sciences and of the 5 Competencies of Mathematics and its technologies. We understand that historical-critical pedagogy does not give education the power of direct social transformation, so it is a mediator and not a redeemer of the ills of society, not having an autonomous and independent operation of social structures. We evidenced in the research that education must be committed to raising consciousness as a fundamental part of social transformation and despite fallacies of renewal there are many controversial points, old since LDB 5692/71 that have come back to the fore. This, especially in flexibility, autonomy and pedagogy of competences. One of the most controversial points of this reform concerns the curricular organization and training itineraries, serving the control and measurement bodies of results. We have in vogue a simplified education with a process of training and lightening of formation to attend the structuring of the capital. There is little commitment to the effectiveness and intentionality of the educational act. The tree is old, the roots are deep and the fruits generated by the NEM look big, lush, but they were ripened with carbide in 52 days of an illegitimate government and some became bitter. But, there is still time to weed the beautiful old tree!

Keywords: High School. Natural Sciences and Mathematics. MP nº. 746/2016. Law nº. 13.415/2017. Critical Historical Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Valor médio da prova do PISA de 2012 x valor aplicado por aluno (US\$/PPP)	26
Quadro 1 - Teorias não-críticas de educação	35
Quadro 2 - Concepções progressistas da educação	37
Figura 1 - Rede conceitual da pedagogia histórico-crítica.....	42
Figura 2 - Escola e Relações de Poder	59
Figura 3 - Gênese da LDB 9394/96	62
Gráfico 2 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrícula	88
Gráfico 3 - Metas 1 e 2 PNE	89
Figura 4 - Marcos da reestruturação educacional no Brasil.....	97
Figura 5 - Percurso histórico do NEM	99
Figura 6 - Percurso Histórico da Criação da BNCC	101
Gráfico 4 - Número de matrículas no ensino médio Brasil – 2016 a 2020	106
Figura 8 - Mantenedores.....	108
Figura 9 - Apoiadores.....	108
Figura 10 - 7 Temáticas prioritárias	110
Figura 11 - Competências gerais	112
Figura 12 - Estruturação para o NEM	119
Figura 13 - Linha do tempo histórica da BNCC em Ciências da Natureza	123
Gráfico 5 - Percentual de alunos por nível de matemática	127
Figura 14 - Concepção do sistema nacional de educação	130
Figura 15 - Lei 13.415/17 e seus desdobramentos	137
Gráfico 6 - Percentual de escolas por recurso disponível – Brasil	139
Gráfico 7 - Porcentagem dos formandos do ensino médio que obtiveram um diploma de ensino técnico e profissionalizante (2019)	147
Gráfico 8 - Quantidade de biblioteca/sala de leitura nas escolas	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRES	Associação Brasileira de Estágios
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CCR	Centro de Redesenho do Currículo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
CEENSI	Comissão Especial para a reformulação do Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional de Educação Popular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ISO	International Organization for Standardization
ITCMD	Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação.
ITR	Imposto Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Acordo entre o Ministério da Educação (Brasil) e a Agência Internacional de Desenvolvimento (Estados Unidos)
MP	Medida Provisória
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProBNCC Curricular	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
SNE	Sistema Nacional de Educação
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TPE	Todos pela Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 CONHECENDO O TERRENO: INTRODUÇÃO	15
2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO EDUCACIONAL	31
2.1 As Teorias Pedagógicas e a Pedagogia Histórico Crítica.....	34
3 A ÁRVORE É VELHA: GÊNESE DA QUESTÃO EDUCACIONAL NACIONAL E HISTORICIDADE	49
3.1 O caminho se define	71
3.2 Encaminhamentos Pedagógicos do Ensino Médio: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM.....	78
3.3 Os Dilemas da Universalização do Ensino Médio	83
4 RAÍZES PROFUNDAS: NOVO ENSINO MÉDIO E BNCC ALÉM DO PEDAGÓGICO	91
4.1 BNCC: As 10 competências Gerais e as Competências Específicas para Ciências da Natureza e Matemática e Suas Tecnologias.....	100
5 SACUDINDO A ÁRVORE E MOVIMENTANDO AS FOLHAS: METODOLOGIA E CATEGORIAS DE ANÁLISE	132
5.1 Questões Científicas e Tecnológicas: a Concepção de Competência na Relação Educativa da BNCC	137
5.2 Concepção de Ciência para além da base produtiva do capital	145
5.3 Alienação na dimensão didático pedagógica: entre a ruptura e a escolha	151
6 E OS FRUTOS? CONSIDERAÇÕES FINAIS SÃO COMO SEMENTES	156
REFERÊNCIAS	165
ANEXO A Declaração de Jomtien	184
ANEXO B Carta de Goiânia.....	224

1 CONHECENDO O TERRENO: INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Entre o direito e a efetivação, temos visto no decorrer dos anos, ao olharmos para a história da educação nacional, muitos conflitos de interesses no tocante a oferta educacional de pleno acesso a todos que dela necessitam.

Em termos gerais, vemos uma educação nacional fragilizada por projetos de governo que não a priorizam em seus âmbitos e modalidades. Desde a educação infantil, perpassando pelo ensino fundamental inicial e final, o gargalo, as dificuldades e as múltiplas consequências de uma sociedade capitalista fazem do ato de estudar um desafio para aqueles que o enfrentam. Isso, levando em consideração apenas o ato de ensinar e nem estou entrando pela seara da aprendizagem. Esta, condição indissociável do ato educativo preconizado pela Constituição.

Apesar desse prescrito direito assegurado na Carta Magna da Nação, a história da educação já conta em sua linha do tempo que uma das características do Ensino Médio sempre foi a forte presença do abandono e exclusão educacional. O pensamento hegemônico da concepção do ensino médio, desde a sua gênese, sempre esteve aliançado com a proposta de qualificar a classe trabalhadora para o mercado e não para ascensão a patamares mais elevados de conhecimento e conseqüentemente, avanço nos estudos em nível superior.

Ao propor uma análise do Novo Ensino Médio - NEM, buscamos compreender no paradigma da teoria crítica, baseada nas concepções marxistas e dos teóricos da escola de Frankfurt (CROTTY, 1998) que para além de uma mudança de rota, as propostas inerentes a essa etapa da educação básica, de maneira muito mais ampla, é decisivamente uma questão social, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas.

A pesquisadora que vos escreve, durante mais de vinte e cinco anos, está desenvolvendo sua atuação profissional na educação básica, já tendo passado por

todas as etapas da educação básica e com conhecimento da causa, diante de todos os desafios que tem vivenciado no fazer de sua atuação, sabe que para entender essa complexidade no curso dos anos, precisou examinar com mais detalhe as ações sociais desenvolvidas pelos organismos da superestrutura, pois

um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas - colônia durante séculos, escravocrata e, atualmente, capitalismo associado e dependente. (FRIGOTTO, 2007, p.1.131)

Assim, essa tese não trata unicamente de uma escolha de objeto para análise científica, mas também de uma forma de ver o mundo. De uma inquietação e desejo de contribuir com um olhar mais apurado para o Ensino Médio e suas nuances na atualidade.

Evidentemente, na estrutura de Ensino Médio que temos hoje, existem dificuldades na própria identidade enquanto etapa da educação básica que só passou a ser obrigatória após treze anos da promulgação da LDB 9394/96, e isto através da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Há de se pensar em que tipo de formação seria adequada as necessidades dos jovens no contexto do século XXI com suas complexidades, na dificuldade de permanência dos estudantes face os múltiplos contextos pessoais e sociais que levam ao fracasso escolar e conseqüente desestruturação no conceito da universalidade, na falta de insumos e tantos outros problemas que levam a altos índices de evasão e repetência daqueles que conseguem chegar a essa etapa.

Historicamente, sabemos que não é possível fazer uma análise pedagógica crítica sem estabelecer uma relação conjuntural entre política e educação. Ambas, práticas distintas, com suas próprias características, porém dependentes e inseparáveis uma da outra: toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui uma dimensão educativa (SAVIANI ; DUARTE, 2012).

Toda a conceituação proposta para as reformas do Ensino Médio foi constituída a partir do discurso do Governo Federal, influenciado por entidades internacionais e

publicações como o Relatório Delors¹ (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1992). Os dois documentos enfatizaram tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social. (FERRETI ; SILVA, 2017).

No final dos anos 90 e início do ano 2000, uma gama de documentos para direcionar as ações educacionais foram produzidos e introduzidos pelo MEC, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)² e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Interessante trazer uma experiência pessoal desses direcionamentos do Ministério da Educação (MEC), pois esta pesquisadora que vos escreve fez parte da gama de profissionais que viajaram o Brasil para “aplicar” formação continuada em diversas prefeituras. Durante mais de quatro anos, várias parcerias se estabeleceram com as prefeituras onde os pedagogos das mesmas, saíam a replicar o modelo proposto pelos Parâmetros Nacionais em Ação.

Tal formação visava instrumentalizar os educadores na organização curricular, seria por competências e habilidades, baseadas para atender a demanda produtiva de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação (BRASIL, 1998).

A proposta de inserir recém formados como eu, jovens, cheios de sonhos utópicos de mudar o mundo unicamente através da educação e lança-los Brasil a fora foi uma intencionalidade nesse projeto governamental. Ouso dizer, talvez pela força da ingenuidade daquele momento, que o discurso sedutor que tal novidade seria o melhor para a educação nacional foi a mola propulsora de muitas ações a nível dos educadores envolvidos. E sou parte disso.

¹ Trata-se de um Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado no ano de 1996 em que especialistas de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial (ACCORSI, 2013, p. 3)

² Entre a promulgação da LDB 9394/96, aprovação da Lei 13.415/17 e homologações da BNCC, uma gama de documentos curriculares foram trazidos à tona pelo MEC e CNE nesse período de doze anos. Tais documentos buscaram sistematizar os encaminhamentos curriculares da educação nacional. Entendemos a importância desse processo, mas por recorte de pesquisa nos deteremos a conceituar e explorar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Ainda, uma análise rica e aprofundada em relação aos PCN que nos contempla enquanto referencial sobre esta política curricular e que evita sua repetição aqui, pode ser encontrada em SIQUEIRA (2019).

Fizemos o nosso melhor, sem uma análise crítica dos processos, mas cheias de boa vontade. Assim, empregamos esforços em falar e propagar que as competências e habilidades para a educação do século XXI estavam nas mãos da escola e que a eficácia em resolver situações problemas seria trajetória individual daqueles que obtivessem sucesso no percurso escolar.

Luckesi (2004, p. 61) ressalta que

a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

As propostas governamentais de mudanças na educação sempre surgem, deixando explícito a dicotomia entre as necessidades da sociedade e as demandas emergentes das organizações e seus acordos. Tais considerações nos fazem afirmar a anuência do Estado em consolidar nas suas políticas públicas educacionais, as premissas da concepção neoliberal no sentido de referendar as concepções do Estado Mínimo.

A premissa, desde o início dos anos 90, através dos encaminhamentos dados ao rumo da educação nacional em sua conceituação, era das práticas de maior inserção da iniciativa privada em seu território, isso não apenas no seio educacional, mas num crescente, permanente e audível, processo de privatização de vários serviços públicos.

Para melhor situar o leitor nesse terreno arenoso, nos propomos a uma breve conceituação das diferentes tendências educacionais, para conhecermos historicamente o percurso da educação brasileira e como o ensino sempre esteve à mercê dos interesses da classe dominante.

A luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que é necessária uma análise do todo. Assim, concebemos que educação e política são indissociáveis e, por isso, faz-se necessário analisar o contexto político para que possamos entender melhor sobre como a proposta do Novo Ensino Médio foi aprovada no país.

Representantes do Governo Federal, em audiências públicas, têm defendido as seguintes premissas para a mudança do Ensino Médio:

O IDEB está estagnado desde 2011, mas, se olharmos os resultados dos últimos dez anos, crescemos apenas 0,3%. [...] O ensino médio, que hoje tem um modelo único no Brasil, forma o jovem exclusivamente para a entrada na universidade. [...] E apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade. [...] O Brasil, comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico, enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, têm 56%; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42% (Rossieli Soares da Silva). O Brasil é o único País do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas. [...] Apenas 1/3 dos jovens brasileiros — aliás, menos de 1/3 —, apenas 18% dos jovens brasileiros que concluem o ensino médio vão para o ensino superior. (Maria Helena Guimarães de Castro)

Outros elementos de análise também têm sido evocados, como os índices do PISA de 2015 onde o Programa Internacional de Avaliação de Alunos mostraram o Brasil em 60^a entre 70 Países, anteriormente em 2010 ficou em 54^a de 65. Em meio ao projeto de Reforma, especificamente no mês onde a MP foi sancionada, o Índice Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - publicizou resultados, assim, colocando em pauta mais uma vez o Brasil abaixo da meta³.

Um olhar unilateral tem sido proposto neste contexto, então, se os índices estão baixos, evoca-se a resolução enfatizando que o novo ensino médio dará significado a vida da juventude, uma vez que haverá direito de escolha do que se quer estudar, e conseqüentemente, propiciará uma motivação extra na trajetória acadêmica, bem como uma baixa significativa nos índices de evasão.

Nessa perspectiva, são apontadas duas requisições, conforme expressa Motta e Frigotto (2017):

1. “A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento

³ Notícias de Jornal, matéria de destaque mostrando a inferioridade do Brasil frente aos desafios educacionais em relação a outros Países. Em: <https://exame.com/economia/pib-em-dolar-cai-25-e-brasil-cai-para-a-posicao-de-9a-economia-do-mundo/>

da Educação (IDEB), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências”;

2. “A modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares”.

Não à toa, o empresariado tem se mostrado profundamente interessado nas bases dessa reforma, pois a contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente, em diferentes planos, tendo em vista tal adaptação, com apoio no que tem sido denominado de trabalho imaterial e capitalismo cognitivo (CAMARGO, 2011).

Segundo o Relatório do INEP 2019, no Brasil,

cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio. O desafio da universalização até 2016, imposto pela Emenda Constitucional nº 59, é monumental. A recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental faz aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas o País ainda está longe de alcançar patamares ideais. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio. O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21.

Pensar nessas questões de forma plural urge, à medida que todos estaremos nesse processo e seremos alvos desta proposta que, acima de tudo, fragiliza aqueles que sempre tiveram o direito negado.

A MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) promove a reestruturação do currículo do Ensino Médio em duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que foi homologada em dezembro de 2017, e a outra enfatizando as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral.

A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio

definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Sendo que 60% da Base Nacional Curricular Comum e 40% dos itinerários formativos, não é sinônimo de aumento de qualidade. Muitos municípios possuem apenas uma escola de ensino médio, o que inviabilizaria a “escolha”. Outros não tem em seu quadro docente o quantitativo necessário para a tal escolha e nem possuem a infraestrutura para a escola de tempo integral.

A promessa de financiamento não resolve os problemas que são de ordem física, estrutural, etc. Tendo em vista que mais de 70% das cidades brasileiras têm apenas uma escola de Ensino Médio (MOLL, 2017) e não há garantia de que o município disponibilizará todos os itinerários formativos, assim, caberá ao estudante cursar apenas o itinerário que houver professor e disponibilidade. Para além da promessa da escolha e da amplitude de oportunidades, o que faz necessário é dar estrutura para que haja viabilidade de efetivação.

A questão está muito além do direito de escolha ou aumento de carga horária, como tem-se visto em propagandas, o que está em jogo é o conhecimento, pois os itinerários formativos fatiam, fragmentam o Ensino Médio e impossibilitam uma formação ampla para a maior parte dos estudantes, que compõem a gama do ensino público nacional.

Para tal percurso, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), será nossa lente teórica, pois em uma sociedade de classes, a camada dominante não tem interesse que o conhecimento seja disseminado nas formas mais avançadas que a humanidade alcançou.

Nessa perspectiva, a PHC coaduna com a visão de educação defendida por essa pesquisadora, por entender que a educação é um complexo social influenciado, de forma reflexiva e não mecânica, pelo modelo de sociabilidade, mas que possui também o poder de influenciar na sua transformação. E que o professor possui um papel extremamente relevante no processo de ensino e aprendizagem, de transmitir os saberes sistemáticos socialmente produzidos ao longo dos tempos às novas gerações (PINHEIRO, 2016).

Pensar em reforma do ensino, mudança de carga horária, escolha de conteúdos, significa também pensar na garantia das condições para que ocorra a aprendizagem.

E isso perpassa por políticas de acesso, permanência, formação, valorização docente e melhoria do espaço da escola.

Refletir sobre o importante papel docente é extremamente oportuno, já que, historicamente, os cursos de formação de professores decorriam de modelos tradicionais, nos quais bastava o professor em formação aprender os conceitos científicos do campo teórico em que estava inserido e saber meia dúzia de estratégias pedagógicas para ser um bom professor (SILVA, 2014).

No século XXI não diferente dos anteriores, mas talvez pela concepção mais emergencial dos fatos sociais, o desafio docente perpassa pela compreensão do seu papel importantíssimo no processo de intervenção social. Segundo Saviani (2008, p. 84) “tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global”.

Hoje, em face das complexidades impostas pela contemporaneidade, cada vez mais identificamos como complexo o ato de educar, pois acreditamos que a escola pode contribuir com a superação da sociedade como está posta, bem como de forma revolucionária proporcionar a produção do pensamento teórico crítico nos estudantes. A mudança de postura e visão do real através do conhecimento, que é a chave da vivência no mundo material.

É na condição de possibilidade explicativa ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência. (MARTINS, 2004, p. 67-68)

Mas, por que estudar o Novo Ensino Médio? Mais uma vez a vivência desta que vos escreve salta das letras e traz uma profunda relação com o tema à medida que é seu objeto de trabalho para além do cotidiano⁴ enquanto coordenadora pedagógica do ensino médio do Instituto Federal da Bahia. Junto com o interesse de pesquisar

⁴ As realizações das atividades cotidianas apontam para o economicismo, este termo não significa aqui a redução de tudo a esfera da economia, mas sim a tendência a economizar esforço físico e mental, isto é, a determinação dos pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos a partir da “lei do menor esforço”, menos gasto de energia e tempo. Consequentemente não refletindo sobre o fazer, mas na automação dos processos educacionais (ROSSLER, 2006).

sobre a temática que faz parte da vivência, urge expor a relevância e ao mesmo tempo historicidade de abandono desta etapa final da Educação Básica. Isto é inquietante!

Ensino Médio é por lei um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, entretanto, falar de direito e oportunidades iguais num País como o nosso, de tamanha discrepância social, é algo deveras difícil, complexo e controverso. É notório que a realidade educacional 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 (BRASIL, 2017).

A citação acima é peça integrante do documento de abertura das concepções gerais da nova BNCC. Na afirmação, é colocado em voga, para justificar uma nova abordagem estrutural do ensino médio, o desempenho insuficiente dos estudantes. Esta causa é a primeira abordagem que o documento normativo enfoca como consequência mor das mazelas educacionais dessa etapa da educação básica.

Para uma conceituação, vale a retrospectiva histórica de como chegamos a caminhos nunca dantes navegados. Refiro-me ao ocorrido em 22 de setembro de 2016, com menos de um mês, melhor dizendo com apenas vinte e dois dias passados da posse oficial do Presidente Michel Temer, após o conturbado impeachment de Dilma Rousseff, esse fato histórico duvidoso de legitimidade e imparcialidade que o levou a ser chamado de golpe (GUAZINA; PRIOR; ARAÚJO, 2017) é exarada a Medida Provisória – MP nº 746/2016.

Conforme justificativa no texto encaminhado ao Congresso Nacional, a MP almeja “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Neste sentido, é bastante evidente que o currículo está envolto a uma rede bastante complexa de questões políticas (SILVA, 2014).

Várias pesquisas como Gomes (2000), Ribeiro (1991), Silva e Sheibe (2017) comprovam, o ensino médio tem sido alvo de disputas em seu sentido e finalidade que se acirraram nos últimos 20 anos em detrimento de investimento e qualidade.

O que se viu foi uma visão mercantil e aliançada com os interesses da classe dominante para cada vez o caráter propedêutico ser engolido pela visão centrada na formação para o trabalho.

Apesar da causa não ser nova, podemos perceber que a partir dos últimos dez anos o debate do enxugamento do currículo tem sido cada vez mais crescente dentro da concepção de se modernizar a formação e evitar a reprovação. Países como Estados Unidos, Austrália, Chile, Portugal, entre outros, aderiram a esse movimento pautado nas recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE que é um organismo internacional composto atualmente por 37 países, fundada em 1961 e com sede em Paris (França). Constitui-se em um fórum que os governos podem trabalhar em conjunto para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns que primam pelo desenvolvimento de competências e na avaliação destas como aferimento de qualidade. Por que um currículo de países distantes, com contextos econômicos, sociais e históricos tão diversos do nosso, podem influenciar nossas escolhas? (MOZENA; OSTERMANN, 2016).

Interessados no resultado dessa adequação aos órgãos internacionais, a partir de 2013, surge a ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”. Composta por políticos, professores, empresários da iniciativa privada e intelectuais, o movimento preconizou apoio irrestrito para a urgente discussão das diretrizes da BNCC e do Plano Nacional de Educação, assunto que permeará toda a conjuntura dessa pesquisa e terá um aprofundamento mais específico no decorrer da escrita.

Analisar como interesses tão distintos, de setores tão diversos se fundem na busca de soluções para as mazelas educacionais nos faz perceber interesses para além dos preconizados em documentos sistematizados por tal ONG.

O Banco Mundial (BM) está articulado a várias dessas redes, como o Todos pela Educação – uma organização “sem fins lucrativos” gestada por diversos setores da sociedade e liderada por empresários com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da Independência do Brasil e o Movimento pela Base Nacional Comum, compostas por entidades como o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, mas também por institutos e fundações empresariais com atuação

expressiva na educação no Brasil, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna.

O interesse exacerbado do empresariado e do Banco Mundial na educação brasileira com viés de sistematização compensatória das fragilidades causadas pelos ajustes econômicos e conseqüentemente abismo entre as classes sociais, fica notório no documento publicado em novembro de 2017.

O documento em voga, onde o título expressa: “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” tem por base a educação como premissa fundamental de um mecanismo para configuração de um novo modelo de acumulação do capital.

Vale ressaltar que a Educação Brasileira é retratada do prisma da necessidade da eficácia e eficiência financeira, assim o título do capítulo é: “Gastar mais ou melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”.

Essa concepção de educação como ônus e gasto fica expressa uma vez que a base parte da análise de que os efetivos gastos com o “produto” educacional devem gerar resultados dignos de tal escoamento do capital.

Dentro dessa concepção é necessário investir no que é lucrativo, com retorno certo e desenvolvimento compatível com os critérios definidos para mensuração dos resultados.

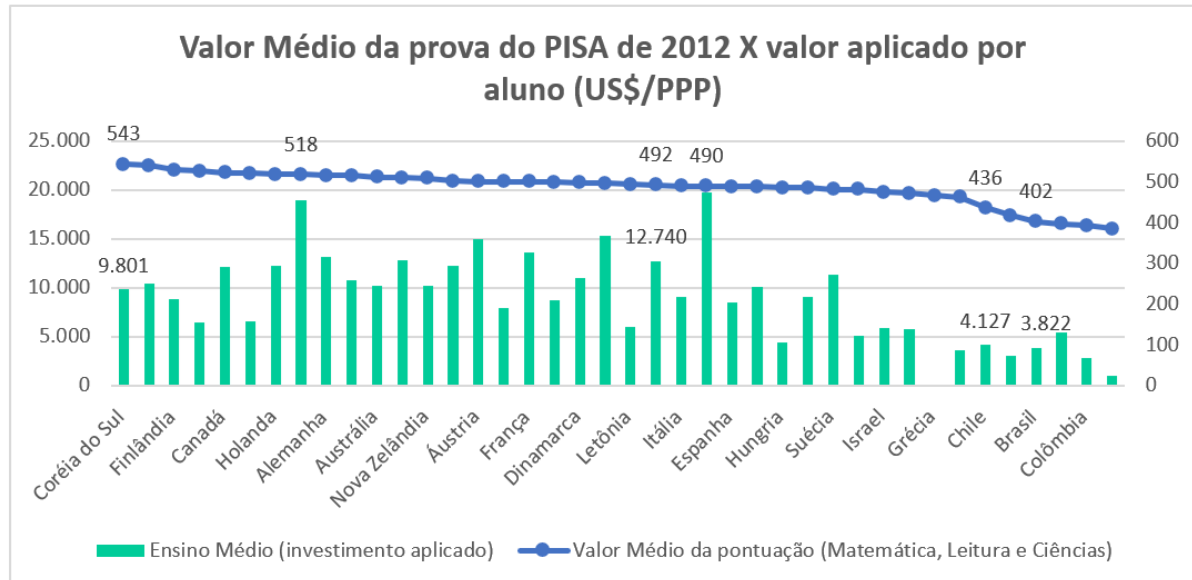
Pensar em educação do ponto de vista dessa nova abordagem proposta pelas configurações do Banco Mundial, é ter como eixo norteador a questão financeira e configurações orçamentárias como premissa de qualidade e eficiência.

Podemos afirmar que existe uma relação quase que direta entre o volume de recursos financeiros aplicados na educação e o resultado do PISA, que é o documento direcionador das ações do Banco Mundial.

Portanto, é preciso elevar os recursos aplicados na educação básica brasileira. Isso perpassa por entender a educação no seu grau de importância enquanto investimento e não despesa.

Observe o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Valor Médio da prova do PISA de 2012 x valor aplicado por aluno (US\$/PPP)



Fonte: PISA www.inep.gov.br Valor por aluno: education at a glance, 2016.

Amaral (2017) faz um exame atento das análises da publicação do BM e afirma que o texto contém crassos erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões absurdas que beiram a irresponsabilidade. Segundo o pesquisador, as análises realizadas pelo Banco Mundial possuem cunho absolutamente economicista e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdades sociais do mundo.

Neves (2005, p. 26) chama a atenção para a perspectiva de que, nesse sentido, o Estado capitalista torna-se educador impondo-se “à complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociedade burguesa”. Tal Estado estaria redefinindo mundialmente,

no decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder (...) suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista, desenvolvendo, com essa finalidade, uma pedagogia da hegemonia à qual se contrapõe “dado o caráter contraditório e conflituoso da sociedade de classes (...) uma pedagogia da contra hegemonia, por parte das classes dominadas, sob a direção de partidos comprometidos com a formação de uma outra sociabilidade”. (NEVES, 2005, p. 26-27).

Para que tal contraposição se materialize, há necessidade, segundo Gramsci (1979), de criação de uma cultura que promova, entre as classes ou os grupos dominados, a unidade entre pensamento e ser, entre filosofia e política, teoria e prática, de modo a ser possível produzir a conversão da ideologia em “vontade coletiva” construída a partir dos problemas concretamente postos a uma sociedade, e especialmente à classe trabalhadora, no seu desenvolvimento histórico.

O direito de escolha, a liberdade de decisão do futuro acadêmico de acordo com a vocação pessoal são propagandas recorrentes da mídia televisiva e redes sociais, muito bem explorada pelo Governo Federal. A insistência midiática de referendar uma aprovação em massa das medidas e a veiculação de jovens felizes e “eufóricos” com a possibilidade de não estudar o que não tem ligação com o próprio futuro, encanta e seduz. Afinal, a escolha perpassa pela retirada dos conteúdos que são “difíceis” e assim, conceituando uma aprovação e “sucesso” (LIMA; PINHEIRO, 2020).

A brevidade da pauta alicerçou-se na tríplice concepção de que é necessário: “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Para além das discussões anteriores, muitas ainda que estavam em curso, o que se viu foi um aligeiramento unilateral por parte do governo para sancionar tais mudanças de âmbito tão abrangente. Tal urgência extrema da reforma do Ensino Médio, da “educação para o século XXI”, não seria um mecanismo para administrar a “questão social”? (FRIGOTTO, 2007, p. 363).

Conhecimento é poder, e currículo escolar como campo de disputa nos traz uma concepção desses interesses estarem além de articulações de melhoria pedagógica, mas sim uma preocupação com essa construção social, cultural, histórica e de libertação que está intrínseca com a potencialidade de desenvolvimento humano que a educação permite.

Essa batalha é cheia de controvérsias, nuances, contradições, sinuosidades e perspicácias. Entender essas disputas de sentido e participar da sua construção não é apenas direito, mas um dever de todos, principalmente daqueles que, como nós, trabalham e refletem sobre educação. Afinal, qual conhecimento é válido para ser

ensinado? Como deve ser ensinado? Qual o tipo de ser humano queremos formar para um determinado tipo de sociedade? (MOZENA; OSTERMANN, 2016).

Como afirma Silva (2005, p. 15) o currículo é uma questão de identidade: “[...] no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”.

Muitas têm sido as considerações a respeito da LDB 9394/96 e seus desdobramentos para cumprir o disposto no artigo 36. Diante dos múltiplos olhares e perspectivas, a partir das quais surgem possibilidades de investigação do objeto, pretende-se, neste trabalho, suprimir a lacuna de uma análise crítico-dialética das 3 competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no quesito Ciências da Natureza e das 5 Competências de Matemática e suas tecnologias em consonância com as 10 competências gerais da BNCC do Ensino Médio. Assim, buscando responder a indagação: Que concepção de homem e sociedade essas competências da BNCC no quesito proposto trazem de efetiva mudança no Ensino Médio? Seria mudança ou reforço da concepção neoliberal na educação?

Para alcançar esse complexo destino, a jornada apresentará uma análise histórica e crítica dos documentos que embasam a criação do Novo Ensino Médio, buscando uma investigação crítico-dialética.

Essas análises estarão calcadas na lente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, pois em uma sociedade de classes, a camada dominante não tem interesse que o conhecimento seja transmitido nas formas mais avançadas que a humanidade alcançou, ciência, filosofia e arte – seja do ponto de vista quantitativo, seja do ponto de vista qualitativo (aqui entra a questão do método dialético), pois isso tende a elevar a consciência de classes e explicitar o comando que estes exercem sobre os dominados (PINHEIRO, EVANGELISTA ; MORADILLO, 2020).

Além desse capítulo de natureza introdutória, a trajetória da pesquisa está delineada em mais quatro capítulos, sendo:

No capítulo II abordaremos as Teorias Pedagógicas onde será exposto um pequeno resumo das concepções pedagógicas que embasaram a educação nacional, mas com foco específico na Pedagogia Histórico-Crítica que será lente teórica de análise do nosso objeto de pesquisa. Após, discutiremos sobre o Materialismo Histórico Dialético, no sentido de que o conhecimento humano resulta da atividade

teórica e prática, neste caso da práxis dos homens, vivendo num determinado contexto sócio-histórico.

Já no capítulo III versaremos sobre uma das concepções filosóficas do título da Tese: a árvore é velha, ou seja, a Gênese da Questão, abordando como nasceu a concepção do ensino médio, perpassando pelas principais leis que sustentaram todo discurso da necessidade da reforma. De amplitude conceitual densa, nele estarão todos os decretos, resoluções, diretrizes e orientações que embasaram a construção das propostas do Novo Ensino Médio, bem como a discussão do Plano Nacional de Educação com ênfase na Meta 3, onde define as ações concernentes ao ensino médio ao longo da década. Assim, terminamos esse capítulo com a MP 746/16, Lei 13.415/17 e análise textual da Resolução 03 de novembro de 2018.

Para o capítulo IV, cavaremos o solo para expor as Raízes Profundas, onde debateremos sobre a Base Nacional Comum Curricular e sua face neoliberal para alicerçar a investigação das 3 competências no quesito Ciências da Natureza e das 5 Competências de Matemática e suas tecnologias, em consonância com as 10 competências gerais da BNCC do Ensino Médio. Nesta abordagem, aprofundando a concepção de que as questões estão para além do pedagógico, mas de interesse profundamente consonantes com o capital.

Dentro dessa abordagem, entendemos que há uma intencionalidade da classe dominante de tirar o acesso da classe dominada ao saber elaborado, assim neste capítulo, a pesquisadora que vos escreve criou o neologismo: PAIDEFOBIA CLASSISTA.

A palavra criada visa abarcar o medo da classe hegemônica do acesso das classes populares (subalternas) ao conhecimento. Abordamos melhor esse termo e seus desdobramentos no capítulo proposto.

Após essas conceituações teóricas e investigações, sacudiremos a árvore e movimentaremos as folhas, pois nesse capítulo IV traremos a Análise dos Dados e Resultados que serão abordados 3 etapas de acordo com (BARDIN, 1979), sendo: a primeira uma pré análise documental, onde os materiais foram escolhidos, sistematizados e organizados, a segunda a exploração do material e a terceira etapa o tratamento dos resultados.

A pesquisa está pautada na concepção de que para entender a realidade é necessário investigar suas múltiplas facetas, coadunando com as premissas do materialismo histórico-dialético.

À luz dos procedimentos metodológicos escolhidos, compreendemos que a análise histórico-crítica nos possibilitou compreender a importância dos conteúdos clássicos na educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos.

As etapas conceberam 3 categorias de análise, sendo: 1: Questões Científicas e Tecnológicas: a Concepção de Competência na Relação Educativa da BNCC 2: Concepção de Ciência para além da base produtiva do capital e 3: Alienação na Dimensão Didático Pedagógica: Entre a Ruptura e a Escolha.

Todas essas investigações foram alicerçadas na lente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa concepção nos possibilitou compreender a importância dos conteúdos clássicos na educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos.

E nas considerações finais, com a temática: E os frutos? Entendendo que mesmo as mais velhas árvores são capazes de frutificar. Conceituando filosoficamente o Ensino Médio na sua vertente histórica, temos uma árvore velha que foi plantada desde o século XVI, com raízes profundíssimas, estando arraigadas apesar das complexidades, ventos fortes e discrepâncias que serão mencionadas. Já as Considerações Finais lançarei como sementes, que espero que encontrem leitores que sejam como terrenos férteis onde a pesquisa dessa que vos escreve faça germinar novas inquietações para novas contribuições.

Haverá adubo nesse solo ou a terra já está desgastada e sem nutrientes?

Quiçá! Eis o desafio!

2. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO EDUCACIONAL

Debruçar-se na compreensão dos paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional — tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação — exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. A história da filosofia tem demonstrado ser esta preocupação um dos principais problemas da filosofia (GRAMSCI, 1991; OIZEMANN, 1973). Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida (PIRES, 1997).

Vários autores como Durant (1996), Novelli e Pires (1996) enfatizam que assimilar essa relação ser humano/coisas é um problema primordial em todas as ciências e por isso pode ser analisado e concebido a partir de diferentes abordagens.

A dialética pode ser um campo dessa abordagem, ou melhor especificando, o materialismo histórico-dialético ou a dialética marxista. Assim, emerge como uma busca de erradicação da separação sujeito/objeto. Mas, correlacionar a dialética exclusivamente ao pensamento Marxista, requer um percurso histórico, pois assim, depreenderemos que tal análise do mundo surgiu muito antes dele, sendo, segundo os registros históricos a Grécia Antiga, seu berço com a arte do diálogo, emergindo da própria filosofia Socrática.

A ideia de Copérnico de que a terra não é imóvel; o movimento como condição natural dos corpos de Galileu e Descartes; e os corpos caem de Newton foram contribuições importantes para a elaboração do método dialético (Konder, 1981).

Os autores Novelli e Pires (1996) trazem a concepção de que, é com Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, que a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica, como importante objeto de estudo da filosofia. Partindo das ideias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo. O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831) baseou o seu sistema filosófico através da concepção de idealidade.

MARX (1978, p.17). afirma que “[...] a dialética de Hegel está de cabeça para baixo”. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância

racional dentro do invólucro místico. Assim, ele assevera que o homem não é um atributo do pensamento, mas sim o pensamento é que é um atributo do homem.

A pesquisadora Pinheiro (2016) nos mostra que Marx postula que o homem concreto é autor de sua própria história, produzindo-a coletivamente por meio do trabalho. Desta forma, funda-se o materialismo histórico e dialético. Materialismo porque possui bases concretas, materiais. Histórico pelo fato de se utilizar destas bases para fundamentar o curso da História. E dialético porque fundamenta este movimento histórico por meio da tensão dialética destas bases concretas.

O método dialético que Marx desenvolveu, o método materialista histórico-dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretção da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (PIRES, 1997).

Pensar numa educação dissociada da realidade histórica é inimaginável, pois

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade é a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou irrealidade do pensamento- isolado da práxis - é puramente escolástica. (Marx, 2002, p.100)

O materialismo histórico-dialético representa a dimensão dessa pesquisa uma vez que tem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. Diante disso, há um pressuposto da análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (NETTO, 2011).

Tal premissa carrega consigo duas importantes características, como assinalado por autores como Marx e Engels (2007), Lukács (1967): a primeira, a de

que os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre, então, a necessidade da ciência na prática humana (MARSIGLIA; MARTINS e LAVOURA, 2019).

O que se espera com essa análise dos pressupostos do materialismo histórico dialético é a concepção de argumentos que sirvam de alicerces nas investigações em educação norteadas pela concepção científica da busca pela inteligibilidade da realidade concreta.

2.1 As Teorias Pedagógicas e a Pedagogia Histórico Crítica

Para compreender a situação atual da educação brasileira e ampliar o entendimento da sua concepção enquanto mercadoria, começaremos a interlocução abordando as Teorias Pedagógicas.

Cabe, pois, preliminarmente esclarecer que, se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogias reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação. Mas não são teorias pedagógicas. (SAVIANI, 2008, p.12)

Como toda a ação educativa carrega consigo intencionalidade, por certo as teorias educacionais, não fogem desse escopo visando hegemonizar o campo educativo.

Apesar da área de interesse e pesquisa desse trabalho se deter a concepção de uma educação contra hegemônica e de amplitude para além das análises contemplativas das mazelas educacionais, é importante o percurso histórico das teorias para melhor compreensão das questões da atualidade.

As diferentes concepções de educação são agrupadas em duas tendências: A primeira, seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveram a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga.

Na concepção da Escola Tradicional,

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1994). No segundo grupo se situavam as

diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”. (SAVIANI, 2007)

Ampliando a análise, o primeiro grupo: as não críticas, considera apenas a ação da educação sobre a sociedade, não abarcando toda a complexidade que emana de tal relação. A visão de totalidade não vem à tona, bem como enxerga-se na escola a salvadora das mazelas da sociedade. Para Saviani (1985) as teorias não-críticas de educação, reguladas em uma concepção de mundo liberal são constituídas pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista.

Observemos a concepção de tal abordagem:

Quadro 1 – Teorias não-críticas de educação

	TENDÊNCIA	PEDAGOGIA TRADICIONAL	PEDAGOGIA NOVA	PEDAGOGIA TECNICISTA
LIBERAL OU HEGEMÔNICA	Período Histórico	1550 a 1760	1930/32	1960/70 e 1980
	Contexto Político/Social	Aplicada pelos Jesuítas	Manifesto dos Pioneiros	Regime Militar
	Concepção Pedagógica	Mecanicismo	Experimentação	Técnicas/ Execução

Fonte: Autora (2022) a partir de Libâneo (1990) e Saviani (2013).

As tendências de cunho liberal, importante não confundir esse liberal com uma vertente democrática ou de abertura ao novo, mas de uma preparação para que o indivíduo exerça seu papel na sociedade de forma a conviver harmoniosamente com o que se espera de um cidadão de bem, produtivo e coeso com as expectativas da classe dominante. Temos assim, uma visão de educação que corrobora com a ordem social vigente.

A educação, nessa tendência, tem por finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. É preciso, pela educação, amar a sociedade, restabelecer a ordem e integrar os indivíduos, ou seja, a educação deve servir para reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (SAVIANI, 1985). Neste contexto, desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, assim podemos afirmar que em contraponto, a educação crítica busca realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais, e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que se possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras, com o objetivo de buscar transformações sociais e pessoais progressistas (TEITELBAUM, 2011).

O segundo grupo, engloba uma visão progressista da sociedade, da educação, das instituições escolares, porém essas são analisadas dentro de uma visão de impotência frente a luta desigual. Essa abordagem crítico-reprodutivista reconhece que o complexo educacional está inserido num contexto mais amplo, denominado sociedade e que possui fortes influências deste. No entanto, reprodutivista, porque compreende que a escola é uma massa de manobra do sistema que funciona como mantenedora do status quo do modelo econômico em vigência na sociedade, de modo que a marginalidade social é mantida, uma vez que a educação reproduz a dicotomia de classes existente na esfera social (PINHEIRO, 2016).

As teorias crítico-reprodutivistas são as teorias que trazem o conceito de que “não é possível compreender a educação sem levar em consideração seus condicionantes sociais.” (SAVIANI, 2012). Mas elas só chegam nessa conclusão e não propõem mediações que leve uma educação a sair dessa posição de inércia. Assim, a educação é parte indissociável da sociedade e como tal, reproduz seus anseios e trabalha fielmente a seu serviço. Sendo aparelho ideológico do Estado.

Sobre o contraste de pensamento entre os intelectuais críticos em relação aos teóricos tradicionais, Giroux (1997, p.148) expõe que,

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escolar público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são

instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

Tal diferenciação da visão crítico reprodutivista está alicerçada na concepção de ser crítica, mas embutida do desafio de ir além da reprodução, buscando caminhos para a formulação de uma alternativa que fosse além do horizonte já vislumbrado.

É interessante conceituar que a concepção progressista da educação encaminhou-se solidificando a partir do momento que se diferenciou da gama de concepções liberais da educação.

Observemos a concepção de tal abordagem:

Quadro 2 – Concepções progressistas da educação

PROGRESSISTAS OU CONTRA HEGEMONICAS	TENDÊNCIA	PEDAGOGIA LIBERTADORA	PEDAGOGIA LIBERTÁRIA	PEDAGOGIA CRITICO SOCIAL DOS CONTEUDOS	PEDAGOGIA HISTÓRICO CRITICA
	Período Histórico	1970/1980	1925 Retorno anos 80	1980	1980
	Contexto Político/Social	Regime Militar	Regime Militar	Regime Militar	Regime Militar
	Característica	Ato educativo enquanto ato político	Toda organização se baseia na autogestão	Técnicas/ Execução	Domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade

Fonte: Autora, a partir de: Libâneo (1992) e Saviani (2013)

Vale ressaltar que

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. (SAVIANI, 2003, p. 66-67)

Em dissonância ao primeiro grupo, que vê na educação a redenção, esta por sua vez, entende a educação como elemento constituinte da sociedade e, portanto, serve de seus condicionantes (econômicos, sociais, culturais e políticos), sem ações ou proposições. A escola limita-se a ser um instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve. Neste contexto, imbuída de sua função de qualificar para o trabalho (socialmente pré-definido), a escola encarrega-se fielmente de inculcar os valores que garantirão a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante. Assim, a educação como reprodutora social, é o instrumento de manutenção do sistema social vigente e da visão de sociedade imposta pela classe dominante, permanecendo o status quo (ALTHUSSER, 1980).

A escola enquanto aparelho ideológico do Estado, reproduz em seu fazer pedagógico todas as premissas necessárias à manutenção da sociedade classicista: as classes sociais. Reforça seus condicionantes e mantém o status quo.

Para que a classe dominante assegure a sua dominação neste tipo de sociedade, é imprescindível a manutenção da reprodução da força de trabalho, ou seja, a reprodução de mão-de-obra, tal como Marx preconizava.

[...] peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros e quantos (a maioria) não têm sequer vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer; pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização deste trabalho (os famosos métodos novos). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável, para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, 1980, p. 67)

Trazendo a luz tais concepções, fica mais fácil assimilar a urgência de emergir dentre tais concepções uma busca para ir além da reprodução, pois de acordo com Menger e Valença (2012), estas teorias crítico reprodutivistas criaram um beco sem saída, pois denunciaram o caráter de manutenção do status quo da sociedade, todavia, não apontaram nenhuma alternativa para superar estas contradições.

A base é uma constatação das mazelas, mais do mesmo e uma nova abordagem das velhas questões... por traz da cortina, não há ousadia e efetiva proposta de

mudança. Assim, não basta constatar, é necessário alternativas para superação do contexto.

Urgia a necessidade de:

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências. (ARANHA, 1996, p.216)

Buscando entender a necessidade do ir além, vale definir que a educação crítica – ou pedagogia crítica, provém em grande parte do saber acadêmico de Henry Giroux. A premissa dessa criticidade, estava centrada na discussão das questões suscitadas de estudos sobre cultura, identidade, justiça, conhecimento de sociedade, poder, dominação, opressão e igualdade.

Neste espírito de compromisso com a emancipação do sujeito, emerge a Pedagogia Histórico-Crítica como um necessário e importante instrumento no processo da emancipação humana, principalmente para as camadas menos favorecidas pelo sistema capitalista. Por um lado, quando o capitalismo revela sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir uma vida digna a todos, qualquer teoria que assuma a tarefa de desvendar facetas do mundo objetivo, assim como sistematizar uma intervenção pedagógica compromissada com a emancipação, mostra-se como uma necessidade (DELA FONTE e LOUREIRO, 2011).

Os primeiros ensaios da Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia socialista de inspiração marxista que aqui utilizarei a sigla PHC, deram-se em 1979, ou seja, há mais de 40 anos atrás. Tais ensaios visavam formular alternativas superadoras diante das situações já estabelecidas como desafios a serem vencidos.

Isto ocorreu no período político brasileiro chamado de abertura e transição “democrática”. As circunstâncias que lhe serviram de base remetem as duas grandes polêmicas que se instalaram no cenário educacional brasileiro: uma com as tecnologias educacionais e seus pressupostos positivistas (início dos anos 70), e outra com as teorias crítico reprodutivista (final de 70 e início dos anos 80). Contra essas duas perspectivas era importante proclamar o caráter político da educação e inserção da educação na luta contra hegemônica. A apropriação do marxismo, que já tinha sido

importante no contexto das teorias crítico reprodutivista, mostrou-se novamente profícua para os estudos e pesquisas que polemizaram com o tecnicismo pedagógico e com o anúncio de que a educação nada podia fazer além de ser reprodutora das relações sociais capitalistas (DUARTE, 2000).

Por certo, havia uma insatisfação com essas análises crítico reprodutivistas, de tal forma que foi se avolumando a necessidade de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade (SAVIANI, 2012).

A lente dessa teoria será primordial para que possamos compreender os caminhos das políticas públicas para o NEM, a busca velada pela precarização do acesso ao saber elaborado e o projeto de nação de uma educação de cunho dual e separatista na sua própria concepção.

Ler e pesquisar os documentos normativos com essa concepção teórica, é de uma amplitude crítica necessária a essa pesquisa, uma vez que o autor aborda que há uma indissociabilidade entre educação e política, que consiste na educação ser dependente da política, entre outras formas, visto que é da política que vem o orçamento direcionado para investimento na infraestrutura e para os serviços educacionais. Já a política depende da educação porque é através da educação que os sujeitos sociais têm acesso à informação, ao entendimento das propostas políticas, entre outros.

Essa teoria traz a diferenciação de não somente trazer à luz as mazelas, mas para a reflexão real de uma abordagem que propõe ir além, assim: a PHC exige por parte de quem a ela se alinha, um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta ferrenha contra o capitalismo. Quem prefira não se posicionar em relação a luta de classes, não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (DUARTE, 2017).

Assim, podemos afirmar que

um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas

específicas - colônia durante séculos, escravocrata e, atualmente, capitalismo associado e dependente. (FRIGOTTO, 2007, p.1.131)

A Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada na concepção crítica da sociedade do capital, não se limita ao mero conformismo, nem a visão pessimista da impossibilidade da luta ou mudança. Busca a transformação, alicerçada no Materialismo histórico-dialético, colocando-se numa postura de colisão frontal com as pedagogias pós-modernas.

Nesse sentido a colisão não perpassa pela questão da não aceitação pela não aceitação, mas de uma plena consciência que a modernidade criou demandas que fizeram a escola perder de vista sua questão nuclear que é o fazer educativo. Para abarcar as especificidades do mundo globalizado foi-se constituindo de uma gama de “saberes necessários a educação do futuro”⁵, como se atender o futuro fosse a única possibilidade e o presente vai se esvaindo de crescimento e aprendizagens que serão cruciais para que se pense em alternativas de melhorias futuras. Poderíamos dizer que em face de uma educação que atenda às necessidades do amanhã, esquecendo-se das urgências do hoje.

Não se trata de tirar da escola o desenvolvimento de ações para além do ato educativo, mas que estas sejam no sentido de enriquecimento das atividades escolares, extracurriculares e não o centro da questão quase cotidiana da instituição educacional. Assim, a PHC está preocupada e aliançada com as questões que realmente envolvam a aquisição de condições de acesso ao saber elaborado. E o que envolve a nuvem de fumaça que acaba tirando o foco desta questão, não faz parte do seu arcabouço do conceito da intencionalidade educativa.

Nesta colisão, também podemos exemplificar a concepção de educação oriunda da pós modernidade e neoliberalismo, voltada para uma escola que ensine o estudante a ser polivalente, empreendedor, que aprenda a aprender para se amoldar a concorrência do mercado e atender prontamente as suas demandas, tendo a formação pautada na superficialidade. Assim, um dos princípios do aprender a aprender, ser o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, onde este aprende a

⁵ Refiro-me aqui ao livro de Edgar Morin, Os sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2014. O livro aborda que esses saberes necessários segundo o autor são: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana.

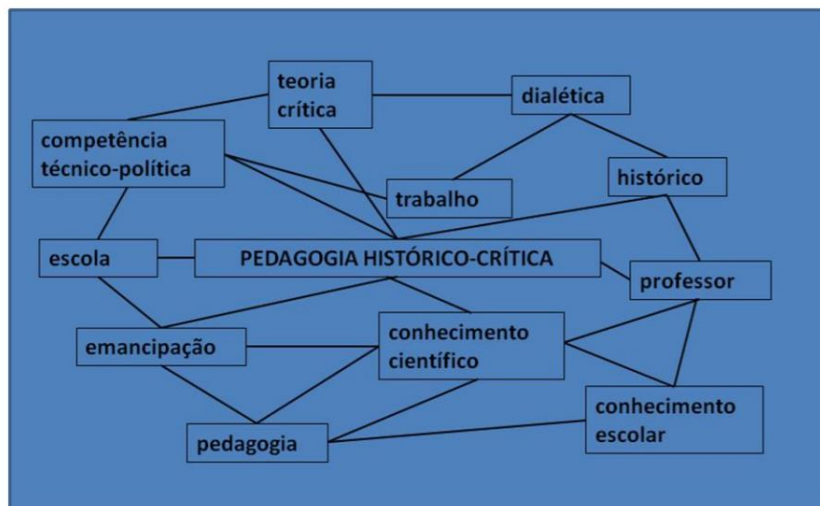
construir o conhecimento por si mesmo. Neste sentido, o aprendizado é de um nível mais significativo do que aquele que ocorre pela mera transmissão do conteúdo. No dizer do construtivista espanhol César Coll:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994, p. 136)

Para (SAVIANI, 2018, p.45) de nada adianta democratizar a escola, tornando-a acessível a toda população se, ao mesmo tempo isso for feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. A visão da totalidade, do ser visto em suas múltiplas vertentes de existência precisa fazer parte desse arcabouço.

Observemos a concepção do olhar sistêmico de tal abordagem:

Figura 1 – Rede conceitual da pedagogia histórico-crítica



Fonte: Souza e Lopes (2015).

A PHC, do ponto de vista prático, engaja-se vigorosamente na luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade, possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta

a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2007).

Parte-se da premissa de uma visão crítica da sociedade do capital, numa visão pedagógica transformadora e revolucionária para a formação humana omnilateral, ou seja, um sujeito completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

É na escola pública que as classes dominadas estão buscando seu lugar ao sol. Não esse sol que sempre as castigou em trabalhos subalternos ou dificuldades da própria subsistência, mas a luz, que lhes fazem serem vistos.

Queremos através do acesso a toda gama de conhecimento produzido pela humanidade que a classe trabalhadora, ao menos, tome consciência do seu poder de transformar a realidade estabelecida. Tal realidade está assim porque a maioria dominadora o quer, porém, se eu acreditar que posso modificá-la, eu o farei... Nunca só, e sim com aqueles que compartilham dos mesmos ideais de transformação (DELVAL, 1998).

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotsky”⁶. Psicologia essa que também será utilizada nesse trabalho para nos ajudar a compreender os processos do conhecimento como chave da vivência nesse mundo material.

Nessa abordagem, a educação é reconhecida como um conceito de maior amplitude, não se restringindo as concepções teóricas, mas também prático, entendendo as facetas do saber que se articula com o processo produtivo.

Em outros termos, isso significa que a educação é a mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2007).

Anúnciação e Moradillo (2014, p. 4) fazem uma síntese dos principais preceitos da PHC:

⁶ Dentre as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - Vygotski, Vigotskii, Vigotski Vygotsky, Vygotsky, etc., a forma adotada neste trabalho será Vigotsky.

I A educação é um complexo social influenciado pelo modelo de sociabilidade, mas que possui também o poder de interferir (educação contra hegemônica), elevando a consciência de classe dos trabalhadores, para transformá-lo;

II O professor possui um papel extremamente relevante nos processos de ensino e de aprendizagem.

III A escola possui um papel histórico-cultural de fazer com que as novas gerações se apropriem do saber erudito produzido pela humanidade ao longo dos tempos.

IV Os saberes prévios dos estudantes devem ser levados em consideração como ponto de partida no processo de mediação didática (é ponto de partida, mas não é ponto de chegada).

V Ponto de chegada dos processos pedagógicos escolares é a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais desenvolvidos que a humanidade produziu.

Assim, podemos afirmar que a pedagogia concebida pelo professor Dermeval Saviani compreende a historicidade e a criticidade, pois procura reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, porém não deixando de contemplar a dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.

Olhar tão somente os condicionantes sociais faz vislumbrar apenas uma face da moeda. É preciso ir além e por isso esse trabalho faz uma análise de todo contexto educacional que envolve a premissa do NEM, pois a questão está para muito além do “novo”, mas é necessário viabilizar as condições para a transmissão e assimilação dos conteúdos.

Dessa forma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico a histórica, para uma visão crítico dialética, assim sendo, histórico-crítica da educação, é a base dessa teoria (SAVIANI, 2012), que a dominação se refere à apropriação do saber construído historicamente e os dominantes perpetuam seu ponto de domínio, mediante a conter os bens culturais que são direitos de todos.

Há uma clara continuidade entre a perspectiva histórico-crítica e o pensamento moderno, uma vez que nessa concepção epistemológica há uma distinção entre o

homem e a natureza. Esta posição fica definida, quando Saviani afirma que para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, de maneira ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência.

Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, o mundo da cultura. Ampliando a concepção, poderíamos dizer que trata do “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.11).

Martins (2013), enfatiza que a Pedagogia Histórico-Crítica propõe cinco momentos e/ou passos, que apesar de não se caracterizarem procedimentos didáticos, são importantes para o trabalho pedagógico. Os cinco momentos em questão são categorias filosóficas gerais que podem ser tratadas como momentos de sala de aula, mas não podem se restringir a isto. São eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Pensar numa reforma educacional que visa potencializar o sujeito para a inserção no mundo, leia-se mundo do trabalho, com a noção neoliberal e mercantil da educação, desde a sua concepção, é entender que essas questões de problematização da sociedade devem ser levadas para a sala de aula, visando um esclarecimento epistemológico, revelando a ciência como um conhecimento humanamente construído e não como algo distante, independente e transcendente. Assim:

O conhecimento está necessariamente imbuído no campo da atividade prática do homem, mas para garantir o êxito desta atividade ele deve relacionar-se necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade. (KOPNIN, 1978, p. 125)

A pedagogia histórico-crítica, pautada em seus pressupostos ontológicos, considera que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2008, p.11).

Na concepção Marxista, o homem enquanto ser social se funda através do trabalho, que é a ação intencional do homem sobre a natureza, pois, diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua

existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho sua própria existência (LUKÁCS, 1978).

É preciso analisar a educação a partir da totalidade para tentar compreendê-la enquanto elemento não material, um complexo fenômeno, dentro de uma perspectiva ontológica, abarcando seus pressupostos e seu sentido histórico.

Sabemos que o homem, enquanto ser social, é fundado através do trabalho; assim, devemos depreender que o ser humano nasce orgânico e se torna ser social por meio do trabalho.

O homem se diferencia dos demais animais pela sua importante característica de transformar a natureza por meio do trabalho.

O trabalho é a mediação intencional do ser sobre a natureza, visando dar conta de suas necessidades. Só se realiza trabalho quando a ação sobre a natureza é intencional, de modo que o ser antecipa em sua mente a ação a ser realizada no plano material. Ao agir sobre a natureza, o homem transforma a si e ao seu entorno, de maneira que, após a realização do trabalho, nem o ser, nem o meio, são mais os mesmos (PINHEIRO, 2016).

Assumir essa teoria do conhecimento no campo da educação, significa trabalhar com conhecimento científico e político, comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política, que instrumentalize esse ser histórico e social através do conhecimento, pois essa deve ser a atividade nuclear da escola.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo farsante. Parece-me, desse modo, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos seguindo essa máxima: a prioridade de conteúdo que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar

isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2007, p. 61).

Ao explicitar o objeto da educação, Saviani (2011) indica que é preciso levar em conta os elementos culturais que precisam ser apropriados para que os sujeitos se humanizem e, de maneira articulada, as formas de ensino mais adequadas para este fim. Os elementos culturais (traduzidos na escola pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento) precisam atender à dimensão de totalidade, tanto quanto precisam ter em vista o movimento e contradição presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético do qual a pedagogia histórico-crítica erige. O que procuramos chamar atenção é, portanto, que a didática histórico-crítica não pode estar descolada de seus fundamentos e assim, não pode ser pensada de modo lógico-formal, que compartimentaliza e segmenta a compreensão dos fenômenos em geral e, particularmente aqui em foco, o trabalho didático (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019).

Segundo Duarte (1993), o nosso processo de individualização se dá por meio da apropriação da cultura, ou seja, da incorporação dos produtos materiais e simbólicos da atividade humana acumulados ao longo da história, e a escola é o espaço propício para essa transmissão sistematizada do saber, entendendo saber como parte indissociável da manutenção da hegemonia da classe dominantes sobre os dominados.

Pensar neste contexto é compreender que

uma educação voltada para a emancipação política se refere a um sistema pedagógico que promove a formação do cidadão crítico, que é um sujeito que, sem romper com a lógica burguesa, possui os seus direitos garantidos pelo Estado, tem consciência dos seus deveres perante este e está inserido na sociedade não mais como uma figura marginalizada, e sim de preferência, como um grande consumidor consciente ambientalmente e que promove o desenvolvimento sustentável. (PINHEIRO, 2016, p.20)

No que diz respeito à educação em geral e à educação escolar em particular, um dos desafios que estão postos para uma teoria educacional marxista é o da construção de uma ontologia da educação. Assim, adotando a concepção lukacsiana de que a sociedade é “um complexo composto de complexos” (LUKÁCS, 1979, p.16).

Dentro dessa complexidade posta, fazer uma reflexão crítica sobre a função e o papel que a escola ocupa na sociedade contemporânea é, antes, refletir sobre as formas de agir do professor no contexto das práticas pedagógicas. A formação docente precisa incluir, cada vez mais, a crítica epistemológica (BECKER, 1994) em suas práticas profissionais, a fim de pensar o seu papel na escola contemporânea e a sua ação enquanto agente social ativo.

Não se trata de sobrepor ou preterir os saberes tradicionais, a cultura popular e as aprendizagens oriundas da ancestralidade, o que se faz necessário para a inserção do oprimido nesse mundo cindido em classe é o acesso aos bens produzidos pela coletividade e isso inclui o saber sistematizado.

Defendemos a luz da PHC um saber que seja protagonista das ações educacionais, que seja o princípio e o fim dos esforços da coletividade para que todos tenham acesso as mesmas condições de conhecimento produzidos pela humanidade.

Enfim, é possível afirmar que a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne acessível pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2019, p.43)

Compreendemos que não está nas mãos da escola a transformação e redenção da sociedade, ela não é um fim em si mesmo, mas faz parte de um complexo sistema de modelo da sociedade em que estamos inseridos.

Assim, refletir sobre a forma de organização dos homens em sociedade através da historicidade é questão importantíssima para melhor compreensão desse processo histórico e social.

3 A ÁRVORE É VELHA: GÊNESE DA QUESTÃO EDUCACIONAL NACIONAL E HISTORICIDADE

Ontologicamente, essa educação professada nos dias atuais começa no processo de “colonização” que deriva diretamente do verbo Latino colo, que no grego significa cultivar, morar e cuidar.

O Brasil colônia nasce dessa premissa, de que algo deva ser cultivado, protegido e ocupado, mas para além desse contexto exploratório da Terra, abarcando também a completa dominação da formação humana.

Como define os autores Ança e Barreiro (2015) essa passagem sintetiza e ilustra com muita riqueza a obra do colonizador ocidental, a partir de onde começamos a perceber alguns traços significativos para compreensão das condições em que a educação vai se constituindo no Brasil:

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à graduação da elite. E foi com essa característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se ‘tornou, por muito tempo, um país da Europa’, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo dessa, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava atingir status. (ROMANELLI, 2012, p. 35 e 36)

Se essa “educação” nasce da premissa da colonização e da exploração, podemos tristemente constatar que mesmo após mais de 500 anos passados, ainda assim, sua gênese é mais viva e atuante do que nunca, pois no Brasil a formação do trabalhador ficou marcada já no início com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício.

A falta de perspectiva, a exploração e negação dos direitos básicos foram tecidos na alma e no corpo dos que aqui fizeram com as próprias mãos, suor e sangue a história do povo brasileiro. Com isto, “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

Lembremos que o público alvo dos cursos profissionais criados em 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha, nas Escolas de Artes e ofícios, abro aqui um parêntese pois esta é a escola que hoje faço parte e mesmo depois de 113 anos ainda vemos resquícios dessa visão do conceito inicial de ofício para os filhos da classe trabalhadora e para os favorecidos os patamares mais elevados das ciências e linguagens, mas isso é tema para outra tese... voltemos ao cerne da questão!

Pois bem, essa escola originária para os deserdados da sorte, negros e outros contemplava no ofício, a única forma de redenção das mazelas sociais dos que ali haveriam de aprender uma ocupação para servir a sociedade.

Anos a fio, a história se passa, pois “A história caminha mais ou menos depressa, porém as forças profundas da história só atuam se deixam apreender no tempo longo”. (LE GOFF, 1995, p.45).

Os períodos e séculos mudaram a relação de causa e consequência, plantio e colheita faz a saga continuar e as desigualdades permanecem. Assim, em termos nacionais, a nossa educação é concebida com resquícios de alguns conceitos católicos, pós Contrarreforma, oriundos da Companhia de Jesus, por Inácio de Loyola que ocorreu em 1534.

Vemos as dissidências da aculturação do gentio, fruto da catequização, massificação de uma estrutura que não lhe pertencia, mas foi imposta. Caminhamos enquanto projeto de nação, trazendo moldes europeus, principalmente no que tange ao aprendizado da língua. Como que “naturalmente”, haverá uma educação elementar, para índios e brancos, com exceção das mulheres, e a educação média e superior voltada aos mais privilegiados detentores de terra e títulos ou seus descendentes (ANÇA e BARREIRO, 2015).

Segundo Romanelli (2012), nesses termos, a classe dirigente na Colônia logo percebe a importância na educação para formação de seus representantes, sendo assim, essa “educação livresca, acadêmica e aristocrática”, tornar-se-ia, desde então,

“ator coadjuvante na construção das estruturas de poder”. Nesse sentido uniam-se “a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas” (ROMANELLI, 2012, p. 36).

Pensar na gênese da sistematização da “política” educacional do Brasil é antes de tudo entender como esse aliançar de interesses sempre esteve presente, desde o primeiro regimento feito por D. João III, em dezembro de 1548, visando sistematizar as atividades educacionais sob a tutela do primeiro governo geral do Brasil, Tomé de Souza, e isto se efetivando em 1549.

O autor Saviani (2008), ajuda-nos a compreender tal questão quando enfatiza que a política educacional trata das decisões que o Poder Público, ou seja, o Estado, toma em relação à educação em toda a extensão do país.

Chegamos no século XX com a formatação e mentalidade oriunda dessa aculturação, falta de investimento e dualidade educacional. Assim, até o ano 1930, nenhuma mudança significativa ocorre em termos educacionais.

[...] a velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. O povo, principalmente as camadas médias que almejavam ascender nas escalas sociais, afastou logo de si a ideia de educar-se para o trabalho. (ROMANELLI, 2012, p. 45)

Após quatro séculos, encontramos uma visão de educação nacional sem definição, com exacerbada falta de identidade, extrema fragilidade da própria concepção, dilemas da inexistência de uma proposta educacional que realmente abrangesse interesses educacionais e não políticos e/ou de aculturação.

Com esse pano de fundo, em 1931 é criado o Ministério da Educação, e após três anos, a Constituição de 1934. Enfatizamos que esta é a primeira a sistematizar uma prévia da visão proposta para a Educação Brasileira.

A tentativa de nacionalização das ações educacionais via legislação específica, remete a dois fatos importantes, sendo eles: a reforma de Francisco Campos, oriunda do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 que traz como marco uma proposta que pela primeira vez atingia profundamente a estrutura de ensino e era imposta em todo território nacional.

A Reforma Francisco Campos é um marco na estrutura organizacional, em nível legal, do ensino secundário. Esta reforma passou a dividir a partir desse momento, o ensino secundário em dois tipos de cursos: o ginásial, de cinco anos, e o complementar, de dois anos.

É nessa proposta que o ensino secundário seriado se tornou obrigatório no Brasil, iniciava-se assim, um sistema unificado de educação secundária.

Tal reforma configura-se como um marco para a época, onde havia plena desconformidade de todos os aspectos voltados para a educação. E, em segundo lugar, remete para a então criação do Ministério da Educação que estava ligado à saúde e que teve como Ministro o próprio Francisco Campos.

A estrutura de ensino existente até então, o qual de um modo geral, nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existia eram sistemas estaduais, sem articulação com sistema central, alheios, portanto, a uma política Nacional de Educação. (ROMANELLI, 1990. p.131)

Os estudiosos Ança e Barreiro (2013) enfatizam que nas discussões prévias, que possui um molde bastante liberal, destacou-se, no que se refere à educação, a figura de Anísio Teixeira, que já na década de 1920, defendia os fundamentos da Escola Nova, ideias que desde 1882, sem muito impacto, haviam ingressado ao Brasil através de Rui Barbosa, mas que agora ganhavam força. Assim, chegamos em 1934, falando em “Traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934, artigo 5º) e é estabelecida a obrigatoriedade da educação primária. Mas, segundo os mesmos autores, acontecimentos históricos posteriores deixam explícito que as condições para pensar educação no Brasil, com estas diretrizes de secularização, universalidade e gratuidade, ainda estavam frágeis.

Segundo Dallabrida (2009), esse novo desenho de educação moldada na Reforma Francisco Campos, alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos. A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da

década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.

As leis orgânicas que se constituíram dos decretos-leis, começaram a ser instituídas em 1937, e se solidificaram em 1945. Dentro desse escopo legislativo, está a Reforma Capanema do Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942 é promulgada no Brasil, durante a ditadura do Estado Novo.

As reformas foram sendo implantadas parcialmente e por meio de oito decretos – Leis: 1) Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o SENAI; 2) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; 6) Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; 7) Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que cria o SENAC; 8) Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2007, p. 254).

A preocupação com a equidade e acesso nunca foi pauta latente, em termos de estruturação social, pensemos que o aumento da carga horária escolar que tais reformas trouxeram, o que se delineava na expansão da oferta em anos, estruturou sua base totalmente fora das possibilidades da classe baixa. Pensar nesse acesso, é refletir sobre seu caráter excludente e elitista.

Que filho da classe trabalhadora teria condições de permanência por maior período nos bancos escolares?

A reforma Capanema tinha como base “formar a personalidade integral dos adolescentes; promover a consciência patriótica e humanística; dar formação intelectual geral” (Art 1º).

Campelo (2017) enfatiza que esses objetivos estavam em consonância com a ideia explicitada na exposição de motivos sobre o ensino secundário determinado por Gustavo Capanema. O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores

das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1942, p. 1).

A base da proposta deixa claro sua identidade de conservadorismo religioso que se expõe nos termos da lei:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (BRASIL, 1942, p. 1)

Além de catequizar os espíritos para a submissão social, utilizando-se dos termos pedagógicos e formatar para a subserviência, Nunes (1962) afirma que o caráter enciclopédico de seus programas tornava a Reforma Francisco Campos uma educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral.

O ensino secundário que surgia no início da década de 1930, era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal. Delineia-se, pois, o conceito do aligeiramento na formação para a preparação mais curta, visando a inserção no mercado de trabalho.

A necessidade da venda da força de trabalho não poderia esperar uma formação mais densa e teórica.

Os anos passam e apenas em 1961 temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo essa que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição” (BRASIL, 1961).

Entretanto, a elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) ocorreram em meio a uma ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse. As prescrições referentes ao currículo escolar apareceram de forma pouco elaborada no texto legal, impedindo a oportunidade de haver uma ampla renovação educacional se efetivasse (MARCHELLI, 2014).

Assim, o mesmo autor enfatiza

A LDB 4024/61 correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época de massificar a ação educativa, colocando-a como um sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural. A escola continuou a ser restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização do projeto político dos governos populistas que se sucederam de 1930 a 1964. Nesse período, a produção intelectual sobre as mudanças educacionais que em 1961 se veriam concretizadas pela LDB foi intensa, mesmo que essas mudanças estivessem presentes de uma forma não tão ampla quanto os teóricos desejavam.

Fica claro nesses termos que o movimento da Escola Nova foram os pilares da LDB 4024/61, alicerçadas nas ideias sociológicas oriundas das concepções da teoria crítico-reprodutivista, a exemplo de Althusser (1992), Bourdieu e Passeron (1982) e Bourdieu e Passeron (1964). Uma abordagem com uma preocupação de viés psicológico, sem grande compromisso com a visão social e pedagógica do ato educativo.

A leitura que se pode fazer a partir da perspectiva apontada por esses autores, é que a escola de primeiro grau se caracteriza por ser eminentemente formadora dos hábitos sociais e mentais básicos de consumo, passando o aluno, já adolescente, às escolas secundárias especializadas em habilitá-lo para o regime de acumulação capitalista, de forma a treiná-lo para a imensa variedade de trabalhos oferecidos pelas classes que detêm os meios de produção (MARCHELLI, 2014).

Estaríamos diante de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tecida nas observâncias de países evoluídos, oriunda da intencionalidade dos intelectuais da época de trazer algo diferenciado e que englobasse novas perspectivas para a educação vigente, mas tal modelo não foi suficiente para abarcar as contrariedades da educação brasileira e seus muitos dilemas que se avolumaram desde a sua “invasão”.

Assim, implantar uma legislação que desse subsídio a uma escola com visão de inserção social não fluiu, como bem expressa Saviani:

Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico [...]. Passou-

se do 'entusiasmo pela educação', quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o 'otimismo pedagógico', em que se acreditava que as coisas vão bem e se resolvem no plano interno das técnicas pedagógicas. [...]. A Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. (SAVIANI, 1991, p. 62)

As controvérsias geradas pelo abismo entre a intencionalidade e a real efetivação nos moldes estruturantes de países avançados ficaram claras nessa legislação, mas não passaram de uma insólita tentativa. Os anos só fizeram clarificar que os alvos não foram alcançados.

A concepção de fazer e pensar educação no Brasil, desde a colonização, sempre esteve aliançada, entrelaçada e embebida de objetivos e interesses que vão além e estão aquém da real necessidade da população. Se, nesse período houve afincamento para mudar a situação da falta de "atenção e prioridade" à população dos desvalidos, esta, foi ineficaz, pois o período compreendido entre meados da década de 60, especificamente a partir de 1964 até 1971, foi marcado de mudanças que abalaram toda a estrutura social.

Assim, seria imprescindível uma legislação que desse conta das demandas efetivas dessa nova estruturação da sociedade, suas complexidades e seus novos meios de produção.

Compreendemos que não é possível gestar, conceber e estruturar uma legislação se não forem observados e levados em plena consideração as nuances dos seus determinantes sociais.

A educação, mais uma vez, estaria a cumprir seu papel primaz de trazer à luz as condições que poderiam dar alicerce para tais mudanças de cunho ideológico da classe dominante.

Enquanto sustentáculo dos interesses da classe dominante, tais contextos da sociedade influenciaram substancialmente sua estrutura dorsal e a legislação entra como papel fundante desse contexto.

Entendemos que as políticas educacionais são teorias estruturantes que levam em conta os ditames da sociedade em que está inserida e, conseqüentemente,

servindo-a fielmente em seus alvos. Foi assim desde a Companhia de Jesus e a História se repete anos a fio.

Desse modo, se a legislação vigente estava caminhando com insucesso, seria necessária uma nova base para suprir as fissuras ora deixadas e/ou não contempladas.

O período de 1964 a 1971, foi marcado por profundas mudanças históricas, que foram significativas e envolveram a Revolução de 64 e o período de Industrialização, o qual necessitava de pessoas para atuarem no mercado de trabalho, principalmente que soubessem ler e escrever para poderem manusear máquinas industriais. Nesse período, as autoridades de ensino não priorizavam o conhecimento científico. Entre 1964 e 1971, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no 5692/671, que reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. Desse modo, a Lei no 5692/71 rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior. (NASCIMENTO E COLLARES, 2005, p.79)

Diante das novas demandas da sociedade industrializada, seria fundamental uma base educacional que estruturasse a educação para essa vida produtiva e, conseqüentemente, alinhada às formatações recomendadas para o exercício do trabalho. Casar a formação técnica com a urgência da venda da força de trabalho qualificada parecia o pano de fundo necessário para uma nova visão de sociedade e suas estruturas classistas.

O autor Lima (2006) traz à tona a questão que permeia tais ações voltadas para as ações educacionais nesse contexto, sendo a educação imbuída de um grande projeto político totalitário, voltado para a arregimentação das massas, a qual estas não seriam convidadas a se fazerem presentes, dando sugestões, opinando e participando da montagem da estrutura legal que normatizaria a educação brasileira. Ela estaria envolvida sim, através de papéis bem secundários, coadjuvantes como meros expectadores de um projeto maior cujas ideias não tiveram como ponto de partida seus próprios interesses.

Desta forma, nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, conhecida como uma Legislação totalitariamente tecnicista, voltada para a

instrumentalização do sujeito para atender as demandas do mercado industrial em expansão na época.

Entrelaçada a estrutura de reforma da educação nacional preconizada no final dos anos 60, estavam os interesses políticos e econômicos da época.

Roberto Campos, que na época era Ministro do Planejamento e pregador contumaz do liberalismo, já trazia à tona o discurso da indispensabilidade da educação se enlaçar ao amplo projeto de reforma econômica.

Tecituras bem tramadas deixava claro que a legislação deveria dar esse norte desejado pelo Regime Militar e em concordância plena com os planos internacionais, acordos bilaterais de cooperação para ampliação dos níveis de escolaridade nacional e, conseqüentemente, gradativa ampliação da formação/qualificação da mão de obra que seria utilizada no mercado de trabalho em expansão pela crescente industrialização.

O grande slogan dessa nova legislação estava plenamente envolvido com as ambições de estratégia política tão defendida pelo Militarismo, esta por sua vez, pautava-se do desenvolvimento da economia nacional. Assim, a LDB 5692/71 emana como um dos pilares desse alvo, pois se adequaria às orientações políticas desse Estado coercivo.

Lembremos que tal legislação emerge num contexto político e social bastante complexo, marcado por um forte contexto histórico que foi a ditadura militar, a Revolução de 64 e a era da Industrialização.

Se por um lado os avanços da industrialização estavam batendo a porta, por outro seria necessário mão de obra que soubesse ler e escrever para atender a demanda emergente. Não havia quem estivesse apto para vender sua força de trabalho neste contexto de tecnologia emergente e inaptidão instrumental com esses novos recursos industriais.

Assim, configurava-se a nível nacional uma concepção pedagógica extremamente produtivista, por meio da legislação de caráter tecnicista. Desse modo, a Lei no 5692/71 “rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior” (NASCIMENTO e COLLARES, 2005, p. 79).

Mais uma vez, servindo como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), as reformas seriam tão necessárias para sustentar as intencionalidades dos dominantes no que tangia aos acordos internacionais, pois o modelo econômico adotado pelo Brasil cada vez mais aliançava-se com as empresas americanas.

A ilustração abaixo exemplifica esse contexto:

Figura 2 - Escola e Relações de Poder



Fonte: Autora (2022).

Muito longe de uma visão de preocupação pedagógica do processo educativo, a reestruturação proposta pela legislação perpassava por um conceito que (SAVIANI, 2015) denomina de “racionalidade, eficiência e produtividade do processo educativo”.

Nascia a vertente primordial que tinha como característica principal o promissor acordo entre Brasil e Estados Unidos. Tais como estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID) que desencadearam os acordos MEC - USAID.

[...] o setor externo voltou a manifestar-se mais intensa e interessadamente, em princípio, assessorando a própria administração pública nas propostas de modernização destas e criando, através desse assessoramento, as condições prévias para a retomada da expansão eminente. É aqui que entram a cooperação financeira e a assistência técnica prestadas pela AID que, no caso específico da Educação, resultaram na série de acordos MEC-USAID. (ROMANELLI, 1990)

Como dito anteriormente, havia falta de mão de obra especializada para atender a demanda industrial e a educação estava convocada a dar conta desse processo.

Os autores Caires e Oliveira (2016) enfatizam que um dos objetivos desse acordo era promover a construção de uma rede de escolas, voltadas unicamente para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho.

Para além dessa rede educacional especializada em mão de obra, a base desse acordo pautava-se na mudança e reforma de toda a estrutura do ensino nacional, por certo tal molde/base seria desenvolvido nas escolas norte americanas, sem nenhuma contextualização com as demandas e especificidades nacionais. Importava-se, assim, um molde estratégico de formação mais condizente com o conceito da economia liberal e desenvolvimentista preconizada pelo governo no contexto da ditadura militar.

Tal aliança e influência externa sela essa parceria de extrema funcionalidade aos interesses políticos e nem tantos educacionais, muito menos oriundos de amplo cuidado com o pedagógico.

A exemplo do que ocorre no Brasil, os norte-americanos influem, fazem e desfazem leis ao redor do mundo, derrubando governos e criando organizações multilaterais sob o discurso do livre comércio, da democracia, da liberdade, da paz e da segurança, reflexos de seu discurso ambivalente, quando na verdade a sua pretensão é imiscuir-se nas disposições internas dos outros países visando derrogar suas leis, instituir outras mais amigáveis aos seus negócios, remover as fronteiras e garantir a presença das transnacionais nesses territórios. Por ser influenciada por interesses externos, a legislação de ensino nacional encontra limites muito estreitos na sua capacidade de emancipação do indivíduo e condução do país a (o) um desenvolvimento independente, à plena soberania e autodeterminação, pois vem carregada de influências estranhas já na elaboração normativa, desde as Constituições até as inúmeras reformas das leis de ensino ao longo da República. (FRANZON, 2015)

O autor Araújo (2018) ressalta que por meio das duas instituições norte-americanas, o acordo MEC/USAID colocou em prática a formação dos supervisores e a modernização da educação brasileira, através de profissionais que voltavam para o Brasil, com as ideias do colonizador, formados em instituições previamente escolhidas para compor e formar o corpo técnico da educação brasileira.

O mesmo autor conclui que embora a História tenha mostrado que o Regime Militar desenvolveu a indústria brasileira e modernizou a educação a partir dos seus

interesses, em contrapartida, atrelaram o Brasil aos EUA, contraindo enormes dívidas para com aquela nação, a partir dos diversos acordos políticos e financeiros.

Essa legislação não alcançou o êxito proposto, pois no Brasil a impossibilidade de se criar uma escola profissionalizante para todos no interior da sociedade classista está demonstrada pelo fracasso da Lei 5.692/71.

Os legisladores não querem acreditar que a escola é classista porque a sociedade é classista. Sem a destruição dessa ordem não há escola igual para todos. Para se chegar a uma escola única; intelectual e manual, igual para todos, é preciso que essas diferenças sociais sejam superadas (NASCIMENTO e COLLARES, 2005).

E nesse percurso, chegamos a década de 90 entendendo que se a legislação 5692/71 veio para dar sustentação ao modelo de sociedade e produtivismo da época, as demandas emergentes começam a ser outras. Antes, o advento da revolução industrial maquinária começa a dar espaço para a revolução da tecnologia. Uma nova formatação de bens, serviços e consumo emergem a níveis nunca antes imagináveis.

A partir de 1985 o contexto político começa a mudar, os militares saem do poder, inicia-se a Nova República e para assegurar a sustentabilidade das vertentes do Estado Democrático de Direito, promulgada a Carta Constitucional Brasileira, onde em suas múltiplas questões, coloca a educação no patamar de direito do cidadão. E dentro das necessidades para efetivação desse novo modelo de amplitude da educação nacional, inicia-se a consideração da necessidade de uma outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN⁷.

Assim, nesse contexto histórico e social, nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, tal legislação foi campo de disputada política e ideológica⁸, pois nasce do debate que o sistema educacional Brasileiro não

⁷ A reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) contou com a presença do professor pesquisador Dr. Demerval Saviani que abordou em uma conferência o tema: em direção as novas diretrizes e bases da educação. O mesmo professor publicou um artigo na revista da Associação Nacional de Educação que serviu de orientação para o projeto original que foi defendido para criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN.

⁸ Vários debates sobre os interesses dos defensores da LDB 9394/96 para além do pedagógico e de abordagem neoliberal se travaram. Para maior aprofundamento do tema, indico o texto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96: Um arranjo neoliberal ou uma conquista democrática de Antônio Roberto dos Santos.

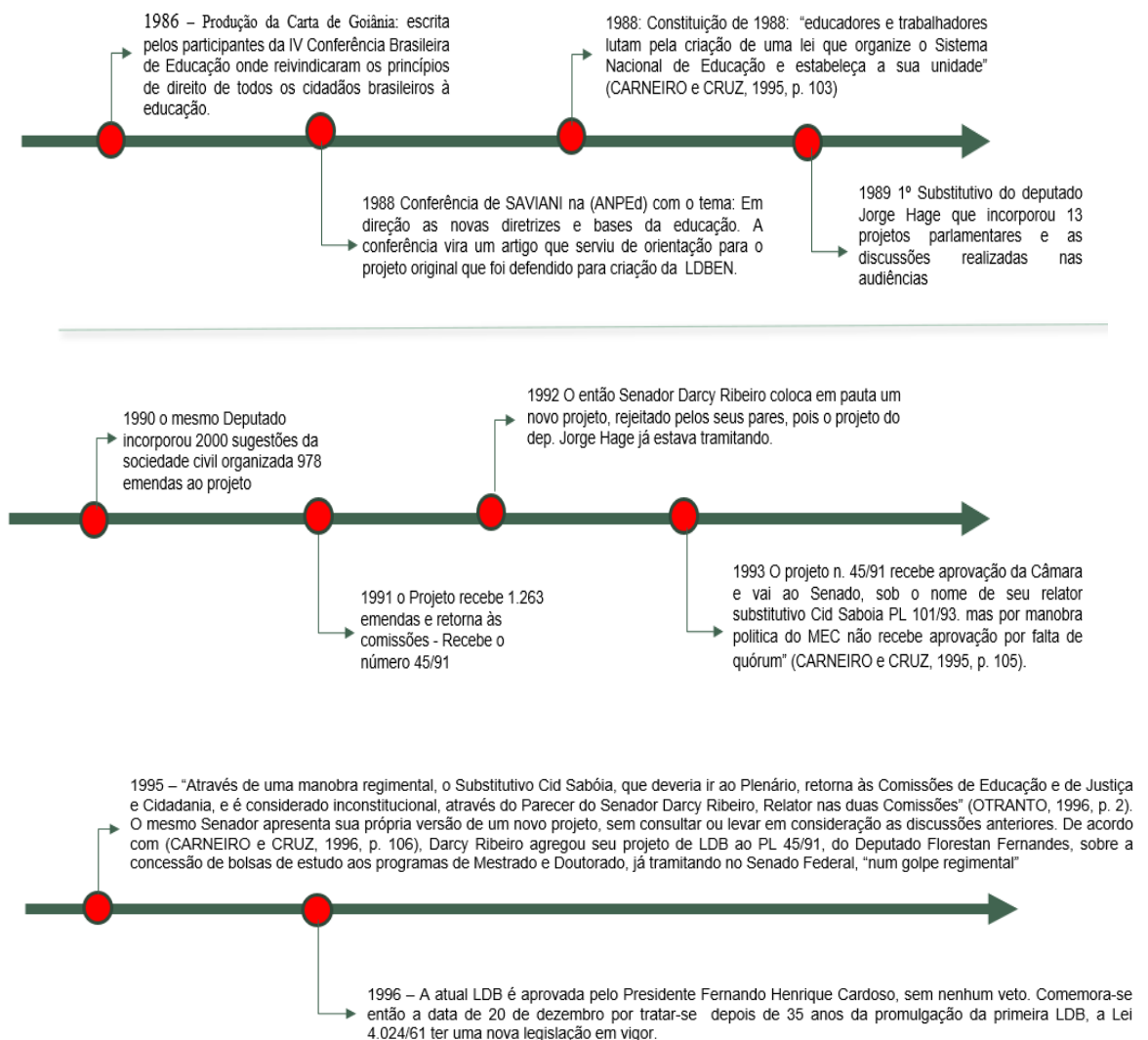
Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/AntonioRobertoSantos.pdf>

coadunava com a então proposta de modernização social defendida pela Constituição de 1988.

Esse campo de disputa da LDB é resumido por Brzezinski (2010, p. 185) como o tensionamento entre os atores de dois mundos “conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo”.

Observe a linha do tempo abaixo:

Figura 3 – Gênese da LDB 9394/96



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Jung e Fossati (2018), Caires e Oliveira (2016), Brzezinski (2010), Carneiro e Cruz (1995), Otranto (1996), e Kuenzer e Gonçalves (1995).

Fica expresso o cunho político que demonstra que as estradas que nos trouxeram até aqui foram repletas de nuances, pedregulhos e sinuosidades. O caminho sempre foi árduo [...]

SAVIANI (2008, p.1) nos chama a atenção na observância que no Brasil as três legislações educacionais (4024/61, 5692/71 e 9394/96) tiveram origem em projetos oriundos do Poder Executivo. Tal premissa não tira a responsabilidade que o texto legal, poderia ter sido obra emergente do Legislativo.

Fica expresso, que tais legislações, emanaram muito mais de uma concepção de projeto governamental e estruturante das necessidades oriundas do Palácio do Planalto, do que gestadas no Congresso Nacional.

Peço licença a você leitor para me deter a partir desse momento ao Ensino Médio. Já fizemos uma contextualização de todos os interesses que desde a colônia estiveram “abraçando” os fatos educacionais e sinto informar, que talvez daqui por diante não seja diferente.

Trilharemos um caminho mais específico, não lhes prometo um percurso sem frustração ou indignação, mas uma investigação.

Importante salientar que o ambiente político, econômico e social embrionário da primeira proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional era completamente oposto da LDB anterior, pois o comando militar já não estava mais em cena, após mais de 20 anos de Militarismo, havia a frustração nacional pós eleição e não posse de Tancredo Neves (óbito) e, por conseguinte, a entrada de Itamar Franco, as manifestações por eleições diretas, a derrocada do Plano Cruzado e os dilemas da legitimidade política frente a tantos problemas, trazem em voga no ano de 1987, através da Assembleia Nacional Constituinte, uma articulação de diferentes setores sociais para repensar a educação nacional.

Suscita-se a questão que a demanda era urgente e a educação deveria modernizar a visão desse novo sujeito para uma nova sociedade que estava a emergir.

Na ocasião da promulgação da lei 9394/96 correspondia a um crescimento econômico brasileiro não acompanhado pelo desenvolvimento social: a ótica neoliberal acusa o modelo de Estado centralizador como um entrave ao desenvolvimento. O Estado passa

por um esvaziamento de suas competências, sendo que as políticas outrora comandadas por ele passam para a incumbência da sociedade civil: a avalanche do neoliberalismo culmina com o empobrecimento das ofertas sociais – dentre as quais a educação. Embora o Estado de bem estar social sequer tenha chegado a existir, no Brasil ocorre principalmente na década de 80, com o final da ditadura, um “enxugamento” desse Estado: as políticas públicas de providência das necessidades sociais (saúde, lazer, educação) passam a ser uma responsabilidade maior do capital privado que dos recursos públicos, os quais se transferem grandemente para financiamento da esfera particular. (MAZZANTE, 2005, p. 75)

O Estado passa a se preocupar fortemente com as necessidades humanas, preconizando as metas apontadas por centros econômicos como FMI, Banco Mundial e ícones sociais como UNESCO, UNICEF, ONU.

A educação muda de perspectiva e, paradoxalmente, os interesses políticos parecem se esvair e entrar em cena uma preocupação com a parte pedagógica do processo, nunca antes imaginado. Tudo isso, no momento em que a educação passa a ser um braço do capital privado, sendo detentora da capacidade de arrecadar recursos de interesses do Estado e formar mão de obra qualificada.

De acordo com Mazzante (2005), a análise do discurso educacional ignora a radicalidade crítica e o materialismo histórico torna-se uma meta narrativa: a educação relativiza-se, dominada pela proposta neoliberal que vê a pobreza como um desvio e não como produto das relações de produção. Concomitantemente, órgãos econômicos internacionais também disputam sua fatia de investimento na constituição da educação brasileira, afinal a inserção de insumo, traz consigo a premissa da apropriação.

O atendimento à pobreza, a carência social e cultural, emana como a promissora ponte que levará a nação a patamares mais elevados de desenvolvimento, visto que a redenção das mazelas seria sanada.

Configura-se uma necessidade da pauta internacional, demanda um novo modo de articulação entre a política econômica e social, mediante a garantia de direitos sociais.

Pensar nesse contexto é analisar a concepção do mundo global e a política neoliberal como uma formatação oriunda da intervenção mínima do Estado e da ingerência da lógica do mercado. Assim, o fazer cotidiano da educação é primordial,

afinal, esta é que vai dar as bases conceituais para que os sujeitos dominem os códigos da modernidade, sejam polivalentes, desejáveis ao mercado, empreendedores autônomos e estejam aptos a “servir”.

Dessa maneira, nasce o movimento “educação para todos”. Dentro dessa premissa, o acesso ao conhecimento é fator essencial para a superação da pobreza, exclusão e marginalidade. Educar a massa foi a base das discussões da Declaração de Jomtien que é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994.

De acordo com a Declaração: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.”

Não é sem intencionalidade o apoio das Grandes Potências Mundiais e conseqüentemente um olhar sistematizado para as políticas sociais de atendimento às necessidades básicas do sujeito que emergia nesse momento. E, é nesse contexto de “atenção plena aos menos favorecidos” que nasce a matriz dos Planos Decenal e Nacional no Brasil, cuja paternidade e DNA tem a essência dos órgãos econômicos visando solucionar o desnível social das nações menos desenvolvidas.

Akkari (2017) ressalta que o debate internacional sobre o direito à educação corresponde um movimento iniciado com o advento da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados nas ações. A educação, nesse contexto, passa a ser cada vez mais objeto de crescentes influências internacionais.

A política educacional brasileira compra essa ideia e sustenta a concepção de uma legislação que apesar de trazer nuances de modernidade, olhar mais específico

para a formação plena, diferenciação entre as modalidades e níveis de ensino, continua embebida de um relativismo que não leva em conta as perspectivas históricas macro de sua nação.

É importante perceber como a nova onda neoliberal traz esse olhar específico do papel da educação para o Estado. De acordo com Libâneo (2012), o termo neoliberalismo surgiu entre as décadas de 1930 e 1940, no contexto da recessão, tendo como marco desse período a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929. Décadas mais tarde, nos anos 1970, o termo ganhou força, novamente, como programa de governo de Margareth Thatcher, na Inglaterra, estendendo-se, no início dos anos 1980, para os Estados Unidos, durante o governo de Ronald Reagan.

Vários autores como Zanata, Branco, Branco e Neves (2019) concordam no que diz respeito à Educação, a orientação política do neoliberalismo evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e fracasso da escola pública, apontando a existência desta em outros setores públicos, em decorrência da suposta incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum, ao mesmo tempo, em que legitima os serviços privados como sendo de qualidade superior. Desta feita, justifica-se a defesa da privatização dos serviços públicos.

Por certo, assim, a origem de pensar uma legislação, também é pensar nos interesses que estão por trás, ou melhor, à frente, desse fazer totalmente direcional, mesmo que nas entrelinhas.

Nesse horizonte, não há neutralidade e nem falta de intencionalidade. Mas uma educação que serve como trabalhador explorado, bem mandado, vendendo a preço ínfimo a sua força de trabalho, a serviço do seu senhor que chamamos de “Estado”.

Conforme Harvey:

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. (HARVEY, 2013, p. 13)

Os caminhos trilhados denotam que o neoliberalismo preconiza a formação de um contexto a nível de educação que legitime o fortalecimento do capital e a sistematização de uma formatação de modelo a ser seguido.

A concepção de Ensino Médio traz em sua origem um profundo dualismo alicerçado na divisão social do trabalho. De um lado, temos os intelectuais, tendo a seu dispor toda gama de conhecimentos universalmente sistematizados, e de outro, os voltados para as funções manuais, que professam e exalam sua origem de classe, igualmente referendados por legislações, decretos, currículos e racionalização do conteúdo.

Tal percurso de manutenção da divisão de classe social e manutenção do status quo, por vezes não está explícita a olho nu, é tácita.

Esse caminho percorrido pelas reformas das políticas curriculares no país descortina esse viés de aprofundamento do ideário capitalista. Nos últimos anos, em sua versão neoliberal, a presença do capitalismo na educação teve como objetivo levá-la ao atendimento dos interesses da classe burguesa para, especialmente, a formação dos estudantes das classes trabalhadoras para atendimento às demandas do capital (SIQUEIRA, 2019).

Nessa perspectiva, como já mencionamos desde o início desse trabalho, para entender a educação como dissidente de interesses não educativos, percebemos que as políticas públicas trabalham para a constituição dessa visão. É preciso examinar, de acordo com Saviani (2012), que não é possível fazer uma análise pedagógica crítica sem estabelecer uma relação conjuntural entre política e educação, pois política e educação são práticas distintas, com suas próprias características, porém dependentes e inseparáveis uma da outra: toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui uma dimensão educativa.

Nessa relação conjuntural, desde o final dos anos 90 e início do ano 2000, com a introdução dos PCN's, das Orientações Curriculares Nacionais e das DCNEM, a concepção seria romper com a fragmentação e buscar um ensino médio mais coeso e contextualizado a nível de nação.

Apesar da importância dos documentos acima citados, nos deteremos a uma análise mais aprofundada das DCNEM, entendendo sua abrangência e importância como parte indissociável do projeto de educação proposto pelo PNE.

Mesmo com o discurso presente nos documentos, não há grande problematização ou discussão do que seja a transdisciplinaridade ou ainda a contextualização ali defendida, bem como não se vê, nem nessas bases legais nem nos documentos posteriores, indícios da concretização desses preceitos de integração dos conhecimentos de forma mais ampla para uma formação mais integral. (SIQUEIRA, 2019).

Diante de tais documentos, a organização curricular seria por competências e habilidades, baseadas para atender a demanda produtiva de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação (BRASIL, 1998).

Luckesi (2004, p. 61) salienta que

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

Fica visível uma discrepância entre os interesses da classe dominante e as reais necessidades da sociedade como um todo. Como outrora dissemos, esse campo de batalha que tem organismos externos e os interesses políticos como estrutura dorsal de influência sobre o Estado, atua de mãos dadas com as políticas neoliberais, estabelecendo assim uma base institucional aliada às atividades de livre mercado, o que podemos conceituar como Estado Mínimo.

Para os estudiosos como Zanatta, Branco, Godoi Branco e Neves (2019), este sistema promove maior liberdade da iniciativa privada que, como contrapartida, resulta na perda e restrição de direitos sociais, que ocorrem não apenas no campo educacional, favorecendo, ainda, o processo de privatização de muitos serviços públicos.

A educação não está isenta dessa forte e imponente influência, podendo ser verificada como Silva (1994, p. 12) define que:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro,

é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

O artigo da LDB coaduna com essa premissa quando aborda suas finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Segundo Nascimento (2007) esclarece em sua pesquisa que o ensino médio tem sido historicamente seletivo e vulnerável à desigualdade social. Na década de 90, segundo o autor, com as reformas para o Ensino Médio (propedêutico e profissional) realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) novamente afirma-se a superação da dualidade estrutural, no nível do discurso, ao modelá-lo como um novo curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa.

Importante salientar que a LDB 9394/96 não altera a redação da Constituição no tocante ao direito à aprendizagem e ao colocar o ensino médio no patamar de educação básica, define a amplitude de sua vocação (Art. 35) enfatizando a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, não deixando de ressaltar a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Essa abordagem soa como uma iniciativa ainda que incipiente de

romper com a dicotomia entre ensino profissionalizante e preparatório para o ensino superior.

Procuramos nesse capítulo conhecer a história, caminhar pelas trilhas e rastros deixados que nos fazem compreender que a concepção de educação nacional que vemos hoje, faz parte de um processo longo, profundo e de muitas podas! O caminho para esse ensino médio que vemos hoje foi se delineando entre conflitos, dores e dissabores...numa constante guerra de múltiplos interesses.

3.1 O caminho se define

As políticas públicas têm fina articulação com o Estado, que, por sua vez, tem um alcance histórico articulado com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época. Nesse sentido, entende-se que a “política pública é uma forma de regulação e intervenção (estatal) na sociedade” (SILVA, 2001, p.37).

Falar de políticas públicas para o ensino médio, é falar inevitavelmente de ensino profissionalizante, sim!! Pois o acesso ao saber historicamente produzido pela existência da humanidade sempre foi segundo plano nessa etapa da educação básica e como primeira essência, sempre esteve a instrumentalização para o acesso direto da venda da força de trabalho.

Como falamos, desde a sua gênese, a concepção de atendimento aos desvalidos, detentores de mazelas sociais e transgressores foi a concepção desse fazer educativo desde o Brasil Colônia, pois

[...] com respeito aos povos indígenas existentes no Brasil, na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das Tribos, com os adultos [...]

Nos engenhos, também prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho. (MANFREDI, 2002, p.66-67)

Desde a colonização, o projeto educativo a nível de Nação foi se definindo como uma prerrogativa de inserção dos filhos e filhas da classe trabalhadora numa educação de conteúdo raso, sem abordagem densa e com alvo definido para inserção precoce no mercado de trabalho. A luta pela equidade social nunca foi e nunca será um alvo a ser percorrido por uma classe que lucra sobre a miséria da outra.

Para fundamentar tal concepção de projeto educativo enquanto nação, vemos que para os ingressantes dessa última etapa da educação básica, restou a centralidade ideológica e pedagógica do currículo (isso desde 1909) que prima pela redenção dos pecados sociais através da educação e assim a expulsão contumaz do ócio. Ou seja, o conceito pleno de educação para o fazer e não para o conhecer

sempre permeou a visão de instrução das classes populares. A história não é nova e não é simples.

A nível de identidade educacional, essa concepção vai sendo politicamente cosida na promulgação do Decreto nº 2.208/97 do Governo Federal, que coloca nas mãos das instituições federais, das públicas e privadas sem fins lucrativos que são apoiadas financeiramente pelo Estado, a educação profissional. Assim, o ensino médio foi escrevendo sua história dentro de um contexto de formatação não plural e potencializadora de ascensão a estudos posteriores, mas com uma vertente clara e robusta de qualificação para o mercado⁹ de trabalho. Percebemos que sempre que há uma tentativa de pensar nessa etapa da educação, o eixo norteador versa em capacitar a mão de obra para a venda qualificada da força de trabalho.

Dessa forma, as instituições mencionadas no decreto deveriam ofertar e isto, não de cunho facultativo, mas com obrigatoriedade, cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, contemplando trabalhadores em qualquer nível de escolaridade. Gestava-se, pois, uma educação concomitante ou subsequente para a obtenção do diploma profissionalizante.

Para melhor esclarecimento, concomitante seria para os estudantes cursarem juntamente com o ensino médio, cada etapa do dia em uma instituição e subsequente caracteriza-se pela inserção na educação profissional após a plena conclusão do ensino médio, assim, estando unicamente envolvido com a busca da qualificação dentro da abordagem escolhida.

Enquanto a lei ofertava o suporte jurídico para as políticas públicas, pedagogicamente deveriam haver ações que dariam alicerce para que tais objetivos fossem alcançados. E, para sistematizar esses fazeres, a câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação faz a Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁹ Falaremos sobre esse termo e sua contraposição nas categorias de análise, sendo especificamente no capítulo Concepção de Ciência para além da base produtiva do capital.

Assim:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Apesar do esforço do Ministério da Educação para a efetivação da proposta, ao terminar a gestão, o Decreto nº 2.208/97 não se sustentou. Havia setores da sociedade civil organizada descontentes em relação à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Romper com esse decreto que fatiava a formação em dois momentos foi ponto de promessa eleitoral do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – LULA e, cumprindo o prometido, o mesmo revogou o Decreto baixado no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, tal iniciativa agradou muito, visto que esse hiato entre ensino médio e profissional desagradara principalmente os professores que entendiam a necessidade de um projeto de educação mais comprometido com a totalidade do ensino.

Foi através de outro documento normativo, o Decreto 5154/04 que passou a regular o ensino médio no que tangia a educação profissional que o Decreto 2208/97 extinguiu-se.

Apesar dessa ruptura:

Ao assumir o governo, o Presidente Lula deu prosseguimento às políticas implementadas ao longo do governo FHC, mantendo intactos

os alicerces do Consenso de Washington¹⁰ durante praticamente todo seu primeiro mandato. No entanto, ao assumir seu segundo mandato, mesmo mantendo a política macroeconômica, Lula promoveu uma reflexão nessas políticas, dando início a uma suposta política denominada neodesenvolvimentista. Nesse contexto, implementou mais uma reforma no EM – Educação Profissional ao longo de seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) percorrendo, contudo, “um percurso histórico controvertido” com a predominância de políticas focais e assistencialistas, próprias do ideário neoliberal. (GAMA e ARAÚJO, 2016, p. 50)

Coadunando com essa afirmação, vemos a mudança legislativa que objetivou regulamentar o § 2.º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei n.º 9394 de 1996. O que surgia era a possibilidade de integração entre a formação básica e a profissional, perdida anteriormente.

A despeito do avanço em possibilitar uma formação mais densa e unificada, o novo decreto ainda manteve os princípios do Decreto 2208/97, no tocante à oferta de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente previstas no artigo 4º. A expectativa do novo não foi amplamente atendida, visto que os resquícios da legislação anterior ainda permanecerão atuante na em vigor.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1090) constataram que o Governo Lula percorreu caminhos discrepantes com o discurso outrora proferido, produziu a manutenção de uma política para a educação profissional “mediante programas focais e contingentes, numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição”, não rompeu cabalmente com a política educacional de Fernando Henrique Cardoso e teve ações e omissões no exercício do poder.

O discurso de um governo do povo, com uma vertente de valorização da classe dos trabalhadores revelou-se controvertido com as lutas da sociedade que lhes confiou a cadeira presidencial. Mas isso é uma longa história que não faz parte do recorte pesquisado por uma questão de foco e tempo, mas vale a análise.

Avançou? Sim, inquestionavelmente! Mas ao curso de seus mandatos, mudanças estruturais que realmente promoveriam um novo curso à história do ensino médio nacional, foram deixadas de lado.

¹⁰ O Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989, que visava a propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. Sua elaboração ficou a cargo do economista norte-americano John Williamson.

Filosofando para aguentar a pressão da constatação dos fatos, ousou dizer que não quiseram abrir totalmente a caixa de pandora¹¹ e mexer nas mazelas estruturais de uma etapa que sempre foi complexa. Fugir do complexo nem sempre é o melhor caminho, mas assim o fizeram... e o governo da classe dos trabalhadores, fechou a caixa antes que a esperança pudesse sair.

Triste desfecho da história, que deixou as estruturações do NEM como herança maldita para o sucessor.

Entendemos que são múltiplas as dificuldades a serem enfrentadas para vencer os desafios dessa etapa, perpassando também por um hercúleo trabalho de analisar qual seria a mais profícua formação geral e a capacitação para o exercício profissional que tanto esperam do ensino médio, mas isso não se realiza de forma dissociada e unilateral, uma vez que podem ser feitas, concomitantemente ou sequencial, ao curso regular de Ensino Médio.

Neste sentido, Kuenzer (2003, p.13) salienta:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Não estamos tirando o mérito das discussões necessárias trazidas pela LDB 9394/96, nem as tentativas de avanços propostas na época do Ministro da Educação Fernando Haddad, que instituiu por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o programa Ensino Médio Inovador – EMI que foi sancionado no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, visto que trouxe em voga considerações da necessidade real de se repensar o ensino médio e construir uma identidade dessa etapa da educação básica, contribuindo para possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

¹¹ A caixa de Pandora (a primeira mulher criada por Zeus) é uma narrativa da mitologia grega. Conta-se que vencida pela curiosidade, Pandora abre a caixa expondo todas as mazelas do mundo, mas pelo medo do caos causado, fechou a caixa, impossibilitando a esperança de sair.

Pela primeira vez na história da educação, uma portaria (971) expressava a necessidade da abrangência da formação e trazia em voga uma política pública mesmo que inicial, pensada em dar possibilidades reais do educando ter passos que os levassem para além das portas fabris e acesso aos relógios de ponto, como antes referendado na Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, como parte integrante da política nacional para a juventude, o Projeto Escola de Fábrica, com a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda que atendam aos requisitos previstos no art. 2º desta Lei, mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais. (BRASIL, 2005, p.1)

Tal legislação teve por slogan 500 escolas de fábrica, uma iniciativa política para promover uma educação voltada para a inserção qualificada nos meios de produção.

Dentre essas várias iniciativas para um ensino médio mais coeso com as demandas do mercado, o objetivo do Ensino Médio Inovador - EMI era apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC, 2009).

O período das concepções mais robustas sobre o NEM conforme denominam Ciavatta e Ramos (2012) “era das diretrizes” iniciou-se mais densa no governo FHC, tomou corpo no Governo Lula e estendeu-se na gestão de Dilma Rousseff o que podemos constatar pelas várias resoluções expedidas pelo Conselho Nacional de Educação, como as Resoluções 2, 5 e 11 do CNE em forma de Pareceres.

Assim, torna-se imprescindível caminhar pelas definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica que são as Diretrizes

Curriculares para entendermos melhor o terreno que estava sendo preparado para a efetivação das propostas que temos hoje do NEM.

3.2 Encaminhamentos Pedagógicos do Ensino Médio: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM

Preparar o terreno, adubar o solo... assim foi o trabalho do Conselho Nacional de Educação (CNE), que no mês de maio do ano 2011, aprovou o parecer referente às novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio - DCNEM.

Após 13 anos da primeira Diretriz, esta segunda é apresentada como uma atualização dos encaminhamentos de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio. O escopo do debate é amplo, assim como o são as questões que permeiam a definição da própria especificidade desse nível de ensino no país e suas respectivas políticas curriculares (MOEHLECKE, 2012).

As DCNEM trazem em toda a sua concepção a afirmação que as mudanças no currículo do Ensino Médio são de “interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 2013, p. 148).

Não entrarei aqui em questões como: Que sujeitos são esses? Como vivem e que escolha de mudança seria essa? Não conseguirei me deter a esse importante objeto de análise por uma questão do recorte da pesquisa, mas é muito importante essa observação. Estão realmente em condições para em tão tenra idade fazerem escolhas tão específicas como propõe o NEM?

Mas, voltemos as DCNEM, pois em meados do ano de 2012, após o parecer do CNE foi criada, na Câmara dos Deputados, em Brasília, uma força tarefa para aprimoração das propostas concernentes ao Ensino Médio e foi formulada uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do mesmo.

Pensemos que as diretrizes propostas para o NEM não se deram a partir desse momento, como viemos delineando, a árvore é velha e as raízes muito profundas. E, nesse contexto não foi diferente, pois as premissas dessa reformulação já estavam em voga no mandato do Presidente FHC. Vale lembrar que esta proposta estava coesa com a formatação pretendida de suprir as demandas nos arranjos produtivos do capital.

No caso do ensino médio e da educação profissional, em particular, o que o governo FHC propôs, com recusas iniciais e adesões posteriores por parte das escolas técnicas, por força da ação do MEC, foi a separação formal entre ambos, embora unificados pela formação por competência, o que reforçou a inviabilização, já presente desde a discussão sobre a educação na Constituição Federal de 1988, da proposta de formação politécnica. O governo da época, sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, apesar das críticas dos educadores que discordavam da posição do MEC a respeito. (FERRETI e SILVA, 2017)

Conforme a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a estruturação da educação cabe aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10º e 11º).

Embora com a divisão de tarefas, competências distintas, estruturação de viés autônomo em muitas estruturas a nível de Município e Estados, os 3 entes federativos devem cumprir o disposto no inciso IV do seu artigo 9º, que atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para toda a educação básica. Por isso, tais princípios nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu.

Apropriando-se da terminologia adotada na Resolução CNE/CEB nº 2/98 e no documento base das DCN, entendemos as diretrizes como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras nos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Nos dois primeiros objetivos estas Diretrizes preconizam:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que

contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

Nesse sentido, as DCNEM formularam as suas orientações, assegurando a integração curricular das três etapas da educação básica essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2010).

Ressaltamos que as propostas de reformulação do currículo e da visão nacional do ensino médio, não são novas, visto que logo após a LDB ser sancionada, por força legal do cumprimento do artigo 26, o CNE começou a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da educação básica.

Desde então, são várias as iniciativas de reformulação curricular do ensino médio.

Pedagogicamente falando, poderíamos instituir 2 marcos das questões didático-pedagógicas: o primeiro se situa no imediato pós-LDB quando das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM); o segundo se inicia em 2003, quando da mudança de governo que anunciava novos rumos para a educação e culmina com a produção de novas DCNEM, em substituição às anteriores. Por fim, trazemos um terceiro momento, em que se vê exacerbada a disputa em torno dos projetos para o ensino médio, explicitada na iniciativa da Câmara dos Deputados com vistas a alterar a LDB por meio do PL nº 6.840, de 2013 (MOEHLECKE, 2012). Falaremos melhor dessa questão da PL nas próximas considerações, onde abordaremos a questão da Universalização do EM.

As DCNEM oriundas do Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 05/2011 e Resolução nº CNE/CEB 02/2012 vem alicerçadas nos 4 pilares, sendo: ciência, cultura, trabalho e tecnologia, sendo como base primordial a concepção do princípio educativo do trabalho, assim traz uma dissonância da anterior de 1998 nessa concepção visto que se a primeira visava a preparação de mão de obra explicitamente, a em questão delineava a concepção crítica do trabalho e da sociedade.

Nesse contexto político da época das DCNEM,

diferentemente de seu antecessor, o Presidente Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social em seu governo no que tangia a

educação e tais políticas foram mantidas, em parte, pelo governo Dilma. Por outro lado, observou-se neste uma abertura maior que a verificada no governo Lula em relação a articulações com a iniciativa privada no que se refere à educação básica, em particular à educação profissional. (FERRETI e SILVA, 2017, p. 392)

Enfim, as DCNEM são gestadas após múltiplas iniciativas e aprovadas. Entretanto, passaram por atualização de acordo com a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, tendo como marco os artigos 10 e 11 que versam sobre a estrutura curricular. Sendo:

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Não foram poucas as probabilidades e perspectivas de mudanças que desde a concepção, o ensino médio brasileiro enfrentou. Nunca teve uma característica propriamente sua e podemos afirmar que em consonância com os interesses de quem está no poder, as nuances do mercado, os acordos internacionais e as intencionalidades políticas, seu curso é delineado.

Infelizmente quando analisamos toda a história dos documentos normativos da educação brasileira e aqui, especificamente me refiro ao EM, constatamos que a preocupação é muito menos pedagógica e mais de delineamento social. Assim,

percebemos que apesar de bem tecidas, o contexto para administrar a questão social fica tácito.

Compreendemos “questão social”, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder. A teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a “questão social” e suas expressões — pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. — são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental, e que, com isso, poderiam ser corrigidos, também, por ações individuais ou coletivas ou amenizados por meio de políticas públicas focadas na camada mais “vulnerável” da população. (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 363)

Interessante analisarmos que nos últimos anos, após a saída da ex Presidente Dilma Rousseff e a entrada do Governo de Michel Temer, os postos mais elevados do MEC têm sido ocupados por pessoas que estavam lá na época do Governo FHC e das estruturações iniciais da primeira DCNEM. Não nos assusta, observar que muitas questões oriundas da visão mercantil e tecnicista da primeira versão venham tomando corpo e força no decorrer dos últimos anos.

As últimas legislações que conduziram os cursos do EM explicitaram algumas especificidades em que se evidenciam as tensões em torno dos sentidos e finalidades do mesmo. Contudo, observando-se as funções que lhe foram designadas, apesar do discurso da igualdade de acesso, que será nossa próxima abordagem, sempre lhe faltou equidade.

3.3 Os Dilemas da Universalização do Ensino Médio

A educação no Brasil apesar de muito discutida, questionada e sempre entrando em voga nos discursos e palanques, oficialmente, nunca foi prioridade, à medida que vemos recursos cada vez mais escassos serem destinados à sua manutenção e ampliação de oferta. Assim, até a década de 80, as pesquisas que se debruçaram sobre o financiamento da educação eram não substanciais, sendo diminuta a quantidade de estudos e pesquisas voltados para a temática (VELLOSO, 2001).

Dentro do escopo das ações para melhoria da educação nacional, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. A origem monetária desse fundo reunia automaticamente 15% (60% dos 25% constitucionalmente vinculados à educação) de impostos e transferências (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96) pertencentes a cada estado e seus respectivos municípios. De acordo com o quantitativo de estudantes do último censo escolar, o recurso retorna aos estados e municípios para a manutenção do ensino, isto contabilizando as matrículas efetivadas.

Mesmo inovador e de grande valia para as ações de melhoria do ensino fundamental, sendo responsável em muitos municípios pela própria estrutura sistêmica de subsistência da educação, a forma de oferta não agradou e gerou muitas críticas por parte de estudiosos sobre o tema (DAVIES, 1999; BASSI, 1999; PINTO, 2007).

Esses estudiosos de financiamento educacional suscitaram através de suas pesquisas um olhar mais específico sobre as fragilidades desse fundo de provisão educacional e a maior delas estava justamente na falta de isonomia entre as etapas da educação básica, pois versava sobre a unilateral concentração de recursos no ensino fundamental. Faltava um olhar para a totalidade que compreende a educação nacional.

A história da educação já nos conta em sua linha do tempo que uma das características do Ensino Médio sempre foi a forte presença do abandono e exclusão educacional. O pensamento hegemônico da concepção do ensino médio, desde a sua gênese, sempre esteve aliançado a pensar em qualificar a classe trabalhadora para o mercado e não para ascensão a patamares mais elevados de conhecimento e, conseqüentemente, avanço nos estudos em nível superior.

A dualidade que desde a colônia faz parte do “saber fazer” educação no Brasil, se fundamenta e consolida cada vez mais, seja na forma de um currículo mínimo para a classe trabalhadora ou na oferta que não se efetiva em permanência, diante dos desafios da própria subsistência para jovens que precisam trabalhar em circunstâncias subalternizadas para apoiar a família.

O paternalismo demonstrado para o ensino fundamental estabeleceu que a gerência dos recursos fosse primordial para a municipalização dessa etapa pelos municípios e conseqüente melhoria da oferta e estrutura, mas era claro a necessidade da ampliação do financiamento para toda a educação básica. E, nesse anseio, ocorre a aprovação da Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, onde foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

O desenvolvimento, segundo Grabowski (2006), não se resume somente ao crescimento econômico, como também implica em melhorias das condições e qualidade de vida de seus cidadãos, a redução das desigualdades sociais e regionais, superando a exclusão, a miséria material e intelectual, a pobreza e a opressão.

A diferença em termos de financiamento entre FUNDEF e FUNDEB era que junto aos impostos e transferências que já estavam no escopo financeiro do primeiro (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96), o segundo abarcou mais três fontes de captação orçamentária: IPVA, ITCMD e ITR. Outra novidade foi o percentual da subvinculação (de 15%, no FUNDEF) subiu para 20% dos recursos arrecadados com os impostos e transferências sistematizadas.

Com a criação do FUNDEB, além de se potencializar a possibilidade de ampliação efetiva da oferta de vagas e programas de captação de alunos, estava-se garantindo uma via dorsal de financiamento dessa etapa da educação, que apesar de ser parte da educação básica, não entrou no escopo do ensino obrigatório na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

Tal sinalização da ampliação da obrigatoriedade só veio à tona com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que inclui a faixa etária de 15 a 17 anos, isso para atender o disposto na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, no que se

refere à universalização do atendimento em 85% para o final da vigência do Plano. Também dispõe no Art. 208:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR)

Art. 211 § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. O estudioso Gomes (2000) relata que ao final do século XX, menos de 25% das pessoas em idade considerada apropriada, estavam matriculadas nessa etapa da educação.

Falar de financiamento é antes de tudo entender que esse veio para suprir a questão da ampliação da oferta por meio do fomento. Lembremos que o direito a educação está expresso na Constituição Federal e a nível de ensino médio essa questão sempre esteve muito abaixo do esperado apesar de ser uma obrigação.

No caso da educação, a ação concreta do Estado está desdobrada em uma ampla gama de obrigações irrenunciáveis, tidas como competências do Estado brasileiro e face ao não cumprimento das quais cabem mecanismos de acionabilidade jurídica, ou seja, de responsabilização criminal. (CARNEIRO, 2010, p. 42)

Como temos visto, muitos avanços foram cruciais para um novo olhar na questão do acesso ao EM e essa configuração que temos hoje, como direito público subjetivo e a progressiva universalidade só passou a ser obrigatória após treze anos da promulgação da LDB 9394/96, e isto através da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Enquanto etapa de formação dos jovens, o EM sempre foi campo de garimpo dos organismos internacionais multilaterais, tais como do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Tais organizações tem dado o tônus dos encaminhamentos políticos educacionais. O MEC no governo do Presidente FHC esteve aliado e plenamente audível as prerrogativas ditadas pela orientação do Banco Mundial (TOMMASI, 1998).

Estabelecer processos de aferição de aprendizagem em massa, sistematizações de provas e documentos normativos de controles de resultados de aprovação anual e quantitativo de discentes tem sido uns dos múltiplos caminhos trilhados por esses órgãos citados acima.

“Os governos do Partido dos Trabalhadores de 2003-2016, na gestão de Lula e Dilma, apesar de continuarem atrelados às políticas neoliberais, apresentaram algumas ações que caminhavam na direção de um novo modelo educacional” (NETO, LIMA e ROCHA, 2017, p. 8713).

Entre o discurso, o projeto, a concepção de mundo e o estar no poder sabemos que são múltiplos fatores que se interpõem para que efetivamente o desejado seja efetivado. As alianças partidárias feitas nem sempre permitem ir além das ferrenhas e já cristalizadas lutas de classes para que as classes populares realmente sejam contempladas dentro das suas complexas necessidades da própria existência.

Entretanto, a base desse governo de visão plural em relação a participação de vários atores no contexto das políticas públicas, foi criado em 15 de março de 2012 a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) a partir de iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (Requerimento nº 4.337, de 2012). O autor para a criação da comissão traz como principal argumento que o EM não corresponde aos anseios sociais e pessoais dos estudantes, não sendo efetivamente satisfatório, visto que os resultados não são os almejavéis para o crescimento do País.

Essa fala denota a visão mercantil, utilitarista e serviçal que sempre esteve em voga quando se trata dessa etapa educacional. Precisamos evocar que tal fala vem imbuída de todos os preceitos já muito bem explícitos nas avaliações de larga escala aplicadas pelo Banco Mundial.

A CEENSI trabalhou por aproximadamente 19 meses, produziu 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e um no Mato Grosso. Foi realizado um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 no Auditório Nereu Ramos da Câmara dos Deputados. Desse conjunto de atividades resultou o Relatório da Comissão do qual constava a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL 6.840/2013. Desse Projeto de Lei constam duas propostas principais, a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos. (SILVA e SCHEIBE, 2017)

Nascia assim a PL 6840/13, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento e oferece outras providências.

O Art. 1º PL 6840/2013 altera o Art. 24 da LDB, ampliando a carga horária de 2400 horas para 4200 horas a serem cumpridas até o final do Ensino Médio. Para o ensino diurno se propõe uma jornada de 7 horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula com duração total de 3 anos.

A sistematização cronológica do período em que os estudantes estarão na instituição escolar está prescrita no Art. 14º da Resolução MEC/CNE/CEB 2/2012 que define a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Uma diferenciação nas horas diárias dedicadas a permanência dos estudantes no espaço escolar está definida na meta 6 do PNE¹² onde prevê a educação em tempo integral de no mínimo 7 horas diárias.

Muitas mudanças de contexto político ocorreram desde o início dos anos 2000, trazendo questões relativas a própria identidade do EM enquanto última etapa da educação básica.

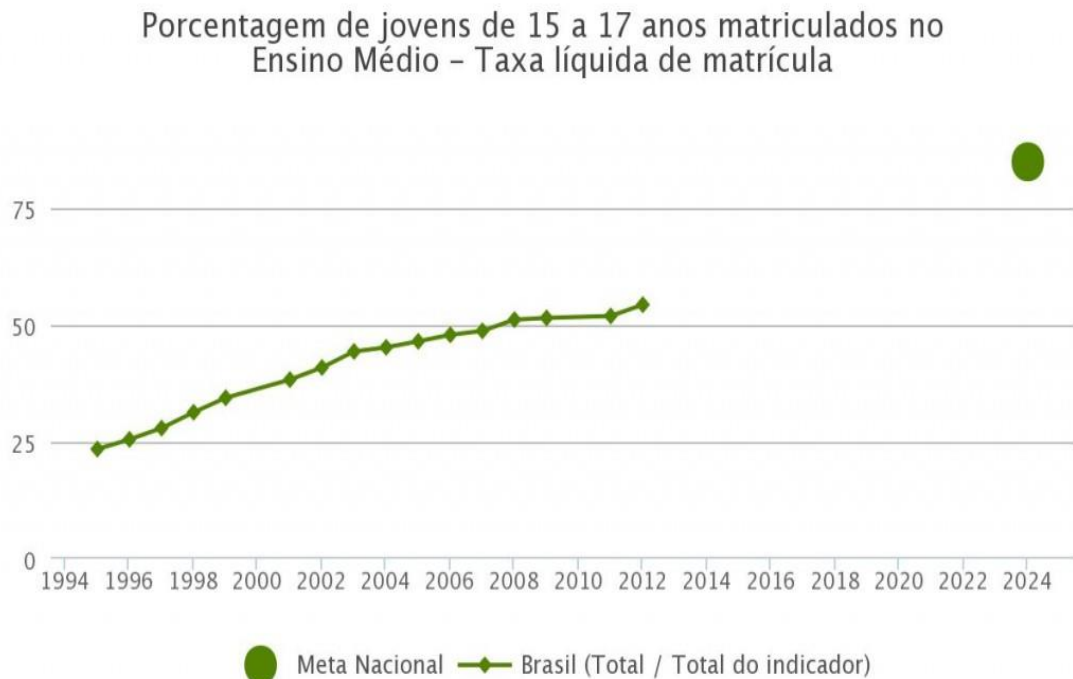
Essa necessidade de um novo olhar pra essa formação trouxe debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação, onde estaria o alicerce para sustentar as decisões a nível de projeto de Governos que estavam sendo tomadas em observância a educação nacional.

Em termos de estruturação pedagógica a PL nº 6.840/2013 teve oposição, visto que versava sobre conteúdo optativo para essa etapa da educação básica e deixava como opção a formação profissional no último ano do mesmo. Essa visão do conteúdo fragmentado, sem compromisso com a totalidade do conhecimento produzido pela humanidade foi de embate com a visão plural que as DCNEM's de 2012 pretendiam erradicar.

¹² O PNE é uma lei em vigência desde 25 de junho de 2014, em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao País a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. Os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE. Fonte: Site - pne.org.br.

Por certo o EM não caminha bem e isso não é de hoje conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio
– Taxa líquida de matrícula



Observatório do PNE
Fonte: IBGE/Pnad
Elaboração: Todos Pela Educação

De acordo com Silva e Scheibe (2017) “A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de sete horas diárias para todos constitui uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham”. Como permanecer na escola por longas 7 horas diárias e ajudar no sustento da família? E quando muitos desses jovens já são os próprios pais de família num contexto cada vez mais de paternidade/maternidade precoce? Perguntas sociais e inquietantes que não são contempladas nas frias linhas de uma legislação.

Quase 10 anos depois do gráfico acima, ainda temos a realidade acima descrita.

Gráfico 3 - Metas 1 e 2 PNE



No primeiro momento, entendia-se que a partir do financiamento, as barreiras para expansão gradativa e efetivação de políticas contra o abandono e a evasão, seriam mais tranquilas para a execução na prática da PL 6840/2013. Portanto, a proposta de gradual ampliação do ensino médio que é expressa no PNE seria alcançada, mas diante das incoerências, houve uma grande manifestação contrária por parte de várias entidades ligadas ao Ensino, como expressa (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 25).

A oposição por representantes do movimento estudantil, de parte das secretarias de Educação e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio fez com que o PL sofresse modificações, dando origem a um Substitutivo que minimizava seus efeitos nefastos. A expectativa da Comissão Especial da Câmara era a de que o PL 6.840/13 fosse a

plenário no início de 2015, quando voltassem as atividades do Legislativo. O ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com ações voltadas ao impeachment. Com isso, o Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo ficaram sem tramitação.

Debaixo dessa falta de observância do contexto social, com apenas 52 dias de governo, após ter assumido debaixo de ampla desconfiança de usurpação do poder e ter seu mandato assumido ilegitimamente, depois de tramas para o impeachment, o Governo Michel Temer sagazmente manda para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Apesar de várias manifestações populares e múltiplas insatisfações, como a suscitada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que participaram ativamente das audiências públicas e nas manifestações da sociedade civil contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016, não houve acolhimento das demandas. Daí as resistências a essa aprovação, que culminou em revoltas e ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país. (SILVA e SCHEIBE, 2017)

Eis o nascimento por Fórceps do Novo Ensino Médio!

4 RAÍZES PROFUNDAS: NOVO ENSINO MÉDIO E BNCC ALÉM DO PEDAGÓGICO

Temos visto no decorrer da história uma educação sempre professada nos discursos políticos, enaltecida nos debates e palanques eleitorais, mas muito esquecida no decorrer das trajetórias de efetivação. Temos propostas verbais de melhorias, mas atitudes pírias de concretude. Como temos abordado, os interesses para além da questão do ensino desde a concepção de educação jesuítica é a base da concepção das relações de ensino e aprendizagem em nosso País.

Essa crise de identidade entre o pedagógico e o econômico está muito nítido na redação da DCNEM.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. (BRASIL, 2013)

A analogia do nascimento por Fórceps, ou seja, por mecanismos forçados e contrários a natureza, se dá pela da ação da MP 746/16 que é sancionada sem levar em consideração as discussões e toda a historicidade das discussões até então delineadas para um NEM. Uma medida provisória dentro de um contexto de ilegitimidade política e aligeiramento de propostas ainda em discussões não amadurecidas, apesar dos anos.

Atender a urgência do mercado, alçar voos de desenvolvimento econômico nas asas da educação é a força motora das políticas sejam do legislativo ou do executivo.

Desde as primeiras discussões para a reforma do Ensino Médio, vemos a questão do neoliberalismo muito presente em todas as faces dessa moeda. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) o termo neoliberalismo nasce nas décadas de 30 até 40, num contexto econômico complexo devido à quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esse termo ressurgiu como programa de governo em meados da década de 70, na Inglaterra (governo Thatcher), e no início dos anos 80, nos Estados Unidos (governo Reagan). Assim o neoliberalismo tem seu aporte ideológico no capitalismo [...], que se opõe fortemente

às ações do Estado que buscam a solidariedade, o bem-estar e o desenvolvimentismo das populações menos favorecidas (BRANCO, ZANATTA, BRANCO, NAGASHIMA, 2018, p.19).

A tramitação da MP 746/16 se fez no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em curto período (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas. Nessas audiências, bem como na exposição de motivos da medida provisória, os argumentos em defesa de suas propostas carregam o viés pragmático presente nas DCNEM de 1998 e no PL 6.840/13: é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais. (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 25)

A MP 746/16 traz em sua gênese muitas das proposições da PL 6840/2013 o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016).

A concepção que as DCNEM de 2013 buscaram superar, a luta para ir além de uma educação cartesiana, aliançada com a concepção mercantil e com um viés longe da concepção dos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que com a promessa de buscar uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, voltou com plena força na MP746/16. Na essência esse discurso da urgência social de tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência está intrinsecamente ligado com a formação aligeirada, redutiva e esvaziada de conteúdos.

Com a justificativa de um IDEB estagnado, um ciclo de abandonos, desmotivações, conteúdos não relacionados com a vida do estudante, um baixo aproveitamento do currículo e conseqüentemente não acesso a estudos superiores foi o discurso efetivado pelo MEC para coaptar adesões não críticas a esse modelo proposto de ensino médio que efetivamente trazia mudanças no artigo da LDB 9394/96 Art. 36 no que se expressa em outra redação e estrutura conceitual do mesmo:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V –

formação técnica e profissional. § 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. § 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2016)

A maior questão da medida provisória 746/16 é buscar a contribuição da educação na melhoria da crise econômica, a inserção dos desvalidos no sistema produtivo e o atendimento aos questionamentos dos organismos de controle internacionais sobre os resultados da educação no quesito EM. Assim, essa MP que se transforma na Lei Oficial do NEM Lei 13415/17 reestrutura a educação através da obrigatoriedade dos sistemas de ensino se adequarem a BNCC e a nova vertente de um EM dividido em 5 “oportunidades” de eliminação dos elementos que não são agradáveis ao estudante, afinal, como diz a propaganda, o estudante será protagonista de sua própria aprendizagem, com o direito de “escolher” o que quer estudar.

Infelizmente direito de escolha nunca foi a base da nossa educação, pois desde o princípio, o conceito de educação veio de uma forte aculturação, delineada pela concepção de que o quem vem de fora é melhor e que o outro é detentor de algo maior melhor que eu ainda não sei e não tenho condições de alcançar... como o ocorrido com os povos nativos que aqui estavam na invasão do Brasil.

Uma Medida Provisória aligeirada, um Governo não reconhecido pela sua ilegitimidade e o nascimento de uma Base Nacional Comum Curricular oriunda de questionamentos e tensões sobre a homogeneidade da proposta num país tão plural... assim se institui esse novo momento da educação nacional.

A ausência de políticas públicas efetivamente compromissadas com os menos favorecidos não é nova, afinal (MARX, 1982) já mencionava a necessidade de defesa do ensino gratuito, de uma educação de vertente intelectual, educação física e a politecnia.

Muitos economistas têm falado no “Consenso de Washington” como uma das forças que impõem a lógica de ajuste estrutural no mundo. A noção de consenso de Washington refere-se, em última instância a um conjunto de instituições financeiras como o FMI, o Banco Mundial, o BIRD, o Export-Import Bank⁵, etc., todas elas

localizadas em Washington (às vezes a poucos quarteirões de distância entre si como o Banco Mundial e BID) e que seguem a mesma lógica e economia política neoliberal, propugnando o modelo de ajuste estrutural e de estabilização (TORRES, 2002, p. 124).

Assim, essas organizações com o viés da preocupação com o desenvolvimento e melhoria dos países subdesenvolvidos, criam movimentos de apoio e recuperação tanto a nível sistêmico, quanto a econômico e social. Entende-se que mexendo nessas estruturas macro da sociedade, os desdobramentos coadunarão em efetiva mudança nacional.

O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”. (BATISTA, 1994, p. 5)

Sabemos que por detrás das graciosas e bem delineadas proposições, estão os interesses mercantis onde “o centro da ofensiva é flexibilizar, dismantelar todas as regulamentações nacionais arrancadas por décadas de luta de classe e colocar em questão até mesmo a simples existência de organizações independentes de trabalhadores” (SOKOL, 2007, p. 194).

Podemos destacar três grandes marcos políticos/sociais que subsidiaram essa expressão de uma preocupação a nível global com a educação básica.

A primeira questão se deu em 1990 com a participação de 155 governantes em representação de diversos países na Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi sediada pela Tailândia. Um grandioso evento buscando grandiosas modificações oriundas de sistematização para as Nações.

Vale ressaltar que a Conferência Mundial de Educação para Todos teve como patrocinadores o Banco Mundial - BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (MEC, 2014).

Nesta conferência que ocorreu em março de 1990 na cidade Jomtien na Tailândia, foi confeccionada a Declaração Mundial de Educação para Todos,

relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (MEC, 2014).

Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

O Brasil teve efetiva participação nesta conferência, assumindo após esse evento mundial a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja vertente principal visava em dez anos (1993 a 2003) ofertar às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que correspondessem às urgências elementares da vida contemporânea, como a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo.

Em consonância com tal acordo, o Brasil a partir daquele momento firmou em todo território nacional ações que satisfizessem as demandas oriundas dessa Conferência.

Após 10 anos, no ano 2000, um novo encontro global foi realizado em Dakar onde a participação foi ampliada para 164 países, nota-se que a pressão externa do Banco Mundial para acordos e possíveis fomentos surtiu efeito nas Nações no âmbito do interesse de firmar parcerias. Assim, após convenções e meses, as representações assumiram o compromisso por em até 15 anos, neste caso atingindo o ano de 2015 alçarem voos maiores nas questões de aperfeiçoamento da população em âmbitos educacionais, o que geraria conseqüentemente, segundo as discussões, uma melhoria em todos os níveis da economia e geração de riquezas nacionais.

As metas a serem alcançadas até o ano 2015, seriam: “ao cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação” (MEC, 2014).

Após esses 15 anos de alvos bem definidos, estabeleceu-se um novo encontro agora Incheon, na Coreia. Depois das considerações frente aos desafios de 2000, seriam novos alvos, tendo como alicerce principal anexado aos já estabelecidos, o compromisso primordial com a universalização e o acesso à Educação Básica, bem como com a permanência, buscando uma educação de qualidade (MEC, 2014).

Como podemos notar, a questão da qualidade da educação é recorrente em todas as edições da Conferência dos Marcos Globais da Educação para Todos, passando a ser uma preocupação também no Brasil. Neste sentido, acirraram-se as discussões em torno do Custo Aluno Qualidade (CAQ) entre a sociedade e também nos documentos legais. (JUNG e FOSSATTI, 2018, p.62)

Neste período, esta pesquisadora que vos escreve, fazia parte do corpo de Gestão de uma Secretaria de Educação e lembro-me que a partir das considerações que a questão aluno perpassaria por CAQ houve uma efetivação preocupação em relacionar números de aprovações, vinculando resultados quantitativos a qualidade. Começou a corrida contra a reprovação, mesmo que isso demandasse um olhar menos minucioso das questões qualitativas. Afinal, dinheiro não podia ser desperdiçado. Metas e resultados deveriam ser enviados no Censo Escolar para aferir o andamento das instancias dos entes federativos da União. Fazendo uma analogia, seria quase uma certificação ISO 9001¹³ educacional.

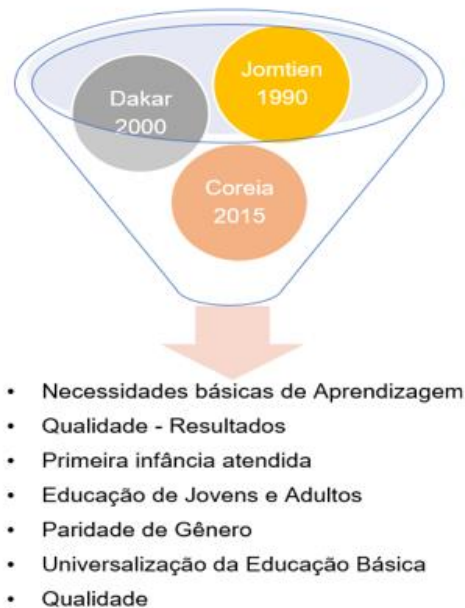
Essa vertente empresarial sendo abarcada por essa nova visão dos acordos firmados pode ser conferida pela estratégia 20.7 da meta 20 do PNE:

Implementar o Custo Aluno-Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e alimentação e transporte escolar. (BRASIL, 2014)

Assim, os 3 grandes marcos da discussão de reestruturação educacional que culminou na implementação das mudanças legislativas e pedagógicas para atender os acordos, foram:

¹³ A expressão ISO 9001 designa um grupo de normas técnicas que estabelecem um modelo de gestão da qualidade para organizações em geral, qualquer que seja o seu tipo ou dimensão.

Figura 4 – Marcos da reestruturação educacional no Brasil



Fonte: Autora a partir de Jung e Fossatti (2018).

Ampliação da oferta, atender a primeira infância buscando efetivação da permanência em todas as fases e ciclos da educação básica, focar na produtividade que será sempre expressa através da aferição dos resultados em larga escala através de provas e controles do estado sobre os organismos educacionais, inserir as mulheres de maneira efetiva na educação formal, buscando paridade de gênero e primar por uma educação que gere resultados visíveis diante dos financiamentos injetados na “máquina educacional” eram as premissas desses acordos.

Tais considerações culminou na reestruturação política, didático e pedagógica da Educação Brasileira pois para atender as exigências do, sendo a LDB 9394/96 PNE, DCNE, PL 746/16, BNCC e Lei 13.415/17 oriundas de toda essa conjectura para além do processo de preocupação em

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o Toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem

ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2010, p. 439)

Pensar que essas organizações estavam tão somente imbuídas de contribuir com a melhoria efetiva da educação é um pensamento ingênuo, pois percebemos que para além dessa apresentação acolhedora, estavam buscando sistematizar legislações a favor dos interesses hegemônicos, como Frigotto (2010, p. 150) denominada de “teoria do capital humano, que é produzida e utilizada como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista”.

Nesse conjunto de ações, o ato de educar vira tão somente uma mola propulsora do trabalho e criação de renda; o cerne da questão contempla uma visão técnica, voltada para o preenchimento dos requisitos básicos e necessários para atender as demandas da empregabilidade urgente. Assim, surgem as propostas que de pedagógicas tem muito pouca vertente, mas estão recheadas de sustentabilidade da proposta mercantil para potencializar lucros do grande capital.

Para além de uma concepção preocupada com a efetivação do processo educacional, o que vemos mais um vez é um compromisso com a concepção hegemônica. Temos uma educação a serviço da classe dominante, o que se traduz em políticas públicas uníssonas a essa questão.

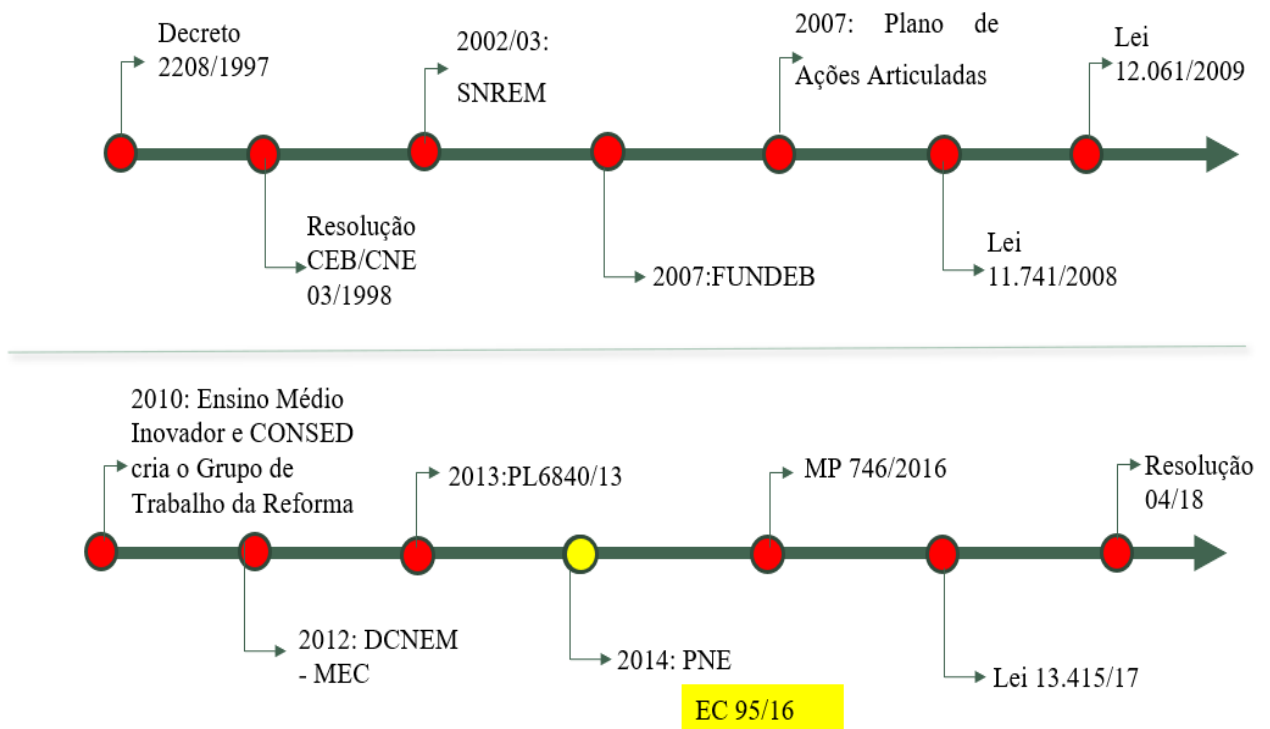
O parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia de forma mais profunda e, por isso, radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional. A implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Provão) ao eleger a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006)

Nesse contexto, entendemos que a Lei 11.741/08 que redimensionou e trouxe a urgência de institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, bem como a Lei 12.061/09 que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público foram os mecanismos utilizados

para preparar o terreno para a BNCC. Esta base tão questionada que veio instituída através da Resolução 04/18.

Segue linha do tempo para melhor compreensão do percurso histórico do NEM mencionado até aqui:

Figura 5 – Percurso histórico do NEM



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Legislações do MEC/Brasil

4.1 BNCC: As 10 competências Gerais e as Competências Específicas para Ciências da Natureza e Matemática e Suas Tecnologias

Vimos que para atender as diretrizes governamentais oriundas de todo um percurso histórico da educação nacional, a Lei NEM trouxe consigo o desafio de estabelecer a Base Nacional Comum Curricular BNCC, esse documento oriundo das mais diversas forças e interesses, segundo o MEC (2017), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Interessante lembrarmos que tanto o PNE, quanto a BNCC nascem para responder as demandas dos acordos de melhorias dos níveis de escolaridade da população em consonância com as discussões dos Encontros pós Jomtien, Dakar e Coreia, conforme já descrevemos anteriormente e de maneira mais minuciosa nesta pesquisa. Afinal, é preciso colocar o Brasil num patamar de escolarização e resultados de acordo com as bases do FMI, BM e OCDE.

Entender essa conceituação é primordial para a análise do desdobramento de cunho pragmático que essa base se organiza, um desses pilares é a flexibilidade como princípio fundamental para a sua organização (BRASIL, 2018, p. 468). Mas, abramos um parêntese para falar do período histórico/político que a mesma é sancionada, pois segundo Aranha (1996), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

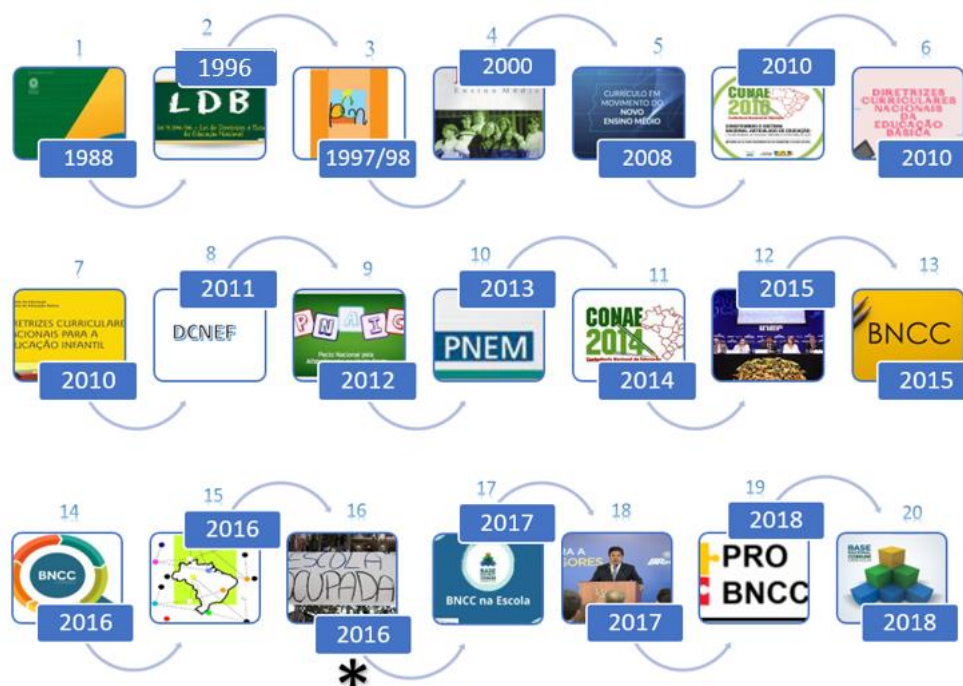
A promulgação da BNCC vem dentro de um momento de crise da cadeira Presidencial com a saída da Presidenta Dilma Rousseff de forma abrupta e

Os momentos de crises são convenientes para se propor as reformas. Aproveitando-se da fragilidade instalada, propaga-se a ideia de que as mudanças, em forma de ajustes e reformas, são necessárias e inevitáveis. Foi justamente em um contexto de crise que se aprovou a Lei n. 13.415 de 16/02/2017, se homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que promoveram a reforma curricular no ensino médio brasileiro. (BELTRÃO, 2019, p.20)

Mas como as raízes são profundas, olhemos o contexto histórico até a homologação da mesma com seus desdobramentos que serão o objeto de análise deste capítulo:

Apesar dos discursos, projetos, legislações, conferências, audiências públicas e argumentos... a linha do tempo nos mostra um histórico de conflitos, décadas de estagnação de efetivas mudanças e que através da Emenda Constitucional 95 gera uma incoerência. Pois esta EC que congela gastos sociais pelos próximos vinte anos, inviabiliza a Educação brasileira em todos os seus níveis, afirmaram os representantes do PROIFES na mesa redonda intitulada: Análise do Plano Nacional de Educação (PNE) à luz da EC 95, na Conferência Nacional de Educação Popular (CONAPE) em 2018.

Figura 6 – Percurso Histórico da Criação da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Legislações e Histórico da <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

1- É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. 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.

2- É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

3- São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Logo após são consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

4- São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

5- É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo de todas as etapas.

6- Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. Neste mesmo ano a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN's) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

7- A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.

8- A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

9- A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

10- A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

11- A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC) e entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

12- Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

13- Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.

14- De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

15- Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.

16- *menção da autora, fora dos registros oficiais do MEC. Vale ressaltar que neste ano o movimento estudantil gerou grandes ocupações de escolas que tomaram conta do Brasil em outubro. Segundo registros, mais de mil escolas foram ocupadas por estudantes. Tal organização foi ocasionada pela não conformidade com

as deliberações do NEM e com os caminhos que a educação estava trilhando no governo do Presidente Michel Temer.

17- Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

18- Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

19- Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. 5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.

20- Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Importante entender ao observar essas etapas históricas, que um dos passos mais importantes foi dado no ano de 2014, com a promulgação da Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE, pois o Plano norteou a plena necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, o que compreende as esferas de competência da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Tais ente federativos devem se unir em prol de estabelecer a efetivação das diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino.

Dentro desse escopo de ações e encaminhamentos a base é promulgada como uma vertente do PNE que determina em cronologia decenal as diretrizes, metas e

estratégias para a política educacional até o ano 2024. Estão a renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis, a ampliação da oferta da educação em tempo integral e apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil (BRASIL, 2017).

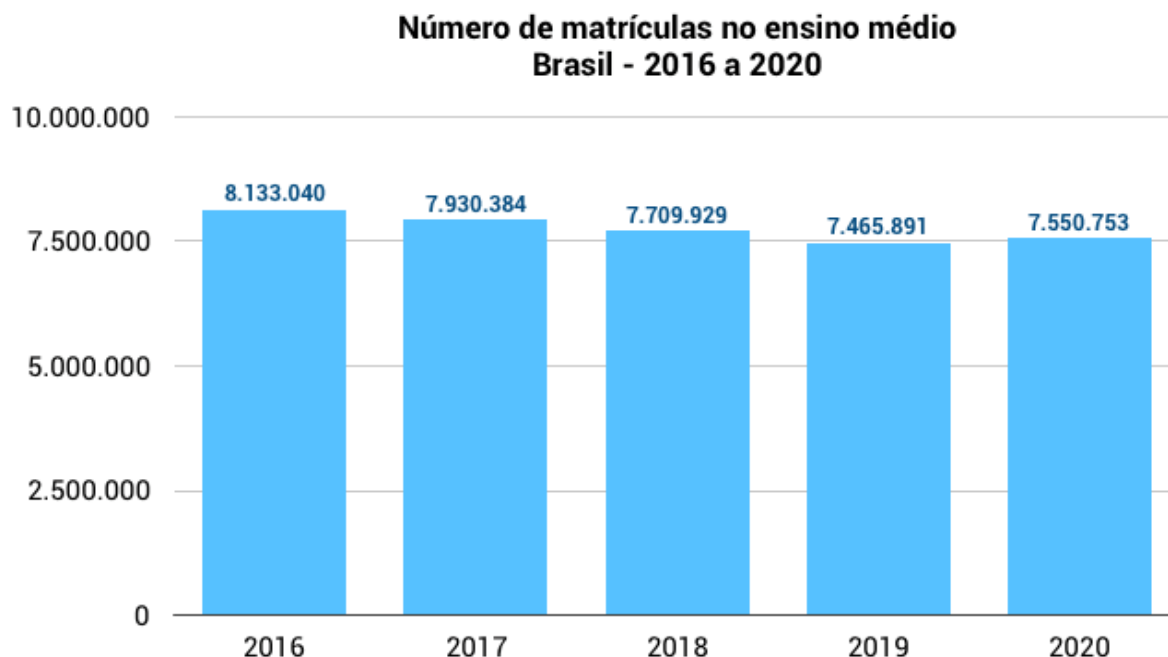
Protagonismo juvenil, flexibilização de conteúdos, ampliação da carga horária, itinerários formativos... eis alguns dos elementos desse pacote de novidades que segundo afirmação do Presidente Michel Temer em um pronunciamento feito no dia 08 de setembro de 2016: a Reforma do EM e a BNCC seria “a segunda das reformas fundamentais para o Brasil”.

Essa especialidade da reforma seria o motivo para esse aligeiramento feito por Vossa Excelência? Quais as reais intencionalidades dessa aprovação do NEM nesses moldes? Essas perguntas não lhes foram feitas, mas esse trabalho ousa caminhar para ir além dessa fala que é apenas a ponta do iceberg, queremos ver para além da superfície.

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2011, p. 201)

Beltrão (2019) enfatiza a necessidade de debruçarmos nesse objeto de estudo para compreendermos a reforma do NEM como um acirramento da luta de classe, não é à toa que há interesse [...] a necessidade de explicar a essência do conteúdo da proposta do novo ensino médio e identificar as tendências emergentes nesse movimento, considerando ainda que ela atinge diretamente milhões de jovens [...]

Observe:

Gráfico 4 - Número de matrículas no ensino médio Brasil – 2016 a 2020

Fonte: Inep/MEC 2020

Segundo a (ABRES, 2021), o último Censo Escolar do Inep/MEC 2020 contabilizou 7,55 milhões cursando o ensino médio e, portanto, aptos a estagiarem a partir dos 16 anos. Se compararmos entre 2019 e 2020, veremos um aumento de 84.862 alunos, isto é, 1,1%, interrompendo uma sequência de quedas dos últimos anos (a variação foi negativa em 8,2% entre 2016 e 2019). A matrícula integrada à educação profissional subiu 29,5% nos últimos cinco anos, passando de 531.843, em 2016, para 688.689, em 2020.

Os dados, apesar de tímidos animaram a base governamental. Afinal o Estado precisa de números e a reforma do EM um referendar que os passos trilhados estão germinando no solo sequíssimo das melhorias educacionais.

Mas, que reforma é essa a nível pragmático? A quem interessa a reforma nos moldes que foi delineada de maneira tão discrepante entre os interesses dos desvalidos sociais e os moldes classe hegemônica?

Quais o propósito descrito nos documentos oficiais que fazem os empresários emparedarem o Estado buscando soluções para os dilemas e crises do grande capital

onde a escola entra como uma peça primordial nesse processo? (MARX e ENGELS, 2006, p. 76) nos explicam que “como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política”.

Como já discorremos em vários momentos desta tese, o setor privado, os Organismos de controles econômicos mundiais, tais como OCDE e BM são os incentivadores de uma mudança radical e reestruturante do EM.

Podemos trazer como uns dos principais debatedores dos rumos da educação nacional o movimento Todos pela Educação, que auto denomina uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária tendo como missão contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Outra organização que também tem se destacado nesse âmbito é a Confederação Nacional da Indústria.

Estes organismos empresariais mergulharam nos embates do congresso nacional, com o objetivo de dar a direção para os problemas da educação básica brasileira, neste caso, o ensino médio. Para tal assertiva, a parceria pública privada e não responsabilização do Estado com a educação, se assenta como uma solução aceitável para a insuficiência das redes públicas em ofertar vagas e no ideário da educação enquanto mercadoria. (FILHO, LOPES e IORA, 2019, p. 159)

Essa visão de acolhimento social que o empresariado insiste em propagar e de plena atenção as demandas de inserção dos filhos da classe trabalhadora veio forte nas políticas neoliberais da FHC para a educação, entretanto, foi no Governo Lula/Dilma que o empresariado sistematizou força através da Lei Federal nº 11.079/04 onde regulamentou à parceria pública privada para oferta da educação profissional.

Uma organização de intelectuais ligados a assessorias de grandes empresas, várias organizações educacionais sem fins lucrativos e institutos como o Ayrton Senna são vozes audíveis dentro desse processo de estruturação da BNCC.

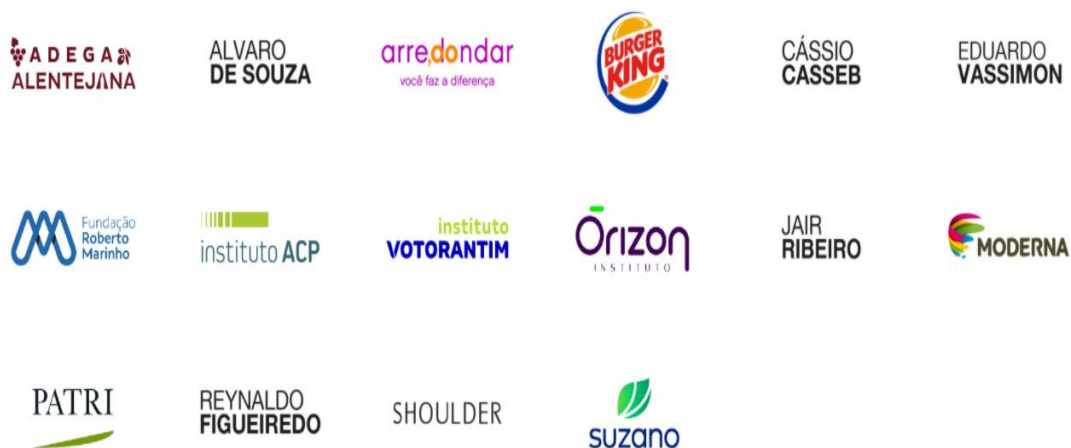
Vejamos alguns deles:

Figura 8 - Mantenedores



Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>

Figura 9 - Apoiadores



Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>

Olhando para todos esses órgãos que financiam o Todos pela Educação e até mesmo famílias aí descritas, podemos entender uma profunda questão voltada para a hegemonia, direcionamento e estruturação das políticas educacionais dentro de uma visão totalmente mercantil. Assim, compreendemos o porquê deixou-se de lado

o apoio das Universidades e tantos outros atores da sociedade civil organizada que contribuíram efetivamente com as versões anteriores da aprovação da versão final e colocou-se em voga a que hoje vigora, com o “apoio” de todos esses organismos empresariais e hegemônicos acima ilustrados.

O Movimento traz como base colocar em prática 5 princípios para a educação brasileira, sendo: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado a seu ano; todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos; investimento em educação ampliada e bem gerido.

Dessa forma, o TPE ganhou organicidade e capilaridade por dentro do MEC, ao integrar e disputar espaços na elaboração dos principais documentos de políticas educacionais. Prova disso é que em 2006, o Movimento Todos Pela Educação realizou um evento que lançou formalmente seu projeto “Compromisso Todos Pela Educação”. No referido evento, destacou-se a presença não somente de setores do empresariado, mas também o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), os quais representam as esferas educacionais estaduais e municipais. Em 2007, O Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para avaliar, investir e incentivar o desenvolvimento da educação no Brasil, tomando como referências as resoluções do documento “Compromisso Todos Pela Educação”, criando o Plano de Metas que levou o mesmo nome do movimento, instituído pelo Decreto nº. 6.094. (FILHO, LOPES e IORA, 2019. p. 163)

Abertura no MEC, ações referendadas dentro da esfera pública e um escopo de orientações levadas plenamente em consideração pela gestão da educação nacional, assim cresceu o leque de influência do todos pela educação a nível nacional, de tal forma que em 2008 lançou dois documentos, sendo: “A Crise de Audiência no Ensino Médio” (Instituto Unibanco) e “Educação em Debate” (Todos Pela Educação e Instituto Unibanco).

Tais documentos traziam como temática central a necessidade da reforma do ensino médio mostrando a ineficiência do contexto escolar atual em superar a crise da evasão, desinteresse, desistência e maus resultados.

Como se gritassem: vocês não sabem fazer! Deixa-nos fazer! Estamos mostrando que sabemos! E dentro dessa análise, instituíram as temáticas primordiais de atuação do TPE, sendo:

Figura 10 - 7 Temáticas prioritárias

Fonte: todospelaeducacao.org

Junto com o TPE como já mencionamos, está a Conferência Nacional da Industrial que foi quem criou o sistema S, compreendendo o SENAI, SESI e etc. a proposta central então dos documentos estruturados por esse conjunto de sistemas e empresas partiram da premissa de uma diversificação curricular para o ensino médio, com ênfase na flexibilização das disciplinas, uma formação profissional que fosse integrada ao EM dando possibilidade de uma inserção qualificada ao mercado de trabalho e uma amplitude de tempo dos estudantes na escola, o que se caracterizou por uma necessidade de ampliação da carga horária discente no espaço escolar, o que fez gerar o conceito amplo de educação em tempo integral.

Observando essas nuances do processo de influências externas na BNCC, podemos compreender o caráter mercantil, pragmático e tecnicista que estão por traz dessas construções das competências gerais da BNCC e entram em colisão com a meta 3 do PNE, pois de acordo com (FILHO, LOPES e IORA, 2019. p. 167) remete ao terceiro aspecto problemático da relação entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio onde acrescentou mais um itinerário formativo, neste caso, o itinerário Formação Técnica e Profissional.

Fica explícito que os interesses da iniciativa privada estão dentro do escopo de competências que esse itinerário contempla como primordial pra formação. Muito além da primordialidade de contemplar os conteúdos clássicos, o que se vê é uma

extrema necessidade da formação/formatação dos estudantes as demandas oriundas do sistema capitalista associado e dependente.

Ferreira (2019, p. 121) resume essas concepções e contradições da educação nacional assim dizendo sobre:

a importância dos conteúdos clássicos na educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos, enfatizando sua qualidade nas mediações que realiza com o mundo objetivo: a qualidade do que é disponibilizado para a apropriação dos indivíduos influi diretamente no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente do psiquismo. Nisto reside uma das características dos conteúdos clássicos, pois estes são conteúdos riquíssimos em qualidade, exigindo do psiquismo um desenvolvimento mais elevado, sobretudo se comparado a conteúdos cotidianos.

Entender que competência se faz necessária para uma base de amplitude nacional, configura para além do processo educativo, uma visão de sociedade.

O que é competência a luz da BNCC? Importante analisar epistemologicamente o conceito de competência adotado na BNCC assim definido 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). Entretanto, como contraponto a essa afirmativa, os psicólogos entendem a noção de competência como uma “potencialidade de qualquer mente humana. [...] Podemos dizer que uma competência permite produzir uma infinidade de ações não programadas” (RAMOS, 2011, p. 230).

Vejamos a estruturação da BNCC nas competências gerais:

Figura 11 - Competências gerais



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.

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.

De acordo com a (BNCC, 2018, p. 8), “competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Dentro do conceito de mobilização de conhecimento, estão as considerações concernentes aos conceitos e procedimentos, nas habilidades estariam as concepções concernentes as práticas cognitivas e socioemocionais, considerando essas manifestações pessoais como primordiais para o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁴. Tal agenda visa eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

Não nos deteremos nessa tese a discutir as premissas de cada competência, essa análise já foi feita por alguns pesquisadores (CERICATO, 2018; RAMOS ; NASCIMENTO, 2019; STRUMIELLO, 2018), mas focaremos na lacuna da concepção global, neoliberal e mercantil de tais competências frente aos desafios de uma concepção de educação que tenha como eixo central a efetivação de um Sistema Nacional de Educação que esteja inexoravelmente comprometido com o conhecimento e acesso das classes populares a cultura letrada em suas múltiplas manifestações no contexto social.

Como afirma Duarte (2016, p. 121), é por meio dos conhecimentos transmitidos pela escola que se possibilita “a formação e a transformação da visão que alunos e professores têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos”.

¹⁴ Disponível em: <https://www.forumdodesenvolvimento.com.br/#plano2030>. Acesso em: 9 de dezembro de 2021.

No decorrer dos anos, especificamente no Governo de explicita vertente neoliberal como o de FHC ditaram políticas educacionais aliançadas com a diminuição e enxugamento da vertente científica do processo educativo, voltando-se para uma educação de cunha pragmático, mercantil e utilitário.

A nova concepção de educação voltada para o global, traz uma vertente tríade: flexibilidade, autonomia e competência. O caminho para o alcance dessa tríade perpassa por uma formatação de todas as definições curriculares, gerando ramificações em outras políticas, como as voltadas para as escolhas dos livros didáticos - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e das avaliações, que passaram a se estruturar em larga escala como balizadoras de sucesso ou fracasso educacional sistêmico.

Essa questão do livro didático tem sido bastante controversa no meio educacional, visto que houve a publicação do Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017 que deu outra dimensão pedagógica ao PNLD, alterando seus ciclos de permanência para quatro anos. Tal escolha em quadriênio pode defasar conteúdo além de gerar falta de livros, visto que as demandas aumentam no decorrer dos anos.

Este decreto também modifica os encaminhamentos de análise pedagógica, não sendo mais a responsabilidade do processo de condução da avaliação das instituições de educação superior públicas (conforme previa o revogado Decreto 7.084 de 27 de janeiro de 2010).

De acordo com (PERONI, 2011) é importante refletir que as políticas educacionais representam a materialização do Estado como parte das relações sócio-históricas.

[...] na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da base concreta. (MARX; ENGELS, 1998, p. 74)

A luz da Pedagogia Histórico Crítica, entendemos as 10 competências gerais da BNCC como uma articulação pedagógica, fruto de relações econômico-sociais e político-ideológicas de uma sociedade classista que está atendendo a demanda de grandes organizações de cunho econômico que ditam as regras e consolidam por amarras econômicas o perfil do Estado.

Essas relações estabelecidas de extremo poder ideológico, cujas políticas públicas a serem instituídas estão para além dos propósitos econômicos, assim, estabelecem e firmam metas onde o currículo escolar fornece as bases de estruturação de formação dos indivíduos dessas Nações. Diante desse contexto de subordinação, as Organizações vão assumindo cada vez mais um papel de destaque nos rumos e encaminhamentos do fazer educativo.

Já não cabe mais ao MEC, Estados e Municípios os rumos centrais do eixo educativo, pois estão limitados a exercerem as completudes e adaptações a nível local do que vem a nível global.

Sobre isso, Frigotto (2010) ressalta: No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multihabilitação, poli cognição polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da 'modernidade' em defesa da escola básica de qualidade. (FRIGOTTO, 2010, p. 59)

As dez Competências foram designadas através de sistematização do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, que se denomina uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Esse movimento criou um material para orientar as Dimensões e Subdimensões que fazem parte da estruturação dessas competências, segundo o documento, tal sistematização visa “[...] facilitar a sua inserção em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem.” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 1).

O referencial teórico utilizado pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular foi o material criado pelo professor de Harvard Charles Fadel, especialista em inovações em educação. O mesmo criou o Center for Curriculum Redesign (CCR, Centro de Redesenho do Currículo), uma instituição de assessoria didático pedagógica que orienta mudanças curriculares a nível global.

Em consonância como o material da UNESCO que preconiza as competências do aluno do século XXI numa vertente para a cidadania global, essas competências

propostas pela BNCC têm centralidade no estudante da pós modernidade, inserido num mundo digital.

Seria esse o incremento ao desenvolvimento de capital social e humano, apresentando as competências necessárias que os alunos precisam desenvolver para prosperar no mundo atual e futuro. Assim, postula quatro dimensões essenciais que devem permear os currículos em todo o mundo: Conhecimento, Habilidades, Caráter e Meta-Aprendizagem (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015).

Temos que reformular o currículo escolar com este inevitável estado de mudança em mente e formar os estudantes para que sejam adaptáveis e versáteis. Esta é uma oportunidade. A humanidade pode refletir, adaptar e agir de maneira proativa para moldar o futuro desejado. Muitos programas educativos se concentram em melhorar como a educação é implementada. Este é um objetivo digno e importante. Mas, então, questionamos: estamos ensinando e testando as coisas certas? O que deveria ser aprendido para melhor preparar os estudantes para o século XXI? (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015, p. 16)

Perguntas emergem desses objetivos lançados pelo CCR. estamos ensinando e testando as coisas certas? O que deveria ser aprendido para melhor preparar os estudantes para o século XXI? Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a literatura internacional retomou a teoria do capital humano, esta teoria que emerge na década 70, afirma a educação como principal sustentáculo da competitividade entre os países, ou seja, o paradigma produtivo era o fator de orientação e sistematização dos requisitos da educação geral e da visão da necessidade de qualificação profissional dos trabalhadores.

Para atender esses pressupostos acordados pelos órgãos já citados aqui e mais o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) a agenda acordada foi sendo tecida nas entrelinhas da BNCC.

Importante trazer à tona a Portaria 592 de junho de 2015 que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC, o artigo 1º traz a composição da Comissão, que seria composta de 116 membros especialistas em educação, os mesmos deveriam ser indicados entre professores pesquisadores de

universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

Ainda podemos mencionar a arbitrariedade dos Decretos Presidenciais de 27 de junho e 01 de julho de 2017, ambos minuciosamente pensados nas futuras decisões do MEC, pois efetivaram mudanças na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais decretos do Presidente Michel Temer substituíram sumariamente integrantes de um órgão colegiado de Estado, por meio da revogação dos decretos presidenciais de Dilma Rousseff – publicados em 11/05/2016, um dia antes de seu afastamento temporário da presidência. Estava mais um Golpe legal, mas totalmente imoral sendo assinado, pois a luta para que a BNCC permanecesse nos moldes preconizados pelos acordos e orientações do CCR precisavam ser garantidos.

Nesse contexto controverso, ilegítimo e arditosamente sistematizado, chegamos a BNCC que temos hoje, fruto dessa árvore velha, enraizada de questões mercantis e de interesses não comprometidos com os filhos da classe trabalhadora. Afinal, temos uma versão reelaborada com a assessoria do Todos pela Educação e seus membros com a lente dos interesses do mercado e para o mercado.

Estava presente na MP 746/16 e permanece como determinação da Lei 13.415/17 que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (determinação que passa a compor o Art. 36 da LDB) e ainda:

Art. 35A.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I linguagens e suas tecnologias;

II matemática e suas tecnologias;

III ciências da natureza e suas tecnologias;

IV ciências humanas e sociais aplicadas. (Lei 13.415/17)

Observemos a estruturação para o NEM, nosso recorte de Modalidade de pesquisa:

Figura 12 - Estruturação para o NEM



Fonte: BNCC, MEC (2018).

Com essa estruturação, a BNCC visa assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades que preconizam o que a BNCC denomina como aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito do currículo de todos os estudantes do Ensino Médio.

De acordo com a BNCC (MEC, 2018, p. 464) busca-se atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade

de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina

Com essa finalidade do NEM expressas na BNCC fica claro que o campo de atuação da base é a ação e intencionalidade curricular como o caminho mais efetivo a ser percorrido para o alvo, assim a atuação curricular está imbuída de uma força que este tem de sustentar as vertentes da base, pois esse é

fruto do processo e do padrão de desenvolvimento e dominação que se foram produzindo e engendrando relações econômico-sociais e político-ideológicas que acabaram por determinar o tipo de Estado, de poder e, particularmente, um tipo de currículo escolar como uma condensação dessas mesmas relações. (ZANARDINI, 2008, p. 45)

Compreendemos currículo na concepção da pedagogia histórico-crítica, pois o consideramos enquanto “conjunto de atividades nucleares, como o ensino e a aprendizagem, que ocorrem na escola, e que se encontra na relação com os conhecimentos que devem ser transmitidos-assimilados” (SAVIANI, 1983, p. 2).

O conjunto padrão comum de conhecimento, habilidades e outras competências, e como eles devem ser aprendidos, é criado para fornecer aos estudantes uma compreensão básica das disciplinas relevantes e habilidades essenciais, que, por sua vez, os ajuda a obter sucesso no mundo e a conectar as sociedades por meio do compartilhamento de ideias e referências, e uma base educacional comum. Isso é necessário para a satisfação individual e a

prosperidade da sociedade. (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015, p. 42)

E especificamente dentro desses interesses de “domínio” social pelos trilhos da educação, vemos uma estruturação curricular sem qualquer neutralidade e preocupação com o conhecimento para a formação do sujeito histórico crítico, mas uma concepção de homem e mundo confluyente com as políticas econômicas e culturais.

As concepções de homem, sujeito e sociedade são delineadas na instrumentalização teórico metodológicas de todos os documentos normativos que deixaram a concepção preconizada pelas discussões iniciais delineadas em todos o processo histórico que já mencionamos nessa tese sobre a construção da Base. O que temos hoje é uma concepção convergente com a pedagogia das competências, colocando na mão do sujeito educativo a premissa do aprender a aprender.

O que vemos nas competências específicas das áreas de conhecimentos da Base é uma relação de ensino e aprendizagem moldável, adstrita aos moldes da pós modernidade e do multiculturalismo. Dissemina-se o conceito das ideias do neoliberalismo.

Observemos as 3 competências da área de Ciências da Natureza:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos

variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Como já mencionamos, nossa pesquisa não está baseada na análise dos conteúdos das áreas de conhecimento, mas na visão de currículo compreendido como um campo de luta de classes, relações de embates sociais ferrenhos, pois conhecimento e poder e poder é libertação. Assim, ao olharmos para as 3 competências específicas de Ciências da Natureza, entendemos que a preocupação não está na efetivação dos conhecimentos socialmente sistematizados como temos discutido a luz da PHC durante todo esse percurso, mas na abordagem pragmática, de atividades de vida diária, sem um aprofundamento crítico dos conceitos científicos como preocupação da atividade nuclear da escola.

Essa concepção de currículo de ciências da natureza e suas tecnologias em nível amplo, porque aqui estamos tratando das concepções gerais e não de conteúdos, podemos afirmar que tem um viés ideológico, arraigado de nuances que “são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121).

Silva (2005) traz a reflexão sobre o processo de produção da BNCC na área de Ciência da Natureza, que deve perpassar por uma questão: É importante não apenas nos perguntarmos “o que” está na BNCC, mas “por que este conhecimento e não outro”.

Se toda ação tem uma intencionalidade, porque o aperfeiçoamento de processos produtivos, aperfeiçoamento de questões de sustentabilidade, ética e ampliação do conhecimento das tecnologias da informação aparecem como o eixo central dessas competências esperadas dos estudantes do EM nas áreas da Ciências da Natureza.

[...] toda a discussão sobre currículo e elaboração das diretrizes curriculares nacionais foi direcionada pela questão do respeito à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias. É condenada a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifique seu ensino a todos os indivíduos. A objetividade e a universalidade do conhecimento não são consideradas relevantes, visto que se tornaram um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas num currículo escolar. Esta defesa está pautada num outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural. (MALANCHEN, 2014, p. 58)

Observemos a linha do tempo histórica dos acontecimentos recentes das versões da BNCC em Ciências da Natureza:

Figura 13 - Linha do tempo histórica da BNCC em Ciências da Natureza



Fonte: Franco e Munford (2018, p. 160).

Já ao serem publicadas as versões anteriores a final da BNCC, vários pesquisadores (FERRETI e SILVA, 2017; LEITE e RITTER 2017) que participaram das discussões das versões anteriores, questionaram as mudanças que não levaram em consideração as indicações, mas não houve acolhimento do pleito e chegamos a 3ª versão e a homologação com vários questionamentos em aberto.

Gonçalves e Deitos (2020, p. 9) enfatizam que “o princípio educativo da organização da BNCC está pautado na formação de indivíduos adaptáveis e versáteis, com vistas a preparar o futuro profissional do século XXI”. Assim podemos dizer que o estudante precisa ser massa maleável, adaptável e conectada as mudanças sociais e nuances de um amanhã cheio de incertezas no porvir.

A estrutura se concentra no conhecimento (o que os estudantes sabem e entendem), nas habilidades (como eles usam esse conhecimento), no caráter (como eles se comportam e se engajam no mundo) e no meta-aprendizado (como eles refletem sobre si mesmos e se adaptam e continuam aprendendo e crescendo para atingir seus objetivos). (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015, p. 16)

A partir da homologação, a revisão e adaptações curriculares de efetivação didático pedagógica dos currículos nos Estados e Municípios teriam como prazo máximo o ano letivo de 2020, entretanto, não contávamos com o advento de uma pandemia de nível global, uma doença de síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O SARS-CoV-2, um vírus que pertence a uma grande família de vírus denominada coronavírus. Neste contexto de morte, dores e perdas irreversíveis as ações de implementação ficaram paradas até o ano letivo em curso, neste caso nosso ano civil de 2022.

Durante esse período, no site do “Movimento pela Base” foi possível consultar guias para gestores e professores sobre como interpretar e implementar a BNCC. Afinal, não basta apenas escrever a prescrição, acompanhar o desenvolvimento também é parte desse plano macro de relação escola/sociedade capitalista. A política de educação no Brasil nunca foi educacional e sim de mercado.

De acordo com os índices da OCDE, como já mencionamos no decorrer desta tese, a preocupação com o desenvolvimento dos estudantes do EM é uma questão emergencial.

Há limitações e a incapacidade das reformas para conseguir que a expansão da educação corresponda à obtenção de resultados satisfatórios e para garantir o direito a uma boa educação e a uma aprendizagem sólida – e não a uma mera escolarização – para todas as crianças e adolescentes. Afinal, os problemas de equidade – igualar os alunos desiguais – e de qualidade, soma-se a atenção de alunos cada vez mais diversos em relação à sua procedência sociocultural e às suas faculdades e seus ritmos de aprendizagem, em sociedades marcadas pelo cosmopolitismo, pelo multiculturalismo e pela complexidade. (SEBARROJA, 2013, p. 509)

Observemos as 5 competências da área de Matemática:

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.

2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no

mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

3. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística – para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas

Conceituamos essas competências de uma dimensão flexível, completamente casada com a concepção neoliberal. Não há preocupação com uma formação científica, de conteúdos clássicos. Não estamos aqui defendendo a hegemonia das disciplinas consideradas master na formação e elitizadas no decorrer da história. O que preconizamos é um acesso da totalidade, para que haja uma possibilidade de escolha dos filhos da classe trabalhadora para continuar a aprofundar os estudos no nível superior e não uma sentença de profissionalização precoce e aligeirada por falta de oportunidades oriundas de muitas questões complexas, mas que também são pedagógicas, epistemológicas e sociais.

[...] o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. (SAVIANI, 1994, p. 161)

Precisamos de uma noção de competências, incorporada como um efetivo empenho capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mas a que temos mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-

histórico. “Ela reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige” (SILVA, 2018, p. 12)

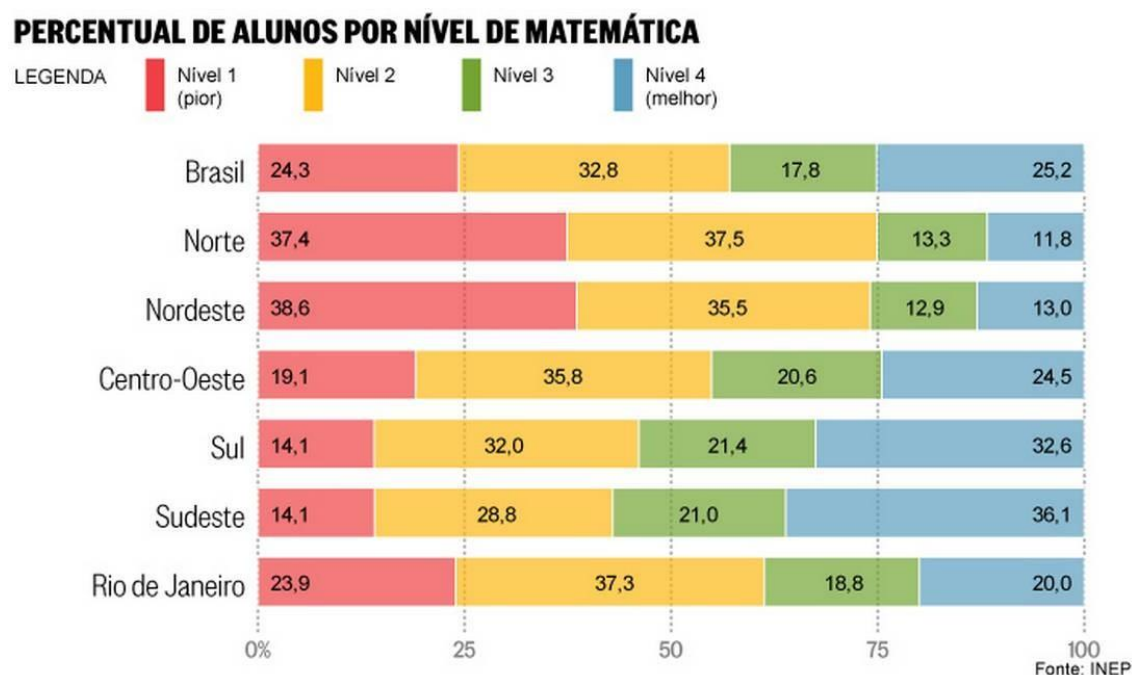
A BNCC da área de Matemática e suas Tecnologias propõe no EM a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, coloca em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, de modo a possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade (BNCC, 2018, p. 512).

Apesar dos esforços dos últimos anos de se adaptar o currículo as flexibilidades do mercado e ações de controle para acompanhamento feitos pelo governo, muito se tem a fazer, mas os resultados indicam um avanço educacional, em termos de desempenho.

Em 2015, de acordo com dados no INEP os alunos da 3ª série do ensino médio apresentaram uma média de proficiência em matemática de 267 pontos. Esse resultado evoluiu timidamente na avaliação do Saeb 2017 para 270 pontos, chegando a 277 na pesquisa de 2019.

O INEP também aponta que no comparativo das médias de proficiência em matemática, o ensino médio integrado, destaque do Saeb 2019, apresentou uma média de 311,1 pontos, enquanto o ensino médio regular indicou 277,3 pontos. O desempenho dos estudantes do ensino médio integrado na proficiência em matemática mostra que o investimento nessa modalidade tem gerado um retorno com melhores resultados aos alunos.

Pensar em que tipo de modalidade oferta é mais eficaz é importante, mas a questão perpassa por investimentos, valorização docente, condições de trabalho, recursos materiais e humanos e na especificidade de um País plural com resultados diversos, oriundos das complexidades regionais, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Percentual de alunos por nível de matemática

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), tal situação retrata a constrangedora dívida que se tem com o ensino médio, “a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros”.

Pensar nessa questão de acesso, permanência e cidadania está para além de aferições pontuais de resultados para cumprimento de metas que limitam o currículo e seus condicionantes a perspectivas de atender demandas de financiamentos.

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 46)

O grande impasse dos documentos normativos tem sido a dicotomia entre a prescrição e a efetivação, o que se revela também nessas competências mencionadas na BNCC, entretanto “o documento não fornece indicativos do que seria desenvolver uma competência, ausentando-se no como fazer isso” (FREITAS, SILVA e LEITE, 2018).

Precisamos pensar quando analisarmos tanto Ciências da Natureza, quanto matemática no que Bernstein (1990) explica sobre condições sociais que acabam por

intervir no desenvolvimento cognitivo das crianças. Esse processo é oriundo da falta de estímulos, assim são propensas a terem dificuldades com simbologias mais complexas.

Precisamos pensar nas questões sociais que trazem dificuldade de abstração, assim crianças privadas culturalmente possuem, o que corrobora com as dificuldades encontradas por estas nas questões vinculadas à aprendizagem de Matemática, por essa possuir um nível de abstração relativamente mais elevado.

Será que o modo como a Base está organizada não leva, novamente, ao posicionamento passivo de consumidores de um currículo elaborado por outros, em lugares e tempos diferentes? (FREITAS, BERTOLUCCI, ROVEDA e SILVA, 2020, p. 288). Assim as repostas dos testes e aferições em larga escala padronizados, engessados nas concepções externas, não refletem o cotidiano das múltiplas dificuldades vivenciados pela grande maioria dos estudantes que estarão debaixo da tutela da BNCC.

No que diz respeito à qualidade, é importante destacar que: A investida de se implantar os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor “público”. O que é, sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área da saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros de produtividade e eficiência empresarial. (FRIGOTTO, 2015, p. 49)

Aqui trouxemos questões de cunho político ideológico da BNCC em relação as competências das Ciências da Natureza e Matemática, entretanto, muitos pesquisadores tem apontado que um dos caminhos para a melhoria das condições da educação nacional e efetivação de mudanças reais em questão de financiamento, discrepância de recursos materiais e humanos seria a efetivação do Sistema Nacional de Educação - SNE.

Tal sistema se dá com a implementação de uma rede de colaboração entre os diferentes níveis de governo para enfrentar as desigualdades tanto nos recursos disponíveis para as instituições tanto para melhoria das condições de ensino.

O panorama que hoje se descortina, mesmo com o antídoto representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) seguido do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é aquele em que municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados, um ensino remediado, e municípios ricos, um ensino mais satisfatório. Configura-se, dessa forma, um processo de aprofundamento das desigualdades que apenas recentemente está se procurando reverter com as ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação. (SAVIANI, 2010, p. 382)

O PNE – Lei 13.005/2014 estabelece, em seu art. 13, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”.

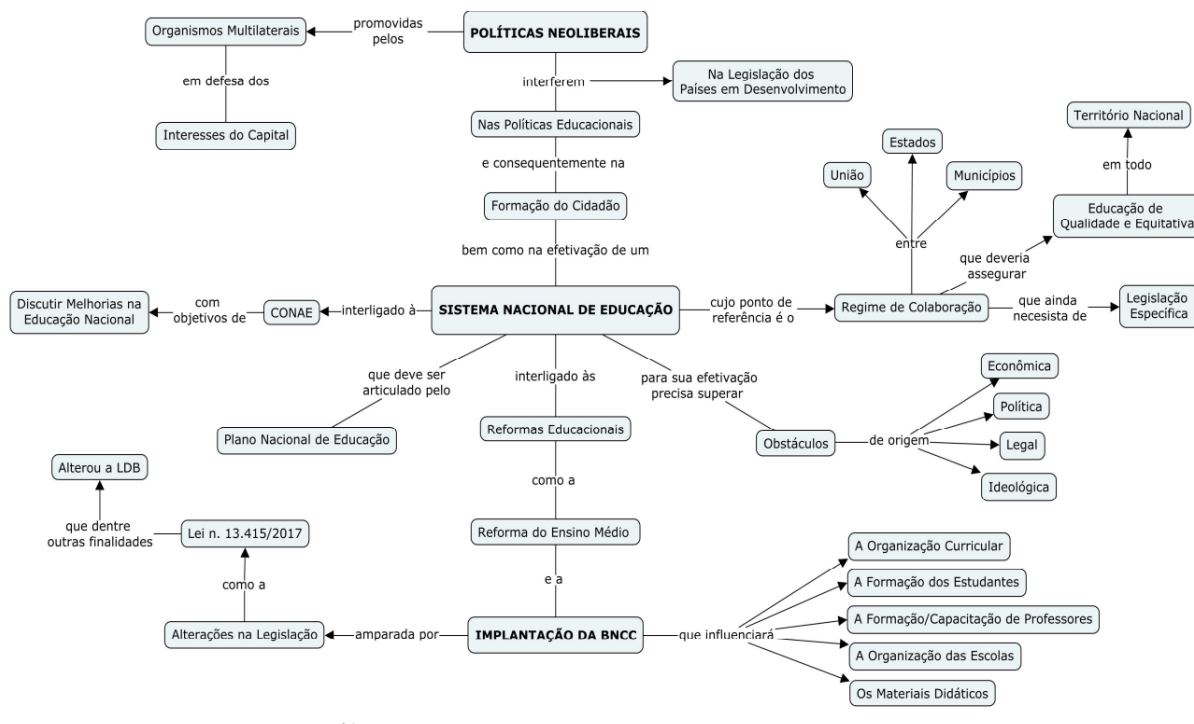
Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) consideram que entre os principais objetivos dos sistemas deve estar pautado a urgência da elevação dos níveis científico, cultural e técnico da população, consolidando efetivamente a universalização da educação básica, além de melhoria e qualidade de ensino.

O prazo para a sua criação seria de dois anos após a aprovação do PNE – ou seja, o SNE deveria ter sido instituído até junho de 2016. Apesar de ter sido sancionado sem vetos e com ampla participação popular, o PNE tem sido deixado de escanteio pelos últimos governos. Prestes a completar sete anos de vigência, suas metas para a melhoria da educação brasileira seguem cada vez mais longe de ser alcançadas, de acordo com dados do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária CENPEC.

Entretanto, no dia 09 de março de 2022, foi aprovado por unanimidade, com 74 votos, no Senado, o projeto de lei complementar que cria o SNE que foi encaminhado para a Câmara. De acordo com o texto que foi aprovado, o objetivo central do SNE será "a cooperação e a colaboração em matéria educacional entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios", conforme determina a Constituição de 1988. A carta magna expressa a necessidade dos três entes "organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino".

Vejamos a figura que nos ajuda na melhor compreensão do que seria essa estruturação de acordo com as premissas da Constituição, LDB e PNE a luz de uma análise histórico-crítica:

Figura 14 - Concepção do sistema nacional de educação



Fonte: Branco; Zanatta; Branco; Nagashima (2018, p. 124).

O projeto do SNE prevê o CAQ (Custo Aluno Qualidade) que é o valor mínimo a ser investido por estudante. O INEP será o responsável por estruturar essa definição. De acordo com o BM o SNE visa aprendizagem para todos, o que significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só ir a escola, mas também “adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4)

Para que essa mobilização se faça possível é necessário que tenhamos clareza em relação à base que sustenta a compreensão do sistema nacional de educação, pois só desse modo a reivindicação poderá se estabelecer de forma articulada e efetiva. Em outras palavras, é necessária a clareza sobre os objetivos de um sistema nacional de ensino, da mesma forma que é necessária essa clareza em relação aos objetivos da escola como instituição cuja especificidade reside na socialização do saber sistematizado. Para que essa socialização seja alcançada, é preciso construir-se um sistema de ensino nacional público, gratuito e laico, que assegure a

todos a apropriação dos clássicos das ciências, das artes e da filosofia.
(FERREIRA, 2019, p. 152- 153)

Fica claro nas entrelinhas dessa proposta, mas uma vez o caráter produtivo da proposta em questão. O investimento tem um alvo definido, o ganho a médio prazo de mão de obra qualificada, que saiba escrever, contar e ter noção de tecnologia, afinal, é desse tipo de “cidadão” produtivo que o mercado precisa.

Triste realidade a nossa!

5 SACUDINDO A ÁRVORE E MOVIMENTANDO AS FOLHAS: METODOLOGIA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Sendo a sociedade um complexo de complexos Luckacs (1978), a escolha de um procedimento metodológico para abarcar uma pesquisa de cunho qualitativo não poderia deixar de ser complexa.

Toda a concepção deste trabalho está alicerçada na teoria crítica – Pedagogia Histórico Crítica, baseada na teoria marxista e dos teóricos da escola de Frankfurt (CROTTY, 1998) que para além de uma simples concepção, é um instrumento de revolução.

Para a sistematização do trabalho, alicerçamos como nossos referenciais a teoria pedagógica histórico-crítica e seu fundamento epistemológico.

A escolha da teoria se fundamenta no materialismo histórico-dialético coaduna plenamente com a concepção da pesquisa, pois é convergente com o propósito de focar nos homens e mulheres da vida real, no mundo como ele é, e não em abstrações (CROTTY, 1998).

Entre a teoria do estudo e o Marxismo:

Tendo em vista, que um dos pressupostos da teoria histórico-cultural advém da teoria marxista fundamenta-se que o trabalho, a atividade humana por excelência, desempenha papel central no desenvolvimento humano; e diante dessa perspectiva é o trabalho que humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. Na Economia Política, Marx estuda o desenvolvimento dos modos de produção no decorrer da história, ou seja, como os homens produzem suas vidas por meio de sua atividade produtiva. São esses pressupostos que a psicologia histórico-cultural adota como desafio de compreender as formas sociais de atividade que produzem modos específicos do psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo. Dessa maneira, o projeto central da teoria histórico-cultural é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos, a partir de seu mundo objetivo, concreto[...]. (ARAUJO; DAMÁZIO, 2015, p. 1-2)

A pesquisa está pautada na concepção de que para entender a realidade é necessário investigar suas múltiplas facetas, coadunando com as premissas do materialismo histórico dialético. Dentro da concepção ideológica desta tese, essa escolha nos permite caminhar por discussões que entendemos serem primordiais de forma a compreender a complexidade da totalidade, bem como as nuances de seu movimento histórico.

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada [...] (MARX, 2011, p. 28)

A pesquisa iniciou-se por conceituar o leitor e para isso fizemos um breve histórico da história da educação, caminhamos por um percurso orientado pelos documentos normativos que serviram de alicerce para o Novo Ensino Médio. Introduzimos pelas análises das Leis de Diretrizes e Bases como pilares das políticas públicas.

Orientados por esses base teórico-metodológica, método-concepção de mundo, trilhamos o processo investigativo que resultou no presente relatório de pesquisa de doutoramento.

Entender a concepção de educação proposta nessas legislações foi crucial, afinal, as pesquisas de análise materialista histórica dialética, se predispõem a ir além do reducionismo de uma única vertente do objeto, mas exaurir suas potencialidades.

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras [...] Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto de pesquisa. (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21)

Os documentos normativos que foram analisados, neste caso as LDB's, Diretrizes, Orientações técnicas e BNCC constituíram uma importante fonte de onde foram retiradas evidências que fundamentaram as afirmações e declarações desta pesquisadora que vos escreve.

A análise foi em 3 etapas, de acordo com (BARDIN, 1978, p. 101): 1º a pré análise onde os documentos foram sistematizados, escolhidos e organizados para a investigação proposta. Vale ressaltar que foi de extrema importância esse aspecto do levantamento dos documentos primordiais para a compreensão do objeto. As legislações denotam a intencionalidade das políticas públicas e Saviani (2015), diz

que “a legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha”.

Em 2º a exploração do material, onde todas as deliberações, legislações, pareceres, normativos e BNCC foram analisados. Assim, após essa etapa de conhecimento mais sistematizado das legislações, ementas e diretrizes da educação nacional e etc., esses dados passaram por um processo integrado de conceituação e síntese que se propôs a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada do conjunto de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

Em 3º o tratamento dos resultados, que será sistematizado a partir das categorizações realizadas. Aprimorar o olhar para investigação do significado e contextualização dos documentos com a relação Estado - Sociedade foi de suma importância.

A investigação dos documentos normativos balizadores da educação nacional foi referenciada pela teoria pedagógica histórico-crítica e seu fundamento epistemológico.

Fizemos uma unitarização em que os textos foram separados em unidades de significado, afinal: “Para Marx a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta” (PAULO NETTO, 2011, p. 20). Buscamos então, numa compreensão da singularidade e complexidade do objeto, pluralizar em 5 premissas de abordagem: Acordos Mercantis, Educação para o capital, pedagogia das competências, BNCC e luta de classes e visão da educação enquanto reprodutora dos condicionantes sociais.

Estas 5 pluralidades extraídas dos documentos por si mesmas geraram outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da conceituação teórica e das interpretações feitas pela pesquisadora. Neste movimento de interpretação do significado, exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (MORAES & GALIAZZI, 2020).

Assim, esses documentos percorreram por essa interpretação do significado, buscando intensidade e profundidade, num processo denominado de categorização¹⁵. Partimos das categorias dos conteúdos clássicos e do trabalho como princípio organizador do currículo na perspectiva da PHC, aprofundando a concepção da necessidade de uma luta educacional contra hegemônica alicerçada no materialismo histórico-dialético.

À luz dos procedimentos metodológicos escolhidos, compreendemos que a análise histórico-crítica nos possibilitou compreender a importância dos conteúdos clássicos na educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos. Este processo de interpretação da realidade gerou meta textos analíticos que estão compondo os contextos interpretativos das 3 competências propostas pela BNCC em Ciências da Natureza e as 5 Competências de Matemática e suas tecnologias.

Dentre os meta textos para responder as questões da pesquisa, suscitamos 3 categorias onde estão nossas análises:

1) Questões Científicas e Tecnológicas: a Concepção de Competência na Relação Educativa da BNCC

2) Concepção de Ciência para além da base produtiva do capital

3) Alienação na Dimensão Didático Pedagógica: Entre a Ruptura e a Escolha

Segundo Johnson e Christensen (2011), analisar os dados é dar sentido a estes, apresentando resultados e respondendo às questões suscitadas ao longo do processo. Dentro da concepção defendida neste trabalho que é a lente histórico crítica, partimos da compreensão máxima que “[...] o saber escolar deve estar fundamentado na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas, e não no cotidiano esvaziado e utilitário dos sujeitos” (MALANCHEN, 2016, p.197).

Assim, caminhamos principalmente nas legislações de cunho propositivo, como as DCNEM, PL e LDB buscando fazer a interseção entre esses documentos e os relatórios do BM, OCDE e Todos pela Educação.

¹⁵ Para Ferrari (2016), o processo da categorização é essencial. Pois busca agrupar atividades ou qualidades em classes específicas, ou seja, a um determinado conjunto de situações semelhantes (mas não necessariamente idênticas) que fazem parte de uma mesma categoria. FERRARI, Lilian. Introdução à Linguística Cognitiva. São Paulo: Contexto. 2016.

Com base nesses inegociáveis fundamentos científicos, a questão filosófica que aborda as conclusões finais, pretende ser respondida: E os frutos? Desta forma, buscamos responder se a concepção de homem e sociedade dessas competências da BNCC no quesito proposto trouxeram efetiva mudança no Ensino Médio, especialmente no quesito Ciências da Natureza e Matemática.

O NEM é uma nova proposta de melhoria da educação nesta modalidade ou uma concepção de educação nos moldes da antiga LDB 5692/71 com sua visão tecnicista? A reforma do Ensino tem preocupações pedagógicas ou mercantis?

Seria mudança ou reforço da concepção neoliberal na educação?

A árvore velha de raízes profundas tem frutificado ou as holoparasitas sociais estão impedindo seus frutos de serem saudáveis e aprazíveis?

Prossigamos nas descobertas... a tese ainda não acabou!

5.1 Questões Científicas e Tecnológicas: a Concepção de Competência na Relação Educativa da BNCC

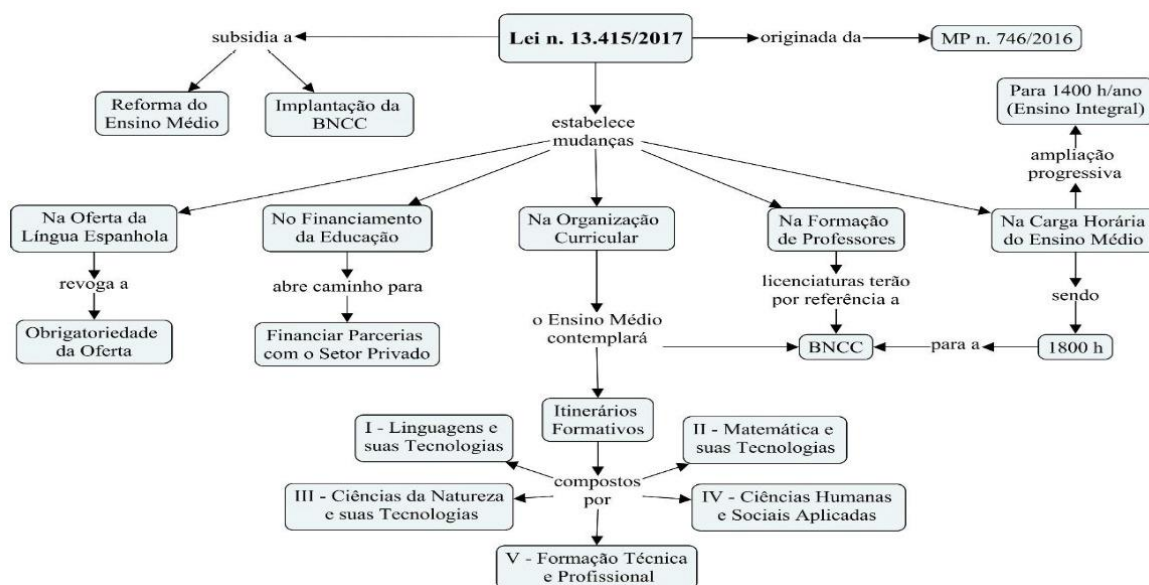
Pelos caminhos que trilhamos até aqui podemos afirmar que nas últimas décadas, ocorreu uma disputa em torno do ensino médio: “disputas de hegemonia, pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio” (SILVA; FERRETI, 2017, p.33).

Para além da real necessidade de um olhar mais específico para essa etapa da educação básica, algo urgente e realmente necessário, o que vemos é uma extrema adaptação aos moldes e formatos importados dos documentos internacionais, como mencionamos o Center for Curriculum Redesign.

Estamos diante de uma BNCC criada, tecida, gestada num campo de disputas ideológicas para a adaptação do sujeito pós moderno, do século XXI, à questões de âmbito de formação, adaptada aos moldes e conceitos do ser subjugado aos ditames hegemônicos.

Observe a estruturação da BNCC e seus desdobramentos:

Figura 15 – Lei 13.415/17 e seus desdobramentos



Fonte: Branco; Godoi Branco; Iwasse; Zanatta (2018, p. 65).

A crítica não se assenta na sombra da negação, não se trata de não entender a necessidade da sistematização da educação a nível nacional e de uma preocupação

com a centralidade do que é ensinado, mas de questionar como e por quais interesses essas premissas tem sido abordadas para serem efetivadas nas escolas a partir de 2022, isto pelo advento da pandemia, pois a questão já deveria estar muito mais avançada nas construções curriculares e adaptações às peculiaridades regionais.

Ressalta-se, nessa interpretação, a ideia de diversidade e essencialidade na questão do desenvolvimento do currículo que, segundo a BNCC, [...] o primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, trata-se das peculiaridades, pertencimentos locais e regionalidades.

Entendemos que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. Mas o que é ser competente? O que é competência a nível de ensino de tal forma que precisa ser estruturada em um Base Nacional de Currículo?

Estamos diante de uma Base que professa que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, pois a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9).

De acordo com os relatórios do BM, os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. IV).

Nessa análise, percebe-se a culpabilidade expressa pela concepção que a escola, aqui abrigada pela nomenclatura ampla de sistemas de educação, não está conseguindo exercer com êxito o papel principal esperado pela classe dominante.

Não há uma discussão dos muitos entraves que estagnaram os resultados de bom desempenho por anos, não há uma autocrítica dos encaminhamentos a nível nacional que matam diariamente por asfixia estrutural as muitas instituições de ensino, onde faltam desde o recurso humano ao quadro para compartilhar os conteúdos.

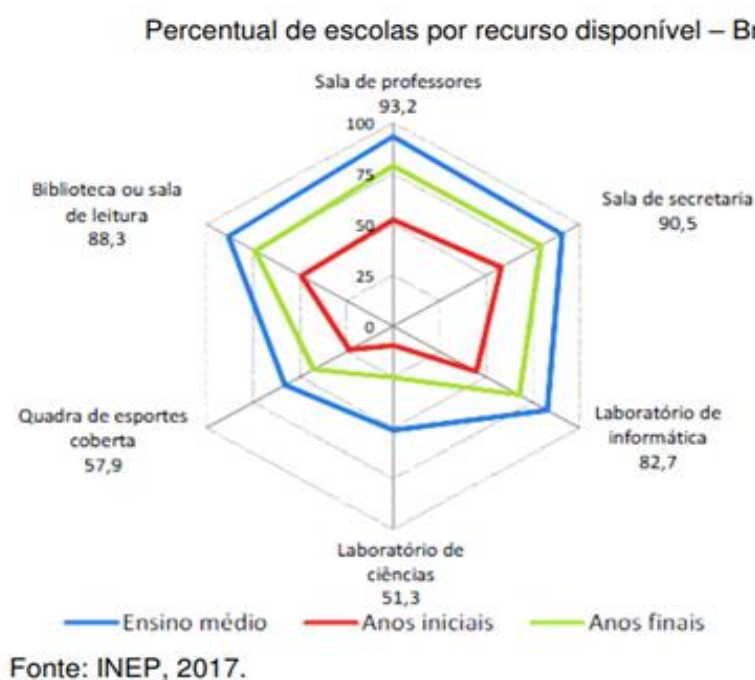
A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada e de base imatura para as complexidades de um País tão plural. Isto ocorre na medida em que o

desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Com dolo, por saber-se que não há condições gerais em todas as escolas de se efetivar por exemplo os eixos formativos, institui-se a Base e coloca nas mãos dos estados e município uma efetivação onde não há sequer condições de efetivação estrutural. Mais uma vez, a escola servindo como eixo condutor de políticas para além de suas competências, mas invasivo de sua essência.

Observemos a situação das escolas brasileiras no âmbito em que a MP 746/17 foi sancionada:

Gráfico 6 – Percentual de escolas por recurso disponível - Brasil



Como falar de desenvolvimento avançado, para realidades tão adversas onde falta o básico para a transmissão do conhecimento produzido pela humanidade?

A maior complexidade emana da compreensão de que, cada vez mais, competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 2000, p. 11).

No dia 30 de maio de 2017, o Brasil formalizou o seu desejo em aderir a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal desejo não é recente, pois desde 1994 vem acompanhando regularmente 23 comitês e grupos de trabalho, já cedendo a 31 dos instrumentos jurídicos acordados por seus membros e desde 2007 é considerado pela organização como um *parceiro engajado*. No último século, o enfraquecimento internacional do grau de autonomia e poder dos trabalhadores, em parte, decorrente da polarização da produção da existência no capitalismo (com absoluto controle de forças produtivas e destrutivas), resulta no fortalecimento das condições para o predomínio de uma orientação liberal em todo o mundo. No Brasil, desde FHC, passando por todo o período do lulismo, sob variações de orientação liberal, um processo reformista sem reformas estruturais fortalece as condições para a propagação de um projeto de nação subordinado aos interesses econômicos internacionais. (PEIXOTO, 2017, p. 03)

Apesar da formalização do desejo de fazer parte efetiva enquanto membro da OCDE, no início do ano de 2021, o Brasil tentou e novamente não conseguiu passar do estatuto de convidado para o de participante. Esta realidade se deu pelo comitê de meio ambiente da OCDE, devido à oposição da França. A reunião ministerial desta semana teve como destaque justamente a crise climática, onde o atual Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro tem sido alvo de constantes críticas pela sua posição controversa em relação as questões ambientais e trato nacional com a Amazônia enquanto patrimônio da humanidade e pulmão do mundo.

Para além da composição dos países membros, a OCDE também possui um grupo de nações consideradas “parceiros-chave”. Hoje essa é a nomenclatura e posição do Brasil nessa estrutura organizacional desde o início dos anos 1990. Nesse tipo de parceria, o Brasil é autorizado a participar de grupos de trabalho que socializam as informações dos membros. Também pode já estabelecer parcerias para futuro credenciamento, incluindo as premissas de suas instituições nacionais as orientações dadas, compartilhando informações e solicitar inclusão nas pesquisas e indicadores internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Filosoficamente, seria o primo pobre, batendo na porta do primo rico e pedindo apoio, mas antes, precisa entregar o pouco que tem pra ter méritos de entrar e sentar

à mesa. Eis o motivo de toda a adaptação aos termos, a necessidade de ser aceito. Pobre Brasil! Na essência da palavra pobreza!

Não temos enquanto Nação uma análise crítica, não partilhamos de uma visão preocupada às necessidades regionais das múltiplas realidades educacionais do Brasil. Estamos sendo engolidos por um sistema que nos leva a pensar em educação somente para as competências, é a eminência de uma visão reducionista do fazer educativo.

O que temos para hoje é um ensino voltado para atender as demandas extra educacionais, que não tem compromisso social com a aprendizagem e o exercício da crítica reflexiva com a urgência que a formação cultural e social exige para a vivência nesse mundo material.

Em sua posição, de modo implícito, o Banco Mundial transfere aos sujeitos a culpa pela pobreza, por não terem a posse de conhecimento. Vê-se uma inversão de fatores. Cabe destacar que não encontramos nesse programa uma análise radical da produção da pobreza, apenas afirmações que correlacionam níveis de educação e pobreza (BELTRÃO, 2019, p. 51).

Vale lembrar que no Brasil, essa visão de competência não é nova, pois surge em meados dos anos 90 juntamente com a aprovação da LDB 9394/96. Esta lei nasce com a responsabilidade social de desenvolver o sujeito através de sua preparação para o trabalho.

Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade e não de desenvolvimento para as atividades laborais (LIBÂNEO, 1990). O fazer educativo está além desse viés.

No âmbito do senso comum, pensamos competência somente como a capacidade de realizar certa tarefa eficazmente, entretanto, devido às novas complexidades do capitalismo e do mundo global, concepções emanaram novas abordagens mais complexas que defendem a ideia de que as empresas devem buscar pessoas com combinações de capacidade (FLEURY; FLEURY, 2001).

Mas a contradição essencial que marca a educação escolar, como nos ensina o professor Dermeval Saviani há algumas décadas, é a de que, por um lado, “a

especificidade da educação escolar no interior da prática social é a socialização do saber sistematizado e, por outro, essa especificidade da escola está em conflito insuperável com a lógica privatizante do capitalismo” (SAVIANI, 2011, p. 84-85).

Precisamos voltar as análises já mencionadas por essa tese dos ditames dos órgãos internacionais nos rumos da educação para compreender que a noção de competência na relação educativa da BNCC é intrinsecamente mercantil, pois o competente é aquele que tem as habilidades necessárias às urgências dos meios de produção, para a venda mais qualificada da sua força de trabalho e tenha perfeita adaptação social na plenitude da palavra cidadão. Exercer a cidadania, oferecendo seu melhor, suas potencialidades a favor do crescimento do seu País.

Historicamente, podemos perceber que foi entre o final dos anos 90 e início dos anos 2000, mais especificamente entre 1997 e 2003 que os especialistas e assessores da OCDE aplicaram esforços no desenvolvimento do projeto “Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo Project)”. A base dessa força tarefa de especialistas renomados em conceitos de mercado e finanças era de que “uma competência é mais do que apenas conhecimento e habilidades. Ela envolve a capacidade de atender a demandas complexas, por meio da identificação e mobilização de recursos psicossociais, isto incluindo habilidades e atitudes em um contexto particular” (OCDE, 2005, p. 4).

O mesmo documento aborda a questão de competência como a capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem de modo adequado, em contexto determinado, no âmbito da educação, trabalho, aperfeiçoamento pessoal e questões profissionais.

Para esses analistas de financiamento global, a “competência não se limita aos elementos cognitivos que envolvem o uso da teoria, conceitos e conhecimento tácito, ser competente abrange aspectos funcionais com habilidades técnicas específicas, atributos interpessoais com habilidades sociais e organizativas e valores éticos” (CEDEFOP, 2010, p.14). Assim, debaixo desses preceitos, os currículos mundiais estão sendo estabelecidos, criando uma rede de influência na educação global.

Estamos debaixo de um preceito legal, uma Base onde estamos assentados, mas que não expressa a necessidade plural que enfrentamos para a melhoria da educação nacional. Precisamos pensar no currículo não apenas para as competências exigidas pela sociedade do capital, mas numa composição de

conhecimentos sistematizados que precisam ser convertidos em saberes escolares. “Os saberes escolares são os conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte, produzidos historicamente, mas que são devidamente dosados e dimensionados para serem apropriados pelos alunos nos tempos e espaços escolares” (SAVIANI, 2011, p. 17).

À medida que essa noção de competência extrapola o campo teórico e adquire materialidade curricular e está sendo balizadora de programas escolares (RAMOS, 2011, p. 222) diz que se configura o que tem chamado de Pedagogia das Competências.

De acordo com a mesma autora, nesse contexto de Pedagogia das Competências, estão 2 modelos de estruturação humana: a dimensão psicológica e a dimensão socio econômica das competências.

A primeira, voltada para o condicionamento de pensar, sentir e agir, tendo como referência o behaviorismo de Skinner e seus seguidores. Formata-se um tipo de resposta com um estímulo, neste caso, a possibilidade de ascensão no status capitalista. É quando o oprimido sem perceber, deseja ter todas as potencialidades esperadas pela sociedade burguesa para se tornar o opressor. Tudo muito sutil e discretamente construído nas relações de poder.

A segunda dimensão, neste caso a socioeconômica, menciona a construção de um certo tipo de cidadão em plena conformação moral e psicofísica. Tal conceito inclui disciplina rígida, fiel obediência as normas sem questionamento e atendimento aos padrões convencionais de comportamento.

Esse tipo de cidadão é um forte candidato a ter o nome mencionado como o funcionário do mês, com direito a foto na entrada da instituição onde vende fielmente e sem reclamações por direitos e melhorias, sua força de trabalho qualificada e socialmente aferida pelos critérios e padrões a nível de alcançar o ISO 9001¹⁶.

Malanchen (2016, p. 176) enfatiza que é primordial abordarmos a amplitude mais densa do que seja a concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica, “a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem

¹⁶ A ISO 9001 tem como objetivo geral melhorar e padronizar os processos das empresas, elevando qualidade dos produtos e da gestão implementando medidas de monitoramento de processos.

como do que são as relações entre escola e sociedade”. Assim, como resultado dessa concepção mais densa para além de seleção de conteúdos, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

Com isso, seria necessário modificar a essência, para além de se escrever um documento como a BNCC, a maneira como os governos e as instituições de ensino propõe, desde a eleição de objetivos educacionais, passando pelas experiências de aprendizagem, até se chegar a avaliação, porém sem vincular esta última à qualidade do ensino e sem fazê-la de maneira pontual. (RUFINO; JUNIOR; CUNHA; RODRIGUES, 2020, p. 21)

Na reflexão da abordagem histórico-crítica, entendemos a importância da reavaliação da Concepção de Competência na Relação Educativa da BNCC, se não for a nível macro, o que temos por certo ser uma batalha perdida, precisamos ressignificar essa abordagem da formação humana em cada organização curricular que será efetivada nos Estados e Municípios através da conscientização da importância dos conhecimentos para além da utilização para a empregabilidade.

É preciso dizer que compreendemos formação humana de acordo com a (RAMOS, 2011, p. 26), “essa formação é o processo de conhecimento e de formação individual que ultrapassa a dimensão da necessidade de subsistência”.

5.2 Concepção de Ciência para além da base produtiva do capital

Cronologicamente, estamos vivendo um período pós desenvolvimento ascendente do capitalismo, onde tivemos a força de novos mercados e ações financeiras crescentes (MONTORO, 2014).

Hoje, estamos na sua concepção imperialista (LENIN, 2007), fase essa onde o sistema abriga uma vertente mais avançada de elementos industrialmente tecnológicos, neste caso, precisa dispor de métodos mais vorazes na busca de mercados, conquista uma amplitude sistêmica, global e uma abrangência a nível mundial, sem fronteira.

Em contrapartida a tamanho desenvolvimento, o capitalismo está fadado a condução manipuladora empresarial, onde todo direcionamento é feito por empresas multinacionais e por grandes bancos. Nesse caos fadado ao colapso, para destravar os processos de acumulação, recorre-se, sistematicamente, à destruição de forças produtivas (MONTORO, 2014).

De acordo com (TAFARELL e BELTRÃO, 2019, p. 91.) na dinâmica capitalista, a inovação é o meio pelo qual a “burguesia” supre sua necessidade constante de renovar seus instrumentos e relações de produção para poder existir:

“As ‘leis coercitivas’ da competição de mercado forçam todos os capitalistas a procurar mudanças tecnológicas e organizacionais que melhorem sua lucratividade com relação à média social, levando todos os capitalistas a saltos de inovação dos processos de produção que só alcançam seu limite sob condições de maciços superávits de trabalho. A necessidade de manter o trabalhador sob controle na fábrica e de reduzir seu poder de barganha no mercado (...) também estimula o capitalista a inovar. O capitalismo é por necessidade tecnologicamente dinâmico, não por causa das míticas capacidades do empreendedor inovador [...] mas por causa das leis coercitivas da competição e das condições de luta de classes endêmicas no capitalismo”. (HARVEY, 2013)

O que vemos é um processo de crescente desindustrialização, desinvestimentos, especulações, destruição descontrolada da natureza, guerras frequentes, privatizações e desmantelamento de direitos sociais e trabalhistas (MONTORO, 2014).

Nessa briga de grandes poderes, quem sofre são as classes populares, afinal é a mola propulsora das forças produtivas, através da venda da sua força de trabalho, assim, está no cerne da questão.

Como já temos alinhavado nesta tese a escola de acordo com os órgãos internacionais é a principal aliada na efetivação de ideologias e mudança comportamental através das competências desenvolvida pelo ato educativo e da intencionalidade da ação educativa no sujeito social.

Utilizando-se das políticas educacionais para sustentar esse projeto neoliberal e de permanência do capitalismo, a formação de mão de obra qualificada, em menos tempo, com polivalência de atuação, em consonância com as competências desejadas pelo BM, OCDE e FMI torna-se um dos eixos centrais dessa questão da relação capitalismo x educação.

Dentro dessa perspectiva, enfatiza-se que o EM essencialmente tem um viés de profissionalização. O que vem sendo delineado desde a LDB 5692/71, perpassando por Decretos e chegando a LDB 9394/96 e mencionado pelos relatórios da OCDE como um entrave a ser vencido pelo Brasil nos próximos anos, o que o PNE menciona na Meta 11 que é prioridade “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Garantir que 50% dessas matrículas estejam na rede pública até 2024” (PNE, 2014).

Vejamos o Gráfico:

Gráfico 7 – Porcentagem dos formandos do ensino médio que obtiveram um diploma de ensino técnico e profissionalizante (2019)



Fonte: Relatório OCDE (2021).

Essa questão do ensino médio como já mencionamos não perpassa por uma preocupação apenas dos rumos de distância, desânimo, falta de continuidade e evasão dos estudantes. Apesar de tais considerações serem reais, a questão é de cunho e amplitude muito mais densa, colocando nas mãos da educação uma responsabilidade para além do conceito de ensino e aprendizagem, o que deveria ser sua atuação nuclear.

Não por acaso, o capital financeiro vem se aproximando cada vez mais da educação, interessado nessas oportunidades que se abrem (OLIVEIRA, 2009) e aprimorando o conceito das “competências essenciais tais como o letramento e a numerização” (UNESCO, 2008, p. 17).

Como resultado da crise do capital que circunscreve toda uma crise das relações de poder dentro de uma nação, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1071)

afirmam que no Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional,

engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital.

Importante ressaltar que há um hiato entre as concepções, visões de mundo, sociedade e educação preconizadas pelos documentos normativos oriundos das discussões de 2011 e 2014 e o que hoje temos como normativas oficiais sancionadas.

Fica claro a dicotomia dos pesquisadores da educação, professores, sociedade civil organizada e as ONGs e essa visão pós a saída de Presidenta Dilma Rousseff e a presteza nas aprovações. Ações engavetadas, documentos empoeirados desde FHC retornam com força total e anuência do MEC para implementação como se fossem novidades e necessários.

Observamos que por exemplo, Parecer CNE/CEB nº 5/2011 mencionava a preocupação com o imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, e apontava que com esse tipo de estudantes é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

O acesso ao conhecimento não pode ser por via de uma ciência que leve o estudante a uma única vertente: o mundo do trabalho. Proporcionar condições de acesso a toda gama de conhecimento que a humanidade produziu deve ser alvo não para alguns, mas para muitos e porque não ousar sonhar com todos. Entretanto, “é preciso reconhecer que, ao longo da história, há muitos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, todavia não foram sistematizados pela ciência, e até mesmo negados ou silenciados” (TURINI; VILLELA, 2020, p. 69).

Propiciar o acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade para os estudantes deve ser a preocupação de qualquer governo que se dedique a pensar educação enquanto potencializadora das transformações sociais. É por isso que concebemos a escola como o espaço social destinado à transmissão e assimilação de conhecimentos, mas não de qualquer tipo de conhecimento e de qualquer ação sem intencionalidade.

Deve ser o conhecimento sistematizado, isto é, “aquele que é expresso pela Ciência, Filosofia e Arte. “Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência.

Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

O conhecimento nunca foi tão importante, pois conhecimento é poder e poder é dominação se não utilizado da forma a humanizar e usar para o bem coletivo. Podemos dar o exemplo da pandemia de coronavírus, onde o conhecimento foi usado de maneira nunca antes vista, em favor do bem da humanidade, a fim de produzir uma vacina em tempo hábil para salvar o maior número possível de pessoas.

Ao mesmo tempo, não se pode esquecer da dinâmica de relações ideológicas e de poder que estão sempre ao redor da sistematização do currículo escolar enquanto campo de disputas ideológicas.

Ciência pra quê e pra quem? Ciência para todos e para a melhoria das condições de vida da humanidade. Para Saviani (2011, p. 15) “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.”. Atentamo-nos ao termo “nucleares” para que não se perca de vista a função nuclear da escola. E a função primaz da escola é a socialização do saber elaborado, uma ciência que vá além dos interesses da classe dominante, mas que chegue para contribuir com a efetiva transformação dessa sociedade excludente e elitista.

[...] os conhecimentos produzidos pela humanidade, por sintetizarem experiência social, transformam atividade social acumulada em atividade individual, ampliando o leque de formas possíveis de relação entre a consciência individual e a prática social em sua totalidade. [...] por meio dos conhecimentos transmitidos pela escola que se possibilita “a formação e a transformação da visão que alunos e professores têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos”. (DUARTE, 2016, p. 129)

Portanto, para abrigar essa amplitude de intencionalidade da classe dominante de tirar o acesso da classe dominada do acesso ao saber elaborado, essa pesquisadora que vos escreve cria o termo PAIDEFOBIA CLASSISTA.

PAIDEFOBIA= **Paideia** (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. A palavra **FOBIA** se originou a partir do grego φόβος, que significa "medo" ou "terror". Assim, significando o medo da classe hegemônica do acesso das classes populares (subalternas) ao conhecimento.

Esse neologismo se expressa em múltiplas perspectivas como: aversão a cotas, falta de investimento na educação pública, falta de apoio às políticas de reparação voltadas para o acesso dos filhos da classe trabalhadora aos conteúdos sistematizados universalmente e produzidos pela humanidade. O termo será utilizado nessa tese a partir desse momento, trazendo a luta das classes hegemônicas contra o acesso ao conhecimento das classes populares aos conteúdos clássicos como uma batalha ferrenha a ser vencida. Mas o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Que a luta seja contra a Paidefobia Classista, por uma Ciência socializante e acessível, para além da concepção de cientificismo enquanto aparelho ideológico.

Precisamos descolonizar a ciência.

5.3 Alienação na dimensão didático pedagógica: entre a ruptura e a escolha

Como já temos caminhado até aqui, entendemos que a concepção de sujeito, educação e escolha dos conteúdos a serem ministrados são partes importantíssimas do processo educativo e de potencialidade de criticidade e mudança de postura e conjuntura social através do conhecimento. Sabemos que o caminho nunca foi, não é, nunca será fácil na trajetória das classes populares em relação ao acesso pleno dos conteúdos clássicos.

Vivemos na Paidefobia Classista, nos foi negado o acesso ao conhecimento clássico desde a implantação da educação em terras brasileiras. A dualidade educacional, que vigora desde 1909 com a ideia de educação para o ofício destinada a classe menos, ou melhor dizendo, totalmente desfavorecida é uma realidade. Enquanto os filhos da burguesia, oriundos da coroa deleitavam-se não só com nossas riquezas, mas com nossas possibilidades de saberes.

Na lógica capitalista, o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p.2)

O Art.36 da Lei nº 13.415/2017 estabelece que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e pelos cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Sim estes mesmos cinco itinerários que certamente você já viu ou ouviu a propaganda televisiva expressar:

Você tem mais liberdade pra escolher!

É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro de acordo com a sua vocação.

Quem conhece, aprova!

Você não é obrigada a estudar um monte de coisas que não tem ligação com seu futuro!

A proposta foi baseada em países que trata a educação como prioridade, é o melhor pra você! O aprendizado será muito mais estimulante, não vai ser cansativo e será compatível com a realidade dos jovens de hoje.

Foco no projeto de vida do aluno!

Autonomia para trilhas acadêmicas e profissionais.

Formação técnica e profissional na carga horária do ensino médio.

Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo para o meu futuro!

Você pode terminar o ensino médio e receber um diploma de técnico em 3 anos!

Agora é você quem decide o que quer estudar!

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 217) apresentam três grupos de argumentos, a saber: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real.

Os argumentos quase-lógicos são formulados a partir de princípios lógicos, como o próprio nome já menciona. No contexto geral, podemos afirmar que há uma busca para garantir certa confiabilidade. Assim, quando o Governo Federal utiliza verba pública para veicular propaganda de acesso às massas, ele enfatiza que os problemas de evasão serão resolvidos, o desemprego será menor e conseqüentemente a formação mais fácil, afinal, como ficar reprovado naquele que você tem mais facilidade de fazer e gosta?

Para além da leviandade indutora que anda aliançada com a Paidefobia Classista, é uma tentativa bem tramada de buscar a confiança, afinal os argumentos baseados na estrutura do real são estruturados a partir daquilo que o auditório, refiro-me aqui a auditório enquanto aqueles que ouvem os discursos, acreditam ser o real.

E o que isso tem a ver com nosso diálogo sobre educação, conteúdos clássicos e totalidade? Tudo! Pois a premissa dessa Legislação do NEM é o convencimento de que o enxugamento, a retirada dos elementos complexos da vida do estudante, o farão obter êxito nos estudos.

Não se trata da retirada, mas da fragilização do conhecimento, abrindo assim um fosso abissal de distância epistemológica entre a classe abastarda e os filhos da classe trabalhadora. Não pensemos que as grandes empresas educacionais permitirão seus estudantes escolhas que não contemplem os conteúdos clássicos que os levem as grandes universidades para que os outdoors sejam vinculados em vias públicas aferindo assim a “eficácia” do ensino e devolvendo em resultado o investimento familiar.

Com essa reforma, os principais prejudicados são as filhas e filhos da classe trabalhadora, aquela que depende de um ensino público e que não terá condições de pagar pela formação dos seus descendentes. É uma reforma que vai de encontro à formação ampla que pode contribuir para a emancipação humana dos sujeitos, que não se importa com a formação humana e configura uma redução do direito à educação. (PINHEIRO; EVANGELISTA; MORADILLO, 2019, p. 259)

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração (KUENZER, 2017, p. 335).

Como podemos analisar, fazendo um resgate histórico das discussões aqui trilhadas pelos acordos internacionais, avaliações de longa escala e acertos com as orientações da OCDE e FMI, esse inculcar da valoração de algumas disciplinas em detrimento da outra, faz parte da necessidade de alcance de resultados concretos.

Essa profissionalização como opção formativa não assegura o acesso a formação técnico-profissional adequada, mas aponta para a precarização e acentuação do processo de privatização por meio de parcerias (LINO, 2017).

Tais preceitos demandam, no que tange ao conteúdo escolar, que ele expresse a concretude da totalidade, pela via de um movimento lógico de articulação entre análise e síntese. A referência à totalidade nos referidos conteúdos, não deve ser confundida com uma falsa “interdisciplinaridade”, que não ultrapassa a superficialidade dos “projetos” ou “temas geradores”, que forçam as disciplinas a convergir, sem de fato permitir a compreensão da totalidade. (MARSIGLIA, MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 7)

Saviani (2007, p. 7) assevera que a educação deve “[...] preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas. Numa sociedade de capitalismo voraz como a

nossa, as relações de trabalho são complexas e com baixa consciência de classe, assim a camada dominante não tem interesse que o conhecimento seja disseminado nas formas mais avançadas que a humanidade alcançou –ciência, filosofia e arte –, seja do ponto de vista quantitativo, seja do ponto de vista qualitativo (aqui entra a questão do método dialético), pois isso tende a elevar a consciência de classes e explicitar o comando que estes exercem sobre os dominados (PINHEIRO, EVANGELISTA; MORADILLO, 2019 p. 244).

Devemos nos preocupar com uma educação que condensa disciplinas, amplia carga horária, mas abraça toda a estrutura disciplinar. O que farão pois os estudantes no horário integral? Haverá massificação de elementos importante, mas não nucleares do seio da escola.

Na lente teórica da PHC, precisamos entender itinerários formativos como uma concepção excludente, seletiva e comprometida com o sucateamento científico das classes populares. A Paideia classista atuando mais uma vez!

A referência à totalidade nos referidos conteúdos, não deve ser confundida com uma falsa “interdisciplinaridade”, que não ultrapassa a superficialidade dos “projetos” ou “temas geradores”, que forçam as disciplinas a convergir, sem de fato permitir a compreensão da totalidade (MARSIGLIA; MARTINS ; LAVOURA, 2019 p. 7).

Somos convidados a olhar pro contexto da BNCC de ampla fragmentação com as reflexões oriundas da PHC e compreendermos que é importante lutar por uma formação humana omnilateral.

O objetivo de uma formação omnilateral é superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos (DUARTE, 2017, p. 103).

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e

lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. (Frigotto, 2009, p. 267)

Uma formação densa, para a totalidade, que vá além de competências e habilidades mercantis que os fazem aceitos nas trincheiras fabris.

Uma educação omnilateral como uma formação em todas as dimensões, que não resuma o sujeito a desenvolver competências, mas plenitude de conhecimento, que tenha vertente voltada para a emancipação humana.

Precisamos de um Sistema de Educação que sistematize o letramento científico como o conhecimento sobre ciência, tecnologia e medicina, popularizado através da mídia e da educação dentro e fora das escolas. Shen (1975) define letramento científico como o conhecimento sobre ciência, tecnologia e medicina, popularizado através da mídia e da educação dentro e fora das escolas.

Saviani (2003, p. 13) afirma: [...]“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 se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

A luta não para!

6 E OS FRUTOS? CONSIDERAÇÕES FINAIS SÃO COMO SEMENTES

Desde a Carta Magna de 1988, a sociedade tem sido desafiada a exercer seu papel de sujeito atuante na sociedade democrática de direito. Nos últimos vinte anos, no campo da legislação e das propostas curriculares, tem se aberto canais de comunicação e interlocução (mais largas ou mais estreitas), porém, sempre com muitos tensionamentos, de modo que, as divergências e diferenças existentes, possam aparecer.

As últimas 3 décadas foram cruciais para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a sistematização da educação nacional. Desde os PCNs, Diretrizes, PNE e pareceres que foram primordiais para efetivação dos rumos atuais do política de educação nacional vigente. Tais documentos, frutos de discussões, congressos, encontros, fóruns e audiências.

Hoje, a partir de fontes documentais podemos afirmar que à luz da lente teórica da PHC que a gênese da questão é muito antiga. Somos frutos de uma educação voltada para o benefício de poucos, numa massificação do pragmatismo, da visão utilitarista do conhecimento em prol do sistema capitalista que por estar em declínio, utiliza-se da educação como moeda de troca e ponte de novas oportunidades e acesso aos exorbitantes ganhos empresariais.

Estivemos enquanto Nação, num percurso histórico, desde o início dos anos 2000 discutindo os rumos do Ensino Médio e da confecção da BNCC com vários setores da sociedade civil organizada ações de melhorias educacionais, através de congressos, seminários, audiências e consultas públicas, mas não foi levado em voga todo esse esforço coletivo e nacional.

A ruptura desse processo de construção coletiva se deu com aligeiramento minuciosamente programado por parte do Governo de Michel Temer após a saída da Presidenta Dilma Rousseff e todos os questionamentos de ilegitimidade das ações ocorridas.

A partir do Golpe de 2016, especificamente, em agosto, temos visto um avanço sem precedentes de políticas públicas de cunho neoliberal, mercantil e de retrocessos significativos no que tange a educação nacional.

Pensar no pós golpe em termos educacionais é constatar uma trilha de estagnação das políticas públicas voltadas para a melhoria educacional e considerar

legislações e todo delinear das políticas públicas para a efetivação de um projeto de governo não comprometido com os filhos da classe de trabalhadores. Esta, sendo a parcela da população que mais faz uso da educação pública e necessita de apoio governamental para permanência e acesso.

É preciso compreender todo o alicerce que vem sendo construído para a construção de uma educação nos moldes já preconizados pela LDB 5692/71. Refiro-me a uma formação polarizada, tendo de um lado os conteúdos clássicos voltados para a continuidade dos estudos e todos os desafios da vida escolar que os estudantes terão para continuidade dos estudos e de outro lado, uma educação mais pragmática, voltada para o atendimento das atividades e demandas da vida diária, com ênfase especificamente na formação de mão de obra “qualificada”, que esteja em tempo breve inserida no mercado de trabalho, assim, atendendo as demandas do capital e suas próprias necessidades oriundas do desafio da subsistência em uma sociedade cindida em classes.

Como sempre as políticas públicas servem de alicerce, meio condutor primaz para a execução desse projeto. Pensar nesse contexto e fazer menção de algumas dessas políticas que tem interferido cabalmente nos rumos da educação nacional, após o fatídico 31 de agosto de 2016 (Impeachment de Dilma Rousseff) é tão necessário quanto urgente para compreensão mais abrangente dos fatos.

Esse contexto controverso e difuso de intencionalidades comprometida com as classes populares nos faz questionar: Quais interesses que estão aliançados nessa conjectura em que a BNCC foi tecida e aprovada? O que é uma identidade nacional para um país tão plural? O direito de escolha por parte dos estudantes não seria um mecanismo de captação para um projeto já delineado pelo Banco Mundial?

As competências são voltadas para o crescimento do estudante enquanto ser histórico, crítico e social ou um mecanismo de permanência do status quo social? Esses questionamentos foram sendo suscitados ao longo da pesquisa e coadunam com a problemática inicial da tese: que é apresentar uma análise crítica dos documentos que embasam a criação do Novo Ensino Médio e analisar na concepção crítico dialética as 10 Competências gerais da BNCC e as competências específicas no quesito Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias.

Muito além dessa necessária e urgente discussão, o que colocamos em pauta é a visão mercantil e dicotômica que tem sido estabelecida para essa importante etapa final da educação básica.

O primeiro que podemos destacar foi a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 que alterou o Artigo 106 da Constituição Federal, institui “o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que ficou estabelecida por um período de vinte exercícios financeiros” (BRASIL, 2016), congelando gastos públicos sociais e impedindo o investimento em saúde, educação e programas sociais. segundo os defensores desta emenda, a EC 95/2016 institui um “novo” regime fiscal, trazendo a ideia de um sistema inovador de normas que passariam a regular a política fiscal da União, pelo lado da despesa.

Pensar em avanços educacionais, mesmo os mais simples prescritos no PNE, sem injeção de maiores recursos financeiros por tão longos anos, é condenar a estagnação e não dar horizontes. Sem fomento para a qualificação/valorização dos recursos humanos e materiais que estão envolvidos no fazer da escola, é realmente inimaginável qualquer melhoria a curto, médio ou longo prazo, visto que assim a educação é vista como gasto dispendioso ao erário e não como investimento para a melhoria das condições de vida da Nação.

É claro que apesar do meu foco ser a educação, não só esta tem sido atacada neste pacote da emenda, mas sem dúvidas, todos os direitos sociais são parte desse congelamento.

As tecituras das políticas públicas para a educação sempre foram bem cosidas aos interesses da classe dominante. Temos um País ávido por fazer parte da cúpula das Nações mais poderosas e ser membro da OCDE.

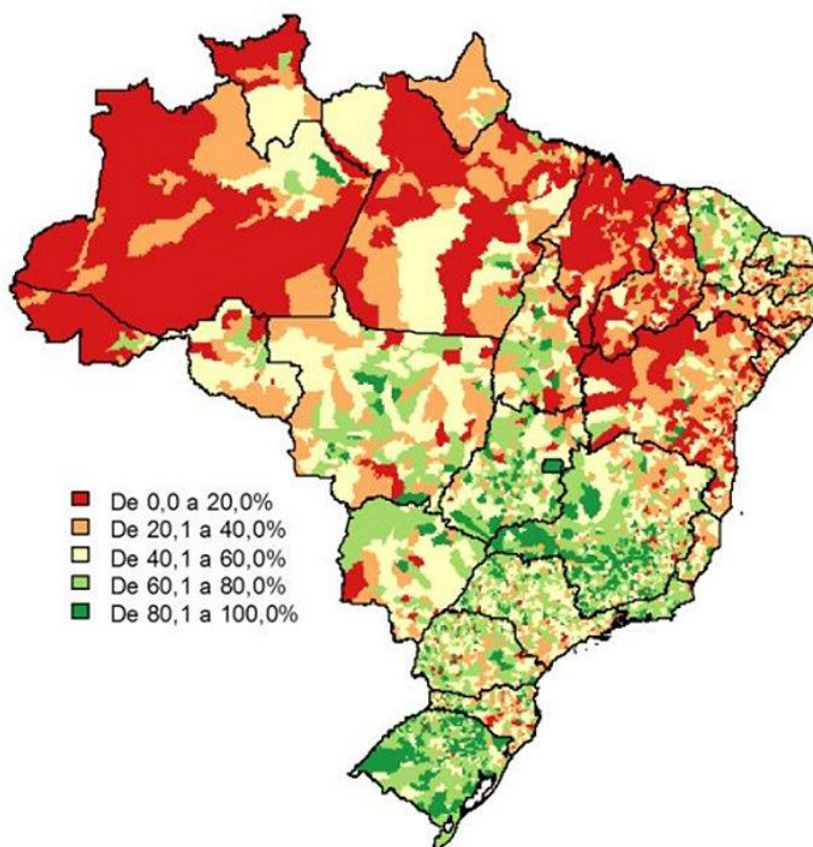
Nessa perspectiva, são apontadas duas requisições, conforme expressa Motta e Frigotto (2017): A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências, onde as avaliações de larga escala aferem resultados sem análise das peculiaridades e a necessidade da modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares.

Não à toa, o empresariado tem se mostrado profundamente interessado nas bases dessa reforma que muitos lhes atendem e que muito nos fragiliza enquanto proletariado e filhos da classe trabalhadora.

Além disso, a BNCC propõe que os estudantes utilizem tecnologias, como calculadoras e planilhas eletrônicas e recursos tecnológicos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (MEC, 2018). Tal valorização possibilita que, ao chegarem aos anos finais, eles possam ser estimulados a desenvolver o pensamento computacional, por meio da interpretação e da elaboração de fluxogramas e algoritmos.

Como pensar em tecnologia diante da falta do básico para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, como nos mostra o mapa sobre a quantidade de biblioteca/sala de leitura nas escolas:

Gráfico 8 - Quantidade de biblioteca/sala de leitura nas escolas



Fonte: INEP (2019).

Os números do Censo Escolar mostram que a quantidade de escolas que contam com biblioteca e/ou sala de leitura é pequena nas regiões Norte e Nordeste do país. A situação inversa pode ser vista no Distrito Federal, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, onde 72% das escolas dispõem desse recurso.

A BNCC define as competências gerais e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Sendo que 60% da Base Nacional Curricular Comum e 40% dos itinerários formativos, não é sinônimo de aumento de qualidade. De acordo com dados do INEP (2018) muitos municípios possuem apenas uma escola de ensino médio, o que inviabilizaria o slogan televisivo da “escolha”. Outros não tem em seu quadro docente o quantitativo necessário para a tal escolha e nem possuem a infraestrutura para a escola de tempo integral. Ficar onde, fazendo o quê?

A promessa de financiamento não resolve os problemas que são de ordem física, estrutural, etc. Tendo em vista que mais de 70% das cidades brasileiras têm apenas uma escola de Ensino Médio (MOLL, 2017).

Vemos um discurso muito sedutor, mas uma realidade deveras frustrante, cheia de dolo e que beira a leviandade tal promessa.

Pensar no EM Nacional implica, em primeiro lugar, a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação”.

Ao contrário, como já explicitam as DCN’s, é fundamental reconhecer a juventude como plural, sujeitos que estão num contexto sócio-histórico-cultural plural, com multiplicidades de questões e interseccionalidades. Não temos como colocar todas as nuances de juventudes no mesmo contexto.

Dizer que todos os jovens tem as mesmas questões, anseios e dificuldades é não entender que há atravessamentos sociais, culturais e pessoais que interferem de maneira muito específica nos desdobramentos desse ensino médio que apesar de dar acesso, não coaduna em permanência.

O discurso é que agora os jovens terão direito de escolha. Deixar na mão dos estudantes a escolha é uma forma de os responsabilizar também pelos seu sucesso ou fracasso.

O livre arbítrio educacional em voga! Escolha seu caminho e colha os frutos das suas ações!

Se esforça! Você consegue! Ou então, escolha um itinerário formativo que seja mais fácil e que você goste mais!

Você não precisa mais estudar o que não gosta e não tem aptidão! Vá, escolha!

O futuro está em suas mãos!

Mas esqueceram de avisar que também está nas suas mãos uma fragilização do seu conhecimento, uma escolha prematura e sem análise crítica, um itinerário induzido pela promessa de suavização dos percalços do caminho.

Esse é o verdadeiro discurso que a mídia não mostra e o Estado não verbalizou, mas as legislações denotam.

Em um mundo onde impera a lógica de que apenas alguns serão vitoriosos, prevalece a ideia de que os que estão excluídos são culpados pelo seu fracasso.

Afinal, diante das propagandas parece que o acesso é tão fácil e a permanência um fator simples, de tal forma que não estuda quem não quer.

Os desvalidos, como se não bastasse a própria mazela da pobreza, ainda devem carregar consigo a questão de culpabilização por não se esforçarem para ter acesso a patamares mais elevados de escolaridade.

Compreendemos que as questões são múltiplas, assim como são múltiplas as possibilidades. Se não podemos mudar as legislações, pareceres e etc, que mudemos nossa abordagem por meio de um fazer pedagógico que não fragilize, menospreze ou empobreça o currículo. Temos visto muitas atividades que não são nucleares tomarem a essência do cotidiano escolar e o compromisso com a função primaz da escola ser colocado em segundo plano.

Não estamos querendo retirar da escola as comemorações, projetos, festas e todas as situações para além do processo de ensinagem¹⁷ o que defendemos é a socialização dos conhecimentos clássicos. Referendamos a transmissão compromissada com a partilha dos conteúdos sistematizados e a aliança entre o fazer pedagógico, a filosofia, artes e todas os caminhos percorridos pela ciência como fundamento da escola.

Não fazemos alianças com uma escolha alienada de itinerários que para além de compromisso com a aprendizagem, exalam reducionismo e precarização da aprendizagem e da atividade docente, quando a legislação permite o notório saber como possibilidade de acesso com o professor.

A árvore velha já não tem mais em seus galhos o Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu¹⁸, que foi criado pela urgência de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas, diante do crescimento dos colégios da Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária.

Hoje, temos a BNCC, num processo de sutil homogeneização dos procedimentos a nível nacional. Mas, como unitarizar o plural? Como tornar unísono o tão diverso?

A BNCC surge assessorada pelos relatórios aqui já mencionados e organizações empresariais como uma receita, mas daquelas que a gente lê no livro e fica com água na boca querendo fazer. Mas que quando chega em casa, percebe que faltam desde os ingredientes básicos ao próprio cozinheiro. Isso, podendo faltar até o gás. Triste analogia, mas por certo verdadeira em muitos contextos!

Defendemos em continuidade a essas aprendizagens necessárias, que no Ensino Médio o foco esteja voltado para a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, conforme anteriormente anunciado. Nesse contexto, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos, em diferentes graus dados

¹⁷ Termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, refere-se a complexidade do ato educativo entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15), dentro ou fora da sala de aula.

¹⁸ Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros.

A retórica reformista é a flexibilização e o enxugamento de conteúdos de acordo com os percursos formativos. Porém, na prática esse modelo visa apenas à redução dos conteúdos. A centralidade das questões voltadas para a reforma do NEM estão em sintonia com a visão mercantil e neoliberal da educação para o século XXI, completamente voltadas para as questões do capitalismo imperialista, em detrimento de uma educação que possibilite novas oportunidades de vida ao sujeito.

Em plena discordância com essa visão de ciência para manutenção da base produtiva do capital, de negação da ciência como temos visto e ouvido nesse período de pandemia que estamos enfrentando... cremos na necessidade urgente de socialização do saber clássico, sistematizado e socialmente referendado enquanto potencializadora de melhorias sociais.

Não se trata de algo novo, mas do real compromisso com o conhecimento clássico. Saímos de um extremo a outro, não fizemos a curvatura da vara ao rompermos com a pedagogia tradicional, abraçamos o construtivismo, as novidades da pós modernidade e acabamos nos distanciando da concepção simples, genuína, mas eficaz que é ensinar e aprender.

Para os analistas financeiros e potencializadores de economia global, a educação é encarada como um possível recurso potencializador da produção, capaz de promover desenvolvimento econômico e social. É vista como um “investimento estratégico” que dará retorno em termos de produtividade” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Para nós à luz da PHC, o fazer educativo é potencializador, mesmo não tendo o poder de transformação social direta e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social.

A participação das políticas das massas, a inserção do cidadão histórico-crítico, não dominado, é condição indispensável para uma sociedade mais justa. Afinal, dominar o que os dominantes dominam é condição primordial de libertação (SAVIANI, 1999).

Alicerçados no percurso da pesquisa, entendemos que ações de efetiva melhoria e mudança no Ensino Médio devem mesmo serem realizadas, sempre urgiu a necessidade de um foco minucioso e cuidadoso nessa etapa da educação básica, com um olhar para a omnilateralidade desse processo é o foco principal.

Não se trata do esvaziamento alienado do discurso ou negação da necessidade da “reforma”, mas o que trago à mesa é que a discussão permeie as bases em todas os processos, levando em consideração as dificuldades oriundas de um país pluralíssimo, dividido em classes e enfrentando dilemas profundos com uma pandemia que tem suscitado ainda mais suas mazelas e discrepâncias. O que fica cada vez mais notório é que, acima de tudo, esse Projeto de reforma precisa ser comprometido com os filhos da classe trabalhadora.

Compreendemos que a pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta, por isso ela é mediadora e não redentora das mazelas da sociedade, não possuindo uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Evidenciamos na pesquisa que a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social e apesar de falácias de renovação há muitos pontos controversos, antigos desde a LDB 5692/71 que voltaram à tona. Isto, especialmente na flexibilidade, autonomia e pedagogia das competências. Um dos pontos mais controversos dessa reforma diz respeito à organização curricular e itinerários formativos, atendendo os órgãos de controle e aferição de resultados. Temos em voga uma educação simplificada a um processo de treinamento e aligeiramento de formação para atender a estruturação do capital. Há pouco comprometimento com a efetivação e intencionalidade do ato educativo. A árvore é velha, as raízes profundas e os frutos gerados pelo NEM parecem grandes, viçosos, mas foram amadurecidos com carbureto em 52 dias de um Governo ilegítimo e alguns se tornaram viçosos por fora e amargos ao paladar. Mas, ainda há tempo de tirarmos as ervas daninhas e salvarmos a velha e linda árvore e, se preciso for, façamos o nosso pomar!

Essa tese é semente...

REFERÊNCIAS

ABRES - Associação Brasileira de Estágios. 2021. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

ACCORSI, Fernanda Amorim. **Os Princípios do Relatório Jacques Delors na Revista Nova Escola**. Travessias, Cascavel, v. 6, n. 3, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7317>. Acesso em: 12 out. 2021.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937- 958, 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 6.ed. Biblioteca de Ciências Sociais, 1992.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AMARAL, Nelson Cardoso. Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. **Goiânia: Universidade Federal de Goiás**, 2017.

ANÇA, Érico Lopes; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orient.). **Elementos potencializadores da reprovação no sexto ano do Ensino Fundamental: o caso de uma escola pública da Rede Estadual no município de Pelotas/RS**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia), Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2015.

ANUNCIAÇÃO, Bárbara Carine Pinheiro; MORADILLO, Edilson. A Pedagogia Histórico Crítica e as funções orgânicas: Uma proposta de Mediação Didática para o Ensino de Química. **Novas Edições Acadêmicas**, 2014.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Marlova Neumann; DAMÁZIO, Ademir. **CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 1, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento.** Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BARDIN, Laurence (1978). **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70.

BASSI, M. E. (coord.). **A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: impactos do Fundef no atendimento municipal.** São Paulo: Ação Educativa, 1999.

BATISTA, Paulo Nogueira. **Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos,**1994. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/331Paulo_Nogueira_Batista_Pensando_o_Brasil.pdf.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1994.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física/Tese Doutorado f.267 FACED/ UFBA - 2019.**

BERNSTEIN, B. **Class and pedagogies: visible and invisible.** London: Routledge, 1990.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture** Paris: Editions de Minuit, 1964.

BRANCO, E. P.; GODOI BRANCO, A. B.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari; BRANCO, Alessandra Batista Godoi; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais.** Editora Appris, 2018.

BRASIL, **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de nº 6.894**, de 4 de dezembro de 2013. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jun. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (DE 16 DE JULHO DE 1934).

BRASIL. **Lei n. 13.707, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2019 e dá outras providências. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/08/2018&jornal=515&pagina=1>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **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: 18 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Parecer 8/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/s88CkE>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 11 de outubro de 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ – Ed. Vozes, 2016.

CAMARGO, Silvio. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 9, p. 37-56, jul./dez. 2011.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão, p. 22-25, 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2010. GOMES, Cândido Alberto da Costa. A democratização do ensino médio: ontem e hoje. Caderno SRH, Salvador, n. 34, p. 199-219, jan./jun. 2001.

CEDEFOP - **Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional**. Relatório Anual 2010, Working Paper n.º 8, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010.

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/>.

CERICATO Itale, **A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC** Revista Veras, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, julho/dezembro, 2018.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**, Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL)/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC). **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Unesco; Tarea, 1992.

CROTTY, Michael. **The foundations of social research**: meaning and perspective in the research process. London: Sage, 1998. p. 66-111.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, v. 32, n. 2, 10 jul. 2009.

DAVIES, N. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

DE ARAÚJO, José Alfredo. A usaid, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no brasil. **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**. 2009.

DELA FONTE, Sandra; LOUREIRO, Robson. Educação escolar e multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), pág. 177-193, set./dez. 2011.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**. POA: Artmed, 1998.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 75, p. 79-115, 2000.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2017.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo)**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Cap 5 - Crise capitalista e educação brasileira / José Claudinei Lombardi. – Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

DURANT, W. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos Histórico-Filosóficos do Conceito de Clássico na Pedagogia Histórico-Crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FILHO, E. do E. S.; LOPES, V. P. M.; IORA, J. A. **Os reformadores empresariais da educação e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 159–170,

2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i2.33157. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157>. Acesso em: 01 mar. 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme. & FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. Revista de administração contemporânea, 5, n. SPE, pp. 183-196, 2001.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. RJ: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza**. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 158-171, 30 abr. 2018.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. **Anais do V Seminário Internacional de profissionalização**. 2015.

FREITAS, Fabricio Monte; SILVA, João Alberto; LEITE, Maria Cecilia Lorea. **Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares da BNCC**. Currículo Sem Fronteiras, v.18, n.3, p.857-870, set.-dez. 2018.

FREITAS, Fabricio; BERTOLUCCI, Cristina; ROVEDA, Crislaine; SILVA, João Alberto. **Abriendo a Caixa de Pandora: As competências da Matemática na BNCC**. Revista Paranaense de Educação Matemática, v. 8, n. 17, p. 265-291, 10 dez. 2020.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: APPLE, M. W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão. 17 ed – Petropolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20-98.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p. : il.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade** [online]. v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

GAMA, Carlos Alberto Machado; ARAÚJO, Judith Maria Daniel. A Educação Profissional no Brasil – Contexto e Reformas: anos 2000. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.1, p. 49-63, jan./abr. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Candido Alberto. **O ensino médio ou a história do patinho feio recontada**. Brasília, DF: Universa, 2000.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>.

GRABOWSKI, Gabriel. Desenvolvimento Local e Regional & Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: BRASIL/MEC - Ensino Médio. GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUAZINA, Liziane Soares; PRIOR, Helder; ARAUJO, Bruno. ENQUADRAMENTOS DE UMA CRISE: o impeachment de Dilma Rousseff em editoriais nacionais e

internacionais. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E POLÍTICA**, 7., 2017, Porto Alegre. Anais... . Porto Alegre: Compolítica, 2017. p. 1 - 20.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Notas Estatísticas – Censo Escolar 2018**. Brasília: DF, 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação para o século XXI**. EduLab21, 2016b. http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wpcontent/uploads/2016/07/eduLab21Instituto-Ayrton-Senna_06_2016.pdf.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JOHNSON, Burke; CHRISTENSEN, Larry. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches. **Thousand Oaks: Sage**, 2011.

JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 53-65, 5 dez. 2018.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida; GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Porque não queremos uma LDB na contramão da história**: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro. *Educar*, Curitiba, Editora da UFPR. n. 11, p. 107-115, 1995.

KUENZER, Acácia. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional**: uma análise crítica. Curitiba, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/representacoesanped.2004.pdf. Acesso: 21 mar 2017.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. In: *A história nova* (p.25-64). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEITE, Rosana Franzen; RITTER, Olga Maria Schimidt S. Algumas representações de ciência na BNCC – Base Nacional Comum Curricular: área de Ciências da Natureza. **Temas & amp; Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 1–7, 2017. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/15801>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LENIN, V. I. O. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Erika A. P. S. e PINHEIRO, Bárbara C. S. **A Sedução do Novo Ensino Médio: Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira**. Organizadores: Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Elisângela Maura Catarino. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **A reforma Lei 5692/71: seus reflexos na educação cearense**. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2006.

LINO, Lucilia. Augusta. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 75–90, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.756. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 21 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: [s.n], 1978.

LUKÁCS, Georg. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. **Prefazione del 1967**. In: _____. Storia e coscienza di classe. Milão: Sugar, [1967] 1978.

MALANCHEN, Júlia **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2014.

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

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>.

Acesso em: 9 mar. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **A natureza histórico-social da personalidade**. Campinas: Cadernos Cedes, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Economia política e filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Melso Soc. Anônima, 1963. Manuscritos econômico-filosóficos. In: _____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões**. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Avante, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, volume I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Centauro, 2006.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **Revista História da Educação**. 2005, 9(18), 71-81 ISSN: 1414-3518. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

MEC – Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>.

MENDES, Valdelaine da Rosa. **Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em marx e as políticas educacionais**. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 11-32.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera. Lúcia Chacon. Educação para além do mercado de trabalho. **Reflexão e Ação**, v. 20, n. 1, p. 228-244, 13 jul. 2012.

MESSEDER NETO, Hélio da S. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para ludicidade e experimentação no ensino de Química**: Além do espetáculo, além da aparência. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História da Ciência), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-50, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista brasileira de educação**, v. 17, p. 39-58, 2012.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI**. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ªed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, p. 1057-1080, 2015.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>.

MOZENA, Erika Regina, OSTERMANN, Fernanda. Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 2, p. 327-332, ago. 2016.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicações UEPG: Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. Análise da eficiência da lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005.

NETO, Edgar de Campos; LIMA, Edméia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. Breve reflexão acerca da Reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação do estudante. **XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf> Acesso em 13 abr. 2019.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido; PIRES, Marília Freitas de Campos. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OCDE. Relatório... **Education Policy Outlook: Brasil – com foco em políticas internacionais**. 2021.

OECD. **The Definition and Selection of Key Competencies**: Executive Summary. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris. 2005.

OIZERMAN, T. **Problemas de História da Filosofia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1973.

OLIVEIRA, Romualdo. Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OTRANTO, Celia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, v. 18, n. 1-2, 1996.

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

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Crítica da política educacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 1-13, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22419>>. Acesso em: 04 Out. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.22419>.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERONI, V. M. V. **Privatização do público versus democratização da gestão da**

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências**. Curitiba: Appris, 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; EVANGELISTA, Neima Alice Menezes; DE MORADILLO, Edilson Fortuna. A reforma do “novo Ensino Médio”: uma interpretação para o ensino de ciências com base na pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 242-260, 2020.

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Competências gerais da BNCC para os estudantes adolescentes dos anos finais do ensino fundamental: um estudo interpretativo para o desenvolvimento da aprendizagem. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p.63-84, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

Requerimento de Constituição de Comissão Especial de Estudo. **REQ 4337/2012**. Reginaldo Lopes. Câmara dos Deputados.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37 ed. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1990.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

RUFINO, Leonardo Ferreira, JÚNIOR, Saulo José, CUNHA, Kátia Silva e RODRIGUES, Kátia Calligaris. Uma Discussão Sobre os Conceitos de Objetivo,

Habilidade e Competência na BNCC do Ensino Médio. **Revista Currículo & Docência UFP** | v. 02, n. 02, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana. Carolina. Galvão. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, p. 197-225, 2011.

Saviani, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. (11. ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 23.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. 6ª ed. Campinas: SP. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. **As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Penso Editora: Porto Alegre, 2013.

SHEN, B. S. P. Science literacy. *American Scientist*, Durham (Estados Unidos): Sigma Xi – **Scientific Research Society**, v. 63, n. 3, p. 265-268, May/June 1975. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/27845461.pdf>>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA Monica Ribeiro; FERRETI, Celso João. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

SILVA, E. L. **Contribuições da elaboração de sequências de ensino-aprendizagem tratando das tendências interdisciplinaridade, cotidiano e história da ciência no âmbito da formação de professores da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. “**Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodológicos**”. In: ___. *Avaliação de Políticas e Programas Sociais – teoria e prática*. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da Silva; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro. **O golpe no ensino médio em três atos que se completam**. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. *Políticas*

Educacionais no Brasil pós-golpe. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Rafael Moreira. **Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina química no Brasil:** uma análise na perspectiva histórico crítica. UFBA, Salvador, 2019.

SOKOL, M. Notas sobre a atualidade de “**O Imperialismo, fase superior do capitalismo**”. Posfácio. In.: LENIN, V. I. O Imperialismo, fase superior do capitalismo. Brasília: Nova Palavra, 2007.

SOUSA, Waleska Dayse Dias de; LOPES, Sonia Maria Gomes. **Pedagogia Histórico Crítica no Contexto das ideias Pedagógicas Brasileiras:** Possibilidades de Novas Práticas. VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Anais [...]. Uberaba – MG, 2015.

STRUMIELLO, Luis Daniel Pittini. A tecnologia e o digital nas competências gerais da BNCC: as condições de produção do discurso. **Textos completos do 5º Seminário integrado de monografias, dissertações e teses (SIMDT) e 1ª Semana de Letras**, p. 131, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRAO, José Arlen. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 1, p. 103-115, 2019.

TEITELBAUM, Kenneth. **Recuperando a memória coletiva:** os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TOMMASI, LIVIA; CARDE, MIRIAN JORGE; HADDAD, SERGIO. (Org.). O Banco Mundial e as políticas. _ 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo.** In: GENTILI, P. (Org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 109-136.

TURINI, Mateus Henrique; VILLELA, Fábio Fernandes. **Fundamentos de uma Análise Histórico Crítica Sobre os Desafios do Ensino Médio para a Década de 2020.** *e-Mosaicos*, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 65-80, jul. 2020. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46461>>. Acesso em: 09 mar. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46461>.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade.** Brasília: UNESCO, 2008.

VELLOSO, Jacques. **Pesquisas no país sobre o financiamento da educação: para onde vamos?** In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

ZANARDINI, João Batista. **A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961-2002).** In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antonio. Educação, políticas sociais e Estado no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 205-236.

ZANATTA, S. C.; BRANCO, E. P.; GODOI BRANCO, A. B.; NEVES, M. C. D. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, 2019.

ANEXO A

Declaração de Jomtien (Tailândia) 09 de Março de 1990

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS PLANO DE
AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE

APRENDIZAGEM

*Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien,
Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.*

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

PREÂMBULO

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;

- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e

- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável.

Em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e

Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

EDUCAÇÃO PARA TODOS: OBJETIVOS

ARTIGO 1

SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E
UM COMPROMISSO RENOVADO**

ARTIGO 2

EXPANDIR O ENFOQUE

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.
2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte: - universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
 - concentrar a atenção na aprendizagem,
 - ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; - propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
 - fortalecer alianças.
3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.

ARTIGO 3

UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQÜIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

ARTIGO 4

CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis

desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

ARTIGO 5

AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.

- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotado; na escola e disponham de apoio adequado.
- As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população,

técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais.

- Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial. a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado - complementar, interativo e de padrões comparáveis - e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

ARTIGO 6

PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

ARTIGO 7

FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS REQUISITOS

ARTIGO 8

DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo

fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

ARTIGO 9

MOBILIZAR OS RECURSOS

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.
2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e

poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, urna transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

ARTIGO 10

FORTALECER SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.
2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.
4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos.

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano de

Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração.

INTRODUÇÃO

1. Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta:
 1. ação direta em cada país;
 2. cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e
 3. cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.
2. Países, individualmente ou em grupos, assim como organizações internacionais, continentais, e nacionais, poderão recorrer ao Plano de Ação para elaborar os seus próprios planos de ação e programas, em conformidade com os seus objetivos específicos, sua determinação e o interesse de seus representados. Assim tem funcionado, por dez anos, o Projeto Principal da UNESCO sobre Educação para a América Latina e o Caribe. Outros exemplos deste tipo de iniciativa são o Plano de Ação da UNESCO para a Erradicação do Analfabetismo no Ano 2000, adotado pela Conferência Geral da UNESCO em sua vigésima-quinta reunião (1989); o Programa Especial da ISESCO (1990-2000); a revisão em curso, pelo Banco Mundial, de sua política para a educação fundamental; e o Programa da USAID para o Fomento da Educação Básica e Alfabetização. Na medida em que esses planos de ação, políticas e programas

sejam coerentes com este Plano, os esforços internacionais para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem convergirão, facilitando a cooperação.

3. Ainda que os países tenham muitos interesses comuns, no que tange à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações, é evidente que o caráter e a intensidade dessas preocupações variam de acordo com a real situação da educação básica e do contexto cultural e socioeconômico de cada país. Caso se mantenham os índices atuais de matrícula, por volta do ano 2000 mais de 160 milhões de crianças no mundo inteiro não terão acesso ao ensino fundamental, pura e simplesmente em função do crescimento populacional. Em grande parte da África ao Sul do Saara e em muitos outros países de baixa renda, proporcionar educação fundamental a um sempre crescente contingente de crianças permanece um desafio a longo prazo. Apesar dos progressos na alfabetização de adultos, a maioria desses países ainda apresenta elevados índices de analfabetismo, o número de analfabetos funcionais adultos é crescente, e constitui-se, de fato, um grave problema social na maior parte da Ásia e dos Estados Árabes, assim como na Europa e na América do Norte. Muitas pessoas se veem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. Além disso, elevadas percentagens de evasão escolar e resultados de aprendizagem medíocres são problemas detectados igualmente em todo o mundo. Estas considerações bem gerais ilustram a necessidade de uma ação decisiva em grande escala, com objetivos e metas claramente definidos.

OBJETIVOS E METAS

4. O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos

intermediários e medidos os progressos realizados. Autoridades competentes, aos níveis nacional e estadual, podem tomar a seu cargo o estabelecimento desses objetivos intermediários, levando em consideração tanto os objetivos da Declaração quanto as metas e prioridades gerais do desenvolvimento nacional.

5. Objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas:
 1. indicam em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo;
 2. definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e
 3. são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados. Essas metas representam um "piso" - não um "teto" - para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação.
6. objetivos de curto prazo suscitam um sentimento de urgência e servem como parâmetro de referência para a comparação de índices de execução e realização. À medida que as condições da sociedade mudam, os planos e objetivos podem ser revistos e atualizados. Onde os esforços pela educação básica tenham que focalizar a satisfação das necessidades específicas de determinados grupos sociais ou camadas da população, o estabelecimento de metas direcionadas a esses grupos prioritários de educandos pode ajudar planejadores, profissionais e avaliadores a não se desviarem do seu objetivo. Metas observáveis e mensuráveis contribuem para a avaliação objetiva dos progressos.
7. As metas não precisam ser fundamentadas exclusivamente em tendências e recursos atuais. Objetivos preliminares podem refletir uma apreciação realista das possibilidades oferecidas pela Declaração, no que concerne à mobilização das capacidades humanas, organizativas e financeiras adicionais, em torno de um compromisso de cooperação para o desenvolvimento humano. Países que apresentem baixos índices de alfabetização e escolarização, além de recursos

nacionais muito limitados, serão confrontados com escolhas difíceis ao longo do processo de estabelecimento de metas nacionais a prazos realistas.

8. Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir:
 1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
 2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
 3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
 4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
 5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
 6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.
1. Sempre que possível, deve-se estabelecer níveis de desempenho para os aspectos anteriormente indicados. Tais níveis devem ser coerentes com a atenção prioritária dada pela educação básica à universalização do acesso e à aquisição da aprendizagem, consideradas aspirações conjuntas e

inseparáveis. Em todos os casos, as metas de desempenho devem incluir a igualdade entre os sexos. No entanto, a determinação dos níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão -atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, deve ser deixada a cargo de cada país.

PRINCÍPIOS DE AÇÃO

2. O primeiro passo consiste em identificar, de preferência mediante um processo de participação ativa, envolvendo grupos e a comunidade, os sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade e a demanda real por serviços de educação básica, seja em termos de escolaridade formal, seja em programas de educação não-formal. Consiste em abordar, por todos os meios, as necessidades de aprendizagem básica: cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantis; ensino fundamental relevante, de qualidade, ou uma educação extraescolar equivalente para as crianças; e alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana. Significa também capitalizar o uso dos meios tradicionais e modernos de informação e de tecnologias para educar o público em questões de interesse social e apoiar as atividades de educação básica. Esses elementos complementares da educação básica devem ser concebidos de maneira a garantir o acesso equitativo, a participação contínua e a aquisição efetiva da aprendizagem. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar e comunitário à aprendizagem, e a correlação da educação básica a um contexto socioeconômico mais amplo. É preciso ainda reconhecer o caráter de complementaridade e os efeitos multiplicadores dos investimentos de recursos humanos em matéria de população, saúde e nutrição.
3. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade,

muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores - famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. - participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica.

4. As práticas correntes e os dispositivos institucionais de provimento de educação básica e os mecanismos de cooperação nesta esfera devem ser cuidadosamente avaliados, antes da criação de novos mecanismos ou instituições. Construir sobre os esquemas de aprendizagem existentes, reabilitando as escolas deterioradas, aperfeiçoando a capacidade e as condições de trabalho do pessoal docente e dos agentes de alfabetização, parece ser mais rentável e produzir resultados mais imediatos que os projetos iniciados a partir de zero.
5. A realização de ações conjuntas com organizações não-governamentais, em todos os níveis, oferece grandes possibilidades. Essas entidades autônomas, ao mesmo tempo que defendem pontos de vista públicos, independentes e críticos, podem desempenhar funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material, em proveito dos processos da educação não-formal e da educação permanente.
6. O propósito primeiro da cooperação bilateral e multilateral deve nascer do verdadeiro espírito de parceria: não se trata de transplantar modelos rotineiros, mas de fomentar o desenvolvimento da capacidade endógena das autoridades de cada país e de seus colaboradores nacionais, para a satisfação eficaz das necessidades básicas de aprendizagem. As ações e os recursos devem ser empregados para fortalecer as características essenciais dos serviços de educação básica, concentrando-se na capacidade de gestão e de análise, que podem estimular novos avanços. A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos

maiores que o previsto e, finalmente, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidas alhures for de alguma utilidade.

7. Cooperação internacional deve ser oferecida, prioritariamente, aos países atualmente menos capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. Deve intentar, também, ajudar países a corrigir suas desigualdades internas quanto às oportunidades de educação. Tendo em vista que dois terços dos adultos analfabetos e das crianças que não vão à escola são mulheres, será necessário dar prioridade à melhoria do acesso de meninas e mulheres à educação e a supressão de quantos obstáculos impeçam a sua participação ativa, onde quer que existam essas injustiças.

1. AÇÃO PRIORITÁRIA EM NÍVEL NACIONAL

1. O progresso na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos dependerá, em última instância, das ações adotadas em cada país, individualmente. Ainda que cooperação e ajuda financeira continentais e intercontinentais possam apoiar e facilitar essas ações, as autoridades públicas, as comunidades e as diversas contrapartes nacionais são os agentes-chave de todo progresso. Os governos nacionais são os principais responsáveis pela coordenação do uso dos recursos internos e externos. Dada a diversidade de situações, capacidades, planos e metas de desenvolvimento dos países, este Plano de Ação pode apenas sugerir certas áreas como merecedoras de atenção prioritária. Cada país determinará soberanamente quais ações concretas e específicas, além daquelas já em curso, fazem-se necessárias em cada uma das seguintes áreas.

1.1 AVALIAR NECESSIDADES E PLANEJAR AÇÕES

2. Para alcançar o conjunto de suas metas, cada país será encorajado a elaborar ou atualizar planos de ação mais amplos e a longo prazo, aos níveis local e

nacional, para a satisfação das necessidades de aprendizagem consideradas básicas. No contexto dos planos e estratégias gerais de desenvolvimento ou específicos para a educação, já existentes, um plano de ação de educação básica para todos será necessariamente multissetorial, de forma a orientar as atividades dos setores envolvidos (por exemplo, educação, informação, meios de comunicação, trabalho, agricultura, saúde). Modelos de planejamento estratégico variam por definição. No entanto, a maioria deles envolve ajustes constantes entre os objetivos, recursos, ações e limitações. Em nível nacional, os objetivos são comumente expressos em termos gerais, ocorrendo o mesmo com respeito aos recursos do governo central, enquanto que as ações são executadas em nível local. Assim, planos locais divergirão naturalmente, quando num mesmo contexto, não apenas quanto ao seu alcance, mas também quanto ao conteúdo. Planos de ação nacional, estadual e local devem prever variações de condições e circunstâncias. Podem, portanto, especificar:

- os estudos para a avaliação dos sistemas existentes (análises dos problemas, falhas e êxitos);
- as necessidades básicas de aprendizagem a serem satisfeitas, incluindo também capacidades cognitivas, valores e atitudes, tanto quanto conhecimentos sobre matérias determinadas;
- as línguas a serem utilizadas na educação;
- os meios para estimular a demanda e a participação em grande escala na educação básica;
- as formas de mobilização da família e obtenção do apoio da comunidade local;
- as metas e objetivos específicos;
- o capital necessário e os recursos ordinários, devidamente avaliados, assim como as possíveis medidas para garantir seu efetivo retorno;

- os indicadores e procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas;
- as prioridades no uso dos recursos e no desenvolvimento dos serviços e dos programas ao longo do tempo;
- os grupos prioritários que requerem medidas especiais;
- os tipos de competência requeridos para implementar o plano;
- os dispositivos institucionais e administrativos necessários;
- os meios para assegurar o intercâmbio de informação entre programas de educação formal e outros programas de educação básica; e
- a estratégia de implementação e o cronograma.

1.2 DESENVOLVER UM CONTEXTO POLÍTICO FAVORÁVEL

3. Um plano de ação multissetorial implica ajustes das políticas setoriais de forma a favorecer a interação mutuamente proveitosa entre os setores, em consonância aos objetivos de desenvolvimento global do país. As ações orientadas para a satisfação das necessidades básicas de educação devem ser parte integrante das estratégias de desenvolvimento nacional e regional, e estas, por sua vez, devem refletir a prioridade conferida ao desenvolvimento humano. Podem ser necessárias medidas legislativas ou de outro tipo para promover e facilitar a cooperação entre os diversos parceiros envolvidos. Promover o compromisso com a educação básica, bem como informar o público sobre o tema, são passos importantes no sentido de criar um contexto político favorável, aos níveis nacional, regional e local.

Quatro passos concretos merecem atenção:

1. o início de atividades, aos níveis nacional e regional, para renovar o compromisso amplo e público com o objetivo da educação para todos;

2. a redução da ineficácia do setor público e das práticas abusivas no setor privado;
3. a melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público; e
4. a adoção de medidas para fomentar a participação mais ampla na concepção e na execução dos programas de educação básica.

1.3. DEFINIR POLÍTICAS PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

4. As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho. Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da AIDS e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente.
5. As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais,

culturais e éticas do desenvolvimento humano. A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absenteísmo e ampliar o tempo de aprendizagem. Para satisfazer as necessidades educacionais de grupos que não participam da escolaridade formal, fazem-se necessárias estratégias apropriadas à educação não-formal. Estas incluem e transcendem os aspectos já mencionados, e podem ainda conceder especial atenção à necessidade de coordenação com outras formas de educação, o apoio de todos os parceiros envolvidos, os recursos financeiros permanentes e a plena participação da sociedade. Encontramos um exemplo deste enfoque aplicado à alfabetização no "Plano de Ação para a Erradicação do Analfabetismo antes do Ano 2000", da UNESCO.

Outras estratégias podem ainda recorrer aos meios de comunicação para satisfazer as necessidades educacionais mais amplas de toda a comunidade devendo, todavia, vincular-se à educação formal, à educação não-formal, ou a uma combinação de ambas. A utilização dos meios de comunicação traz em si um tremendo potencial no que diz respeito a educar o público e compartilhar um volume considerável de informações entre aqueles que necessitam do conhecimento.

6. Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade. A permanência do envolvimento de meninas e mulheres em atividades de educação básica até a consecução do nível padrão de aprendizagem pode ser garantida se lhes forem oferecidos incentivos, via medidas especialmente elaboradas para esse fim e, sempre que possível, com a participação delas. Enfoques similares são necessários para incrementar as possibilidades de aprendizagem de outros grupos desassistidos.

7. Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à equidade não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida. De fato, em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução dos recursos. No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente desassistidos.

1.4 APERFEIÇOAR CAPACIDADES GERENCIAIS, ANALÍTICAS E TECNOLÓGICAS

8. Serão necessárias inúmeras habilidades e especialidades para pôr em prática essas iniciativas. Tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica. Não obstante, são muitos os países que não lhes proporcionam capacitação especializada, a fim de prepará-los para o exercício de suas funções; isto é especialmente correto quanto à alfabetização e outras atividades de educação básica que se desenvolvem fora da escola. Uma concepção mais ampla da educação básica será pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de esforços entre esses muitos participantes. E, em muitos países, o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades, serão necessários. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão.

9. Os serviços técnicos e os mecanismos para coletar, processar e analisar os dados referentes à educação básica podem ser melhorados em todos os países. Essa é uma tarefa urgente em muitas nações, onde faltam informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes. Uma base de informações e conhecimentos sobre um determinado país é vital para a preparação e execução de seu plano de ação. Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica.
10. A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles. A definição de tecnologia adequada varia conforme as características de cada sociedade e poderá mudar rapidamente, na medida em que as novas tecnologias (rádio e televisão educativos, computadores e diversos auxiliares audiovisuais para a instrução) se tornem mais baratas e adaptáveis aos diversos contextos. O uso da tecnologia moderna também permite melhorar a gestão da educação básica. Cada país deverá reavaliar periodicamente sua capacidade tecnológica presente e potencial, em relação aos seus recursos e necessidades básicas educacionais.

1.5. MOBILIZAR CANAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

11. As novas possibilidades que surgem a todo momento exercem poderosa influência na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e é evidente que esse potencial educativo mal começa a ser aproveitado. Essas

novas possibilidades são, em grande parte, resultado da convergência de duas forças, ambas subprodutos recentes do processo de desenvolvimento geral. Em primeiro lugar, a quantidade de informação disponível no mundo - uma boa parcela da qual importante para a sobrevivência e o bem-estar básico dos povos - é imensamente maior do que a existente há poucos anos, e o seu ritmo de crescimento continua se acelerando. Por outro lado, quando uma informação importante está associada a outro grande avanço moderno - a nova capacidade de intercomunicação no mundo de hoje - produz-se um energético efeito multiplicador. E existe, de fato, a possibilidade de dominar essa força e utilizá-la positiva, consciente e intencionalmente, para a satisfação das necessidades de aprendizagem já definidas.

1.6. ESTRUTURAR ALIANÇAS E MOBILIZAR RECURSOS

12. Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família e as organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário.
13. Os governos e seus parceiros podem analisar a alocação e uso corrente dos recursos financeiros e outros para a educação e capacitação nos diferentes

setores, a fim de determinar se apoio adicional à educação básica pode ser obtido mediante:

1. o incremento da eficácia;
 2. a mobilização de fontes adicionais de financiamento, dentro e fora do orçamento público; e
 3. a redistribuição dos fundos dos orçamentos de educação e capacitação atuais, levando em conta os critérios de eficácia e equidade. Nos países onde a contribuição orçamentaria total para a educação é escassa, será necessário estudar a possibilidade de realocar, para a educação básica, certos fundos públicos, anteriormente destinados a outros fins.
14. Avaliar os recursos já destinados ou potencialmente disponíveis para a educação básica, comparando-os com o orçamento previsto para a execução do plano de ação, permite detectar possíveis inadequações que, a longo prazo, podem afetar o calendário das atividades planejadas ou solicitar alternativas diversas de solução. Os países que necessitam de ajuda externa para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações podem utilizar a estimativa de recursos e o plano de ação como base para a discussão com seus aliados internacionais, e também para coordenar financiamentos externos.
15. Os educandos constituem, em si mesmos, um recurso humano vital a ser mobilizado. A demanda pela educação e a participação nas atividades educativas não podem ser meramente pressupostas, antes, devem ser estimuladas ativamente. Os educandos potenciais precisam ver que os benefícios da educação são maiores do que os custos a serem enfrentados, seja por deixarem de receber ganhos, seja pela redução do tempo disponível para atividades comunitárias, domésticas, ou lazer. Meninas e mulheres, em particular, podem ser convencidas a abrir mão das vantagens da educação básica por razões inerentes a determinadas culturas. Essas barreiras à participação podem ser superadas pelo emprego de incentivos e programas adaptados ao contexto local, fazendo com que sejam encaradas, pelos educandos, suas famílias e comunidades, como "atividades produtivas". Além disso, os educandos tendem a obter maior proveito da educação quando são

parte integrante do processo educativo, em vez de serem considerados como simples "insumos" ou "beneficiários". A atenção às questões da demanda e da participação ajudará a garantir a mobilização das capacidades pessoais dos educandos para a educação.

16. Os recursos da família, principalmente em tempo e apoio recíprocos, são vitais para o êxito das atividades de educação básica. Podem ser oferecidos às famílias incentivos e assistência que lhes assegurem que os seus recursos serão investidos de modo a permitir que todos os seus membros possam se beneficiar, o mais plena e equitativamente possível, das oportunidades de educação básica.
17. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.
18. Em parceria com o pessoal escolar e agentes comunitários, as bibliotecas devem constituir-se elo essencial no processo de provisão de recursos educativos a todos os educandos - da infância à idade adulta - tanto nos meios escolares quanto não escolares. É preciso, portanto, reconhecer as bibliotecas como inestimáveis fontes de informação.
19. Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação

ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia.

2. AÇÃO PRIORITÁRIA AO NÍVEL REGIONAL (CONTINENTAL, SUBCONTINENTAL E INTERCONTINENTAL)

1. As necessidades básicas de aprendizagem devem ser satisfeitas mediante ações integradas dentro das fronteiras de cada país. Porém, existem muitas formas de cooperação entre países com condições e interesses similares, que poderiam contribuir e, de fato, contribuem para esse esforço. Algumas regiões já elaboraram planos, como o Plano de Ação de Jacarta para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, aprovado pela ESCAP, 1988. Mediante o intercâmbio de informações e experiências, a colaboração entre especialistas, o uso comum de instalações e os projetos de atividades conjuntas, vários países, trabalhando integradamente, podem incrementar sua base de recursos e diminuir seus custos, em benefício mútuo. Frequentemente, esses convênios se estabelecem entre nações vizinhas (nível subcontinental), de uma mesma grande região geocultural (continental ou subcontinental), ou entre as que compartilham o mesmo idioma ou mantêm entre si relações culturais e comerciais (inter) ou subcontinental). Organizações continentais e internacionais desempenham, muitas vezes, um papel importante num tal contexto, facilitando este tipo de cooperação entre países. Na exposição a seguir, todas essas atividades estarão englobadas no termo "regional". De modo geral, os convênios "regionais" já existentes deveriam ser fortalecidos e providos dos recursos necessários ao seu funcionamento eficaz, ajudando os países a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de sua população.

2.1 INTERCAMBIAR INFORMAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E COMPETÊNCIAS

2. Diversos mecanismos regionais, tanto de caráter intergovernamental quanto não-governamental, promovem a cooperação em matéria de educação e capacitação, saúde, desenvolvimento agrícola, pesquisa e informação, comunicação, e em outros campos relativos à satisfação das necessidades

básicas de aprendizagem. Esses mecanismos podem ser ainda mais ampliados para fazer face às necessidades (em constante mudança) das partes. Entre outros possíveis exemplos, cabe indicar os quatro programas regionais estabelecidos sob a égide da UNESCO, na década de 80, para apoiar os esforços nacionais para a universalização da educação fundamental e eliminar o analfabetismo adulto:

- Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe;
 - Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África; - Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL);
 - Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no Ano 2000 (ARABUPEAL).
3. Além das consultas técnicas e políticas organizadas em interação com esses programas, podem ser empregados outros mecanismos de consulta relativos a políticas de educação básica. Seria possível recorrer, sempre que necessário, às conferências de ministros de educação, auspiciadas pela UNESCO e por várias organizações regionais, às assembleias ordinárias das comissões regionais das Nações Unidas e a algumas reuniões transregionais, organizadas pela Secretaria da Comunidade Britânica das Nações, à CONFEMEN (Conferência Permanente de Ministros de Educação dos Países Francófonos), à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OECD), e à Organização Islâmica para a Educação, a Ciência e a Cultura (ISESCO). Além disso, numerosas conferências e encontros organizados por organismos não-governamentais oferecem aos profissionais oportunidades de troca de informações e pontos de vista sobre questões técnicas e políticas. Os promotores dessas conferências e reuniões poderiam analisar meios de ampliar a participação, para incluir, quando conveniente, representantes de outros setores engajados na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

4. As oportunidades de utilização conjunta das mensagens e programas dos meios de comunicação deveriam ser aproveitadas plenamente pelos países que possam intercomunicá-las ou elaborá-las em parceria - especialmente onde os vínculos linguísticas e culturais ultrapassem fronteiras políticas.

2.2 EMPREENDEDOR ATIVIDADES CONJUNTAS

5. Há muitas atividades que podem ser realizadas conjuntamente pelos países, em apoio aos esforços nacionais de implementação dos planos de educação básica. As atividades conjuntas deveriam ser concebidas com vistas ao aproveitamento das economias de escala e às vantagens comparativas dos países participantes. Seis áreas parecem-nos particularmente apropriadas a essa forma de colaboração regional:
 1. capacitação de pessoal-chave, como planejadores, administradores, formadores de educadores, pesquisadores, etc.;
 2. esforços para melhorar a coleta e análise da informação;
 3. pesquisa;
 4. produção de material didático;
 5. utilização dos meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; e
 6. gestão e uso dos serviços de educação à distância.

Também, nesse aspecto, existem muitos mecanismos que poderiam ser utilizados para fomentar tais atividades. Entre eles, o Instituto Internacional de Planejamento da Educação, da UNESCO, e suas redes de capacitação e pesquisa, bem como a rede de informação do IBE e o Instituto de Educação da UNESCO; as cinco redes para a inovação educacional, operando sob os auspícios da UNESCO; os grupos consultivos de pesquisa e estudo (RRGAs), associados ao Centro Internacional de Pesquisa Para o Desenvolvimento (IDRC); o "Common wealth of Learning"; o Centro Cultural Asiático para a UNESCO; a rede participante estabelecida pelo Conselho Internacional para a Educação de Adultos; e a Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar, que congrega as principais instituições nacionais de pesquisa de, aproximadamente, 35 países. Certas agências de desenvolvimento bilateral e multilateral, que acumularam experiência valiosa em uma ou mais dessas áreas, devem interessar-se em participar nas atividades

conjuntas. As cinco comissões regionais das Nações Unidas podem prestar apoio adicional a essa colaboração regional, particularmente pela mobilização de dirigentes para a tomada das medidas adequadas.

3. AÇÃO PRIORITÁRIA EM NÍVEL MUNDIAL

1. A comunidade mundial tem uma sólida história de cooperação em educação e desenvolvimento. Entretanto, financiamentos internacionais para a Educação registraram uma certa estagnação em princípios dos anos 80; ao mesmo tempo, muitos países sofreram desvantagens resultantes do crescimento de sua dívida e das relações econômicas canalizadoras de recursos financeiros e humanos para países mais ricos. Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela educação básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à educação básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país; há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico apelando à solidariedade internacional para que se proporcione cooperação técnica e financeira aos países que carecem dos recursos necessários ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações.

3.1 COOPERAR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

2. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se responsabilidade comum e universal a todos os povos. As perspectivas de satisfação dessas necessidades são determinadas, em parte, pela dinâmica das relações e do comércio internacional. Graças ao relaxamento das tensões e ao decréscimo do número de conflitos armados, apresenta-se agora uma possibilidade real de redução do tremendo desperdício representado pelos gastos militares que poderão, então, ser canalizados para setores socialmente úteis, entre os quais a educação básica. A urgente tarefa de satisfação das

necessidades básicas de aprendizagem pode vir a requerer uma tal realocação de recursos entre os diversos setores. A comunidade mundial e os governos nacionais deverão proceder ao planejamento dessa conversão de recursos a fins pacíficos, munidos de coragem, e discernimento, agindo de forma cuidadosa e refletida. Serão igualmente necessárias medidas internacionais para redução ou eliminação dos desequilíbrios ora registrados nas relações comerciais, e também para reduzir o fardo da dívida, de forma a possibilitar aos países de baixa renda reconstituir suas economias, otimizar e manter os recursos humanos e financeiros necessários ao desenvolvimento e ao provimento de educação básica às suas populações. Políticas de ajuste estrutural devem assegurar os níveis adequados de recursos a serem alocados para a educação.

3.2 FORTALECER AS CAPACIDADES NACIONAIS

3. Apoio internacional deve ser proporcionado, quando solicitado, aos países desejosos de desenvolver as capacidades nacionais necessárias ao planejamento e administração dos programas e serviços de educação básica (ver seção 1.4). Cabe a cada nação, em particular, a responsabilidade capital pela elaboração e administração dos programas de provisão das necessidades de aprendizagem de toda a população. A cooperação internacional pode traduzir-se também em capacitação e desenvolvimento institucional para a coleta, análise e pesquisa de dados, inovações tecnológicas e metodológicas educacionais. Sistemas informáticos e outros métodos modernos de gerenciamento poderiam também ser introduzidos, com ênfase nos níveis inferior e médio de administração. Essas capacidades serão ainda mais necessárias como apoio à melhoria da qualidade da educação fundamental e à introdução de programas extraescolares inovadores. Além do apoio direto a países e instituições, a cooperação internacional pode também ser proveitosamente canalizada para atividades conjuntas - intercâmbio de programas de pesquisa, capacitação e informação - conduzidas por entidades internacionais, regionais e bilaterais. De fato, atividades de capacitação e informação devem ser baseadas e apoiadas, aperfeiçoadas e fortalecidas,

quando for o caso, por instituições e programas já existentes, em detrimento da criação de novas estruturas. Um tal tipo de apoio será particularmente valioso no âmbito da cooperação técnica entre países em desenvolvimento, nos quais tanto as circunstâncias quanto os recursos disponíveis para lidar com elas são, muitas vezes, similares.

3.3 PRESTAR APOIO CONTÍNUO E DE LONGO PRAZO ÀS AÇÕES NACIONAIS E REGIONAIS (CONTINENTAIS, SUBCONTINENTAIS E INTERCONTINENTAIS)

4. Satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas em todos os países, é, obviamente, um empreendimento a longo prazo. Este Plano de Ação provê diretrizes para a formulação de planos de ação nacional e estadual para o desenvolvimento da educação básica, mediante o compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais, com a ação conjunta para a consecução das metas e objetivos que eles mesmos se propuseram. Instituições e agências internacionais, entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, co-patrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais.

5. Uma maior assistência financeira se faz necessária para que os países menos desenvolvidos possam implementar seus planos autônomos de ação, em consonância ao enfoque mais amplo da Educação para Todos. Uma autêntica parceria, caracterizada pela cooperação e compromissos conjuntos de longo prazo, permitirá a obtenção de melhores resultados e o estabelecimento das bases para um aumento substancial do financiamento global para este importante subsetor da educação. A pedido dos governos, as agências multilaterais e bilaterais deverão concentrar seu apoio em ações prioritárias, especialmente em nível nacional (ver seção 1), em áreas, como as que se seguem:
- a. Desenho ou atualização de planos de ação multisetoriais nacionais ou estaduais (ver item 1.1), o que deve acontecer no início dos anos 90. Muitos países em desenvolvimento carecem de assistência técnica e financeira para a coleta e análise de dados, em particular, e também para a organização de consultorias nacionais.
 - b. Esforços nacionais e cooperação entre países para atingir um nível satisfatório de qualidade e relevância na educação fundamental (com forme os itens 1.3 e 2 acima). Experiências que envolvam a participação das famílias, comunidades locais e organizações não-governamentais no incremento da relevância da educação e melhoria de sua qualidade podem ser proveitosamente compartilhadas por diferentes países.
 - c. Universalização da educação fundamental nos países economicamente mais pobres. As agências internacionais de financiamento deveriam considerar negociações caso-a-caso para a provisão de apoio a longo prazo, de modo a ajudar cada país em seu progresso rumo à universalização da educação fundamental, dentro do calendário estabelecido por cada país.

As agências externas devem reavaliar as práticas ordinárias de assistência, e encontrar maneiras de prestar ajuda efetiva aos programas de educação básica que exigem não uma contribuição intensiva de capital e tecnologia, porém, apoio orçamentário a longo prazo. Nesse sentido, é preciso atentar para os critérios relativos à cooperação para o desenvolvimento da educação, levando em conta mais que considerações meramente econômicas.

- d. Programas desenhados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de grupos desassistidos, jovens fora da escola e adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todos os parceiros poderão compartilhar suas experiências e competências na concepção e execução de medidas e atividades inovadoras, bem como concentrar seus financiamentos para a educação básica em categorias e grupos específicos (por exemplo: mulheres, camponeses pobres, portadores de deficiências), e assim melhorar significativamente as oportunidades e condições de aprendizagem que lhes são acessíveis.

- e. Programas de educação para mulheres e meninas. Tais programas devem objetivar a eliminação das barreiras sociais e culturais que têm desencorajado, e mesmo excluído, mulheres e meninas dos benefícios dos programas regulares de educação, bem como promover a igualdade de oportunidades para elas em todos os aspectos de suas vidas.

- f. Programas de educação para refugiados. Os programas a cargo de organizações como o Alto Comitê das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a Agências das Nações Unidas de Obras e Socorro aos Refugiados Palestinos no Oriente Próximo (UNRWA), exigem um apoio financeiro a longo prazo, mais substancial e seguro, para o cumprimento dessa reconhecida responsabilidade internacional. Nos casos em que os países que acolhem refugiados necessitem de assistência técnica e financeira internacional para fazer face às necessidades básicas dos refugiados - as de aprendizagem, inclusive - a comunidade internacional poderá aliviar este fardo mediante o incremento da cooperação. Esta se estenderá também ao esforço para assegurar às pessoas que vivem em territórios ocupados, que foram deslocadas pela guerra ou por outras calamidades, o acesso a programas de educação básica que preservem sua identidade cultural.

- g. Programas de educação básica de todo tipo em países com altas taxas de analfabetismo (como na África ao Sul do Saara) e com grandes contingentes populacionais iletrados (como no sul da Ásia). Será necessário uma considerável assistência para reduzir significativamente o elevado número de adultos analfabetos no mundo.
 - h. Formação de capacidades para pesquisa, planejamento e a experimentação de inovações em pequena escala. O êxito das atividades de Educação para Todos dependerá fundamentalmente da capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais. Para isso, será indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações, tanto quanto pela disponibilidade de competentes planejadores educacionais.
6. A coordenação dos financiamentos externos para educação é uma área de co-responsabilidade em nível nacional, que deve ser assumida igualmente pelos diversos parceiros, e onde os governos beneficiários devem tomar a si a iniciativa, de forma a garantir o uso eficaz dos recursos, de acordo com as suas prioridades.

As agências de, financiamento do desenvolvimento devem explorar formas inovadoras e mais flexíveis de cooperação, em consulta com os governos e as instituições com os quais trabalham e cooperam em iniciativas regionais, como é o caso do Grupo de Trabalho de Doadores para a Educação na África. Além disso, devem ser criados outros fóruns, onde as agências de financiamento e os países em desenvolvimento possam colaborar na elaboração de projetos entre países e discutir assuntos gerais relativos à ajuda financeira.

3.4 CONSULTAS ACERCA DE QUESTÕES DE POLÍTICA

7. Os atuais canais de comunicação e fóruns de consulta entre as muitas partes engajadas na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deverão

ser plenamente utilizados durante a década de 90, com o intuito de manter e ampliar o Consenso internacional em que se baseia este Plano de Ação. Alguns canais e fóruns, como a Conferência Internacional de Educação, que acontece a cada dois anos, atuam globalmente, enquanto outros se concentram em regiões específicas, grupos de países ou categorias de parceiros. Na medida do possível, as organizações devem procurar coordenar estas consultas e compartilhar os resultados.

8. Além disso, e com a finalidade de manter e desenvolver a iniciativa da Educação para Todos, a comunidade internacional precisará tomar as medidas apropriadas para assegurar a cooperação entre os organismos interessados, utilizando, se possível, os mecanismos existentes, de forma a:
 1. continuar propugnando a Educação Básica para Todos, aproveitando-se o impulso gerado pela Conferência Mundial;
 2. facilitar o intercâmbio de informação sobre os processos realizados na consecução das metas da educação básica estabelecidas por cada país, individualmente, e também sobre as estruturas e os recursos organizativos necessários para o êxito destas iniciativas;
 3. encorajar novos parceiros a somarem-se a este esforço mundial; e
 4. assegurar que todos os participantes estejam plenamente conscientes da importância de se sustentar um sólido apoio à educação básica.

CALENDÁRIO INDICATIVO DE IMPLEMENTAÇÃO PARA OS ANOS 90

9. No processo de determinação de seus próprios objetivos e metas intermediárias e preparação do plano de ação para sua consecução, cada país deverá estabelecer um calendário que harmonize e programe as atividades específicas. Do mesmo modo, devem ser as ações regionais e internacionais programadas ordenadamente, a fim de ajudar os países a atingir suas metas dentro do tempo proposto.

O calendário geral que se segue propõe fases indicativas para o trabalho a ser desenvolvido ao longo dos anos noventa; evidentemente, é possível que certas fases

venham a se imbricar neste processo, tornando necessário adaptar as datas pré-estabelecidas às condições específicas de cada país e ao seu contexto organizacional.

1. Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (ver seção 1. 1); adotar medidas para a criação de um contexto político favorável (I.2), delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de educação básica (I.3); definir como será feita a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (I.4); mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais (I. 6). Os parceiros internacionais poderão prestar ajuda mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória (1990-1991).

2. As agências de desenvolvimento devem estabelecer políticas e planos para a década de 90, em consonância ao seu compromisso de manter o apoio a longo prazo às ações nacionais e regionais, e ampliar a ajuda técnica e financeira à educação básica (3.3). Todos os parceiros devem fortalecer e utilizar os mecanismos apropriados de consulta e cooperação já existentes, bem como estabelecer procedimentos para o acompanhamento dos progressos aos níveis regional e internacional (1990-1993).

- 3 . Primeira etapa de implementação dos planos de ação: os organismos nacionais de coordenação irão acompanhar a implementação e propor ajustes aos planos. Etapa de realização de ações regionais e internacionais de apoio (1990-1995).
 1. Os governos e as organizações procederão à avaliação do período intermediário de implementação de seus respectivos planos e, caso necessário, farão ajustes. Governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão empreender também uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (1995-1996).
 2. Segunda etapa de implementação dos planos de ação e apoio regional e internacional. As agências de desenvolvimento promoverão ajustes em seus

planos, onde necessário, e incrementos consoantes em sua ajuda à educação básica (1996-2000).

3. Governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão avaliar as realizações e empreender uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (2000-2001).

Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos.

ANEXO B

CARTA DE GOIÂNIA

IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO 2 a 5 de setembro de 1986.

Os educadores presentes em Goiânia na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, vêm a público divulgar as resoluções votadas no encerramento dos trabalhos. Atendendo ao convite das entidades organizadoras – ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) – seis mil participantes, vindos de todos os estados do país, debateram temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional. Os profissionais da educação declararam-se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde seus cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Estão, por isso, empenhados em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira e, ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro. A IV Conferência Brasileira de Educação, ao propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade. Tem presente, também, que o não enfrentamento urgente de tais problemas acarretará o comprometimento da viabilização das políticas sociais, especialmente da política educacional. No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas. De fato, dados divulgados pelo próprio Governo Federal mostram que cerca de 60% dos brasileiros encontram-se em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detêm o usufruto privado da riqueza que é social. Isso

significa que as aspirações da coletividade pela democracia econômica, social e política são obstaculizadas por uma organização social injusta e, em decorrência, por políticas governamentais incapazes de promover a justiça social. Persiste uma política econômica, e particularmente salarial, marcada pela distribuição desigual da renda, cujas expressões são a questão agrária e a violência social contra os trabalhadores rurais; o enorme endividamento externo; a dívida pública; o precário atendimento às necessidades de escolarização da população e a outras necessidades sociais como saúde, assistência e previdência social. No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, a gratuidade escolar, as condições de trabalho do magistério e a escassez e má distribuição das verbas públicas. Não é demais lembrar alguns dados que revelam o estado lastimável em que se encontra a educação nacional: »mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º Grau; »cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola: »30% de analfabetos adultos, e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica; »22% de professores leigos; »precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país; »salários aviltados em todos os graus de ensino. Há dois anos, os participantes da 1ª Conferência Brasileira de Educação aprovavam um Manifesto em que expressavam suas esperanças de que tais problemas crônicos viessem a ter um encaminhamento mais efetivo. Os educadores envolveram-se num clima de positiva expectativa, que tomava conta da sociedade brasileira, face às possibilidades abertas pelas mudanças na vida política do país, uma vez cessado o longo período de regime militar. Havia razões para esperanças: governos estaduais haviam sido eleitos pelo voto popular; profissionais da educação foram chamados a ocupar postos administrativos e técnicos; outras áreas da administração pública passaram a contar com profissionais comprometidos com ideais e práticas convergentes com os interesses majoritários da sociedade; algumas reivindicações há anos exigidas pelos educadores (como, por exemplo, a priorização do ensino de 1º e 2º Graus, foram anunciadas pelos governos. Entretanto, passado esse período, os educadores continuaram denunciando a incapacidade do sistema político em assegurar a concretização de diretrizes educacionais voltadas para o atendimento dos interesses majoritários da população brasileira. Insistindo em práticas políticas arcaicas, os governos federal e estaduais continuam recorrendo a programas de impacto político e de interesses menores. Promoções nacionais como

o Dia D da Educação, Educação para Todos, Programa Nacional do Livro Didático, Projeto Educar, Projeto Nova Universidade, Projeto das 200 Escolas Técnicas, como também a sucessiva criação das chamadas “comissões de alto nível”, não chegam a produzir mais do que efeitos de visibilidade política, já que são medidas descontínuas e desconectadas de um plano global de atendimento ao conjunto dos problemas educacionais. Tais promoções criam uma expectativa ilusória, contribuindo para desviar a atenção dos reais problemas. Em relação às políticas públicas estaduais, estas mesmas práticas têm sido reiteradas, acrescentando-se que alguns programas de governo pretendem utilizar-se da estrutura e dos recursos do setor educacional para resolver problemas afetos a outros setores das políticas públicas, tais como a substituição da educação escolar por meros programas de assistência, saúde e treinamento profissional. Cabe destacar, ainda, a questão das verbas públicas para a educação, destinadas sobretudo aos projetos de impacto político e não às prioridades efetivas, e frequentemente desviadas para instituições privadas. Esta situação tende a agravar-se com as ações dos grupos privatistas, organizados para assegurar seus interesses na Carta Constitucional. Neste momento em que a Nação se prepara para eleger seus representantes ao Congresso Constituinte, os educadores brasileiros renovam sua disposição de luta, exigindo que os problemas educacionais sejam tratados de maneira responsável e coerente, tendo em vista as reais necessidades e interesses da população. Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, comprometem-se a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação. Finalmente, propõem que os princípios formulados a seguir sejam inscritos no texto constitucional:

1. A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.

2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local.

3. O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

4. O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.

5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.

6. São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de 0 (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino.

7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.

8. O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.

9. O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.

10. O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.

11. Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

12. As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.

13. As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.

14. A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais.

15. Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.

16. Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.

17. A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação "stricto sensu", porém gerenciadas por órgãos da área educacional.

18. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.

19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.

21. Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 42 do Art.176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27); a lei ordinária estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento desses dispositivos.

Os educadores presentes à IV Conferência Brasileira de Educação consideram indispensável que seja elaborada uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a partir dos princípios inscritos na Constituição.

Consideram, outrossim, essencial sua participação, através das entidades de representação na área, tanto na elaboração da Constituição, quanto na lei acima referida.

Consideram, ainda, que devem ser mobilizados todos os recursos no sentido de tornar público este posicionamento e de conclamar os candidatos dos diversos partidos à Constituinte para a defesa dos princípios aqui enunciados.

Goiânia, 5 de setembro de 1886.