



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO COMO POSSIBILIDADE DE
FORMULAÇÃO E CRÍTICA AO ENSINO PROPOSTO NO NOVO ENSINO MÉDIO
(NEM): CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA O
TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA

Salvador – BA

2023

ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA

**A TRIÁDE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO COMO POSSIBILIDADE DE
FORMULAÇÃO E CRÍTICA AO ENSINO PROPOSTO NO NOVO ENSINO MÉDIO
(NEM): CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA O
TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador – BA

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Castro Neta, Abília Ana de.

A tríade conteúdo-forma-destinatário como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no novo ensino médio (NEM): contribuições da abordagem crítico-superadora para o trato com o conhecimento da educação física [recurso eletrônico] : / Abília Ana de Castro Neta. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Pedagogia histórico- crítica. 2. Abordagem histórico-crítica. 3. Educação física. 4. Ensino médio - Reforma. I. Santos Junior, Cláudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.


CDD 370.115 - 23. ed.




Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 18/12/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata ABILIA ANA DE CASTRO NETA, de matrícula 2021123220, intitulada **A tríade conteúdo-forma-destinatário como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no Novo Ensino Médio (NEM): Contribuições da Abordagem crítico-superadora para o trato com o conhecimento da Educação Física**. Às 14h do citado dia, através plataforma virtual, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof Dr. CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO, Prof. Dr. MURILO MORAIS DE OLIVEIRA, Prof. Dr. FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO, Profa. Dra. MELINA SILVA ALVES, Prof. Dr. EDSON MARCELO HÚNGARO e Profa. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 **MURILO MORAIS DE OLIVEIRA**
Data: 18/12/2023 17:10:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dr. MURILO MORAIS DE OLIVEIRA, SEE
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO**
Data: 18/12/2023 16:11:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dr. FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO, UFAL
Examinador Externo à Instituição




Dra. MELINA SILVA ALVES, UFPB
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR**
Data: 18/12/2023 20:19:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR, UFBA
Examinador Interno


Dr. AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO, UFBA
Examinador Interno


ABILIA ANA DE CASTRO NETA
Doutorando(a)

Ao meu filho, **Alisson**. Desde a sua concepção, eu renasci, me reergui e segui. Que honra ser a sua morada. Ainda em meu ventre, dedico este trabalho a você.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela graça concedida, amor e misericórdia constante.

Ao meu orientador, Cláudio de Lira Santos Júnior, figura cujo rigor é apenas superado pela generosidade. Gratidão pela terna acolhida. Pelo exemplo de profissional aguerrido e comprometido com uma sociedade mais humana. Minha infindável admiração pela acolhida fraterna no momento mais sensível da minha vida.

Aos meus pais, Donizete e Edileuza. Sustentáculos incontestes da minha constituição humana.

Ao meu esposo, Alisson Porto, pela partilha de um viver, pelo aprendizado de uma travessia. Pelo apoio incondicional e pela compreensão em relação às diversas ausências decorrentes desse processo. Obrigada, meu amor, por sonhar os meus sonhos. Amo-te.

Aos meus irmãos, Diógenes, Aldivina, Donizete Júnior e Ariadne, pelo amor e confiança. Agradeço, ainda, aos seus companheiros de vida, os quais tornaram-se minha família.

Aos meus sobrinhos, Letícia, Rian, Lavínia, Ana Lívia, Samuel, Ísis, Júlio e Heron, por trazerem leveza ao meu coração.

Aos docentes que integram a banca avaliadora, pela generosa solicitude em colaborar com esta tese. A grandeza desta banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA); ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); e, à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII, corpo docente, técnico e administrativo, especialmente ao colegiado de Educação Física, pela marcante contribuição em minha formação acadêmica e, sobretudo, política.

Às amigas construídas nos mais diversos encontros da vida, por contribuírem objetiva ou subjetivamente para a materialização desta pesquisa.

*“Entendemos que construir um **projeto revolucionário de sociedade** exige construir um **projeto revolucionário de escola**, por isso a necessidade do enfoque materialista histórico dialético que, reconhecemos, só pode ser vinculado a uma Pedagogia claramente socialista. Embora esta declaração possa vir a ser qualificada de "dogmática", formulâmo-la porque pensamos ser necessário estabelecer, com clareza, o lugar em que o pesquisador - ou aprendiz - se situa. É para a construção coletiva de possibilidades objetivas de uma sociedade qualitativamente distinta que envidamos nosso esforço. Essas possibilidades são nosso objetivo e, talvez, nossa maior justificativa”.*

Escobar (1997, p. 4, grifos nossos).

RESUMO

O presente estudo toma como objeto de investigação a tríade conteúdo-forma-destinatário enquanto possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no Novo Ensino Médio. O objetivo foi contribuir teoricamente para o ensino na Educação Física escolar frente às novas roupagens do ensino médio brasileiro, tendo como horizonte a possibilidade de elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, de construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e que, fundamentalmente, perspective superar a sociedade de classes; reconhecendo ser a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) um caminho profícuo para a construção da resistência ativa, tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre a direção da educação pública, num período de forte interferência do capital sobre a escola, em que se coloca pungente uma formulação curricular articulada às necessidades históricas da classe trabalhadora. Para isso, assentamos essa investigação na tríade conteúdo-forma-destinatário, pois esta versa sobre os pilares da prática pedagógica histórico-crítica. A composição, a interpelação e o atravessamento desse estudo são concitados pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, visto que este nos oferece maiores possibilidades de apreender o real, se constituindo num instrumento teórico para explicarmos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que ela nos coloca. Com ele, esboçamos um gesto metodológico associado aos referenciais marxistas, engendrado em função do movimento de síntese, ancorado numa pesquisa de caráter teórico, cujo propósito foi levantar as sistematizações já desenvolvidas por Martins (2004, 2013, 2020), Anjos (2017), Anjos e Duarte (2017, 2020), Malanchen (2014), Gama (2015), Beltrão (2019), Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), Coletivo de Autores (2012), nossas fontes de análise, bem como as produções que apresentam como lastro teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, a psicologia histórico-cultural e a Abordagem Crítico-Superadora. Assim, o esforço de pesquisa empreendido nos permite sustentar a seguinte tese: a atual reforma do ensino médio brasileiro caminha para uma visão utilitarista, pragmática, reducionista, unilateral de educação e escola. Tal perspectiva culmina no rebaixamento da formação daqueles sujeitos que necessitam vender sua força de trabalho para se reproduzir e que, majoritariamente, acessam a escola pública. Ora, trata-se, portanto, da consolidação do projeto do capital para classe trabalhadora a qual tendencialmente visa a manter as estruturas sociais de alienação e exploração — bojo da sociedade capitalista, cuja ofensiva acentua, ainda, processos privatizantes e o aprofundamento da dualidade historicamente presente no ensino médio. Nesse movimento, a reforma do ensino médio inclina-se a rebaixar parte dos componentes curriculares por considerar que estes, do ponto de vista do capital, se tornam desnecessários. Imersa nesta conjuntura de rebaixamento curricular, encontra-se a Educação Física por não atender de forma imediata aos anseios de formação que o capital demanda. Com efeito, as sínteses resultantes dessa investigação teórica atestam/confirmam que a Abordagem Crítico-Superadora se enquadra no horizonte de proposições contra-hegemônicas ao defender princípios democráticos, perspectivando a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico e da concepção científica de mundo, contribuindo para a formação de jovens que possam interpretar, compreender e explicar as manifestações da cultura corporal e suas determinantes históricas e materiais. Sob a ótica da perspectiva dialética, reitera-se que a luta da classe trabalhadora docente não deve se transformar em um fim em si mesma, desvinculada da totalidade concreta, mas, como parte constitutiva na construção da sociedade emancipada e contra a hegemonia do capital. Espera-se, assim, que esta investigação contribua tanto para o debate acadêmico/curricular como para a luta política e sindical dos trabalhadores contra os processos de alienação e exploração capitalista.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; Abordagem histórico-crítica; Educação Física; Ensino médio - Reforma.

ABSTRACT

The present study takes as its object of investigation the content-form-recipient triad as a possibility of formulating and criticizing the teaching proposed in the New High School. The objective was to contribute theoretically to teaching in school Physical Education in the face of the new guises of Brazilian secondary education, having as its horizon the possibility of raising the cultural standard of the working class, of building a school that aims at omnilateral training and that, fundamentally, perspective overcome class society; recognizing that the critical-overcoming approach is(ACS) a fruitful path for building active resistance, given the need to reflect on the direction of public education, in a period of strong interference by capital over schools, in which a curricular formulation articulated to the historical needs of the working class is poignant. To this end, we base this investigation on the content-form-recipient triad, as this deals with the pillars of historical-critical pedagogical practice. The composition, interpellation and crossing of this study are driven by the principles of historical-dialectical materialism, as this offers us greater possibilities of apprehending the real, constituting a theoretical instrument to explain reality and face the problems that come with it. Thus, we outline a methodological gesture associated with Marxist references, engendered in function of the synthesis movement, anchored in theoretical research, whose purpose was raise the systematizations already developed by Martins (2004, 2013, 2020), Anjos (2017), Anjos e Duarte (2017, 2020), Malanchen (2014), Gama (2015), Beltrão (2019), Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), Coletivo de Autores (2012), our sources of analysis, as well as the productions that present as theoretical basis the historical-critical pedagogy, historical-cultural psychology and the critical-overcoming approach. Thus, the research effort undertaken allows us to support the following thesis: the current reform of Brazilian secondary education moves towards a utilitarian, pragmatic, reductionist, unilateral vision of education and school. Such perspective culminates in the lowering of the training of those individuals who need to sell their labor power to reproduce and who, for the most part, access public schools. Now, it is, therefore, the consolidation of the capital project for the working class, which aims to maintain the social structures of alienation and exploitation, bulge of capitalist society, which also accentuates privatization processes and the deepening of the duality historically present in secondary education. In this movement, the reform of secondary education is inclined to lower part of the curricular components because it is considered that these, from the point of view of capital, become unnecessary. Immersed in this situation of curricular degradation is Physical Education, which does not immediately meet the training needs that capital demands. In effect, the syntheses resulting from this theoretical investigation attest/confirm that the critical-overcoming approach fits within the horizon of counter-hegemonic propositions by defending democratic principles, envisioning the elevation of cultural standards and the development of theoretical thought and the scientific conception of the world, contributing to the training of young people who can interpret, understand and explain the manifestations of body culture and its historical and material determinants. From the perspective of the dialectical perspective, it is reiterated that the struggle of the teaching working class must not become an end in itself, disconnected from the concrete totality, but as a constitutive part in the construction of an emancipated society and against the hegemony of capital. Thus, it is expected that this investigation contributes both to the academic/curricular debate and to the political and union struggle of workers against the processes of alienation and capitalist exploitation.

Key words: Historical-Critical Pedagogy; Historical-Critical Approach; Physical Education; High School - Reform.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objeto de investigación la tríada contenido-forma-destinatario como posibilidad de formulación y crítica al enfoque propuesto en el Nuevo Ensino Médio. El objetivo fue contribuir teóricamente a la enseñanza de la Educación Física en el contexto de las nuevas formas del bachillerato brasileño, con la perspectiva de elevar el estándar cultural de la clase trabajadora, construir una escuela que busque una formación integral y, fundamentalmente, superar la sociedad de clases; reconociendo que el enfoque crítico-superador (ACS) es un camino fructífero para construir resistencia activa, dada la necesidad de reflexionar sobre la dirección de la educación pública en un periodo de fuerte influencia del capital en la escuela, donde se plantea de manera apremiante una formulación curricular articulada a las necesidades históricas de la clase trabajadora. Para ello, fundamentamos esta investigación en la tríada contenido-forma-destinatario, ya que trata sobre los pilares de la práctica pedagógica histórico-crítica. La composición, la interpelación y el atravesamiento de este estudio son convocados por los principios del materialismo histórico-dialéctico, ya que este nos ofrece mayores posibilidades de comprender lo real, constituyéndose en una herramienta teórica para explicar la realidad y enfrentar los problemas que esta nos presenta. Con él, esbozamos un gesto metodológico asociado a los referentes marxistas, engendrado en función del movimiento de síntesis, anclado en una investigación de carácter teórico, cuyo propósito fue recopilar las sistematizaciones ya desarrolladas por Martins (2004, 2013, 2020), Anjos (2017), Anjos y Duarte (2017, 2020), Malanchen (2014), Gama (2015), Beltrão (2019), Lavoura, Santos Júnior y Melo (2021), Coletivo de Autores (2012), nuestras fuentes de análisis, así como las producciones que presentan como respaldo teórico la pedagogía histórico-crítica, la psicología histórico-cultural y el enfoque crítico-superador. Así, el esfuerzo de investigación nos permite sostener la siguiente tesis: la actual reforma de la enseñanza media brasileña se dirige hacia una visión utilitaria, pragmática, reduccionista, unilateral de la educación y la escuela. Esta perspectiva culmina en la disminución de la formación de aquellos sujetos que necesitan vender su fuerza de trabajo para reproducirse y que, mayoritariamente, acceden a la escuela pública. En consecuencia, se trata de la consolidación del proyecto del capital para la clase trabajadora, que tiende a mantener las estructuras sociales de alienación y explotación, núcleo de la sociedad capitalista, cuya ofensiva acentúa además procesos privatizadores y el aprofundamiento de la dualidad históricamente presente en el bachillerato. En este movimiento, la reforma del bachillerato tiende a disminuir parte de los componentes curriculares al considerar que, desde el punto de vista del capital, se vuelven innecesarios. Inmersa en esta coyuntura de disminución curricular se encuentra la Educación Física, al no atender de manera inmediata las aspiraciones de formación que el capital demanda. De hecho, las síntesis resultantes de esta investigación teórica confirman que el enfoque crítico-superador se ajusta al horizonte de proposiciones contrahegemónicas al defender principios democráticos, perspectivas de elevación del estándar cultural y el desarrollo del pensamiento teórico y de la concepción científica del mundo, contribuyendo a la formación de jóvenes que puedan interpretar, comprender y explicar las manifestaciones de la cultura corporal y sus determinantes históricas y materiales. Desde la óptica de la perspectiva dialéctica, se reitera que la lucha del docente de la clase trabajadora no debe convertirse en un fin en sí mismo, desvinculada de la totalidad concreta, sino como parte constitutiva en la construcción de una sociedad emancipada y en contra de la hegemonía del capital. Se espera, por lo tanto, que esta investigación contribuya tanto al debate académico/curricular como a la lucha política y sindical de los trabajadores contra los procesos de alienación y explotación capitalista.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica; Enfoque Histórico-Crítico; Educación Física; Educación Secundaria - Reforma.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere ao currículo escolar.....	73
Quadro 2 – Principais mudanças promovidas pela lei n.º 13.415/2017 no currículo do ensino médio.....	110
Quadro 3 – Problemáticas relativas ao lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio.....	128
Quadro 4 – Ações de enfrentamento à proposta do Novo Ensino Médio em articulação com a ACS.....	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O método de Marx	33
-----------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Abordagem Crítico-Superadora
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MP	Medida provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parcerias Público-Privadas
TPE	Todos pela Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS	23
1.1.1 Método de ascensão do abstrato ao concreto: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD)	24
1.1.2 As formulações teórico-metodológicas do MHD.....	31
1.2 LÓGICA DE EXPOSIÇÃO	35
2 DESTINATÁRIO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES.....	38
2.1 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS, SEUS DESDOBRAMENTOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	47
3 FORMA: PRINCÍPIOS CURRICULARES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS CONTRADIÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO	60
3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E PRINCÍPIOS CURRICULARES	68
3.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM PROFÍCUO CAMPO DE DISPUTA	79
3.3 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA LDB DE 1961 AO NOVO ENSINO MÉDIO.....	87
3.4 INTERFACES DO NEOLIBERALISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	96
3.5 O NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO E O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO.....	106
3.6 DADOS DA CONCRETIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERVERSA DESDE A SUA CONCEPÇÃO E IMPRATICÁVEL NA IMPLEMENTAÇÃO.....	114
4 CONTEÚDO: A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO	122
4.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO.....	123
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA (ACS) PARA A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA ATIVA	131
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	160

1 INTRODUÇÃO

O ato de pesquisar é, entre outros aspectos, inquietar-se. É uma inquietude que se afigura como o elemento disparador do movimento que anima este esforço investigativo. Nesta perspectiva, os atravessamentos que nos levam à pesquisa, comumente, são as problemáticas objetivas evidenciadas em nosso contexto socio-histórico, uma vez que assumimos subjetivamente um problema objetivo decorrente das questões materiais da humanidade, os quais se desdobram nas (re)conexões da nossa trajetória profissional e formativa, nas nossas vivências e nas contradições inerentes a elas, nos nossos saberes e diálogos. Ou seja, na materialidade da vida humana.

Com efeito, como docente de Educação Física atuante no ensino médio da rede estadual de educação no interior da Bahia¹, a presente tese se corporifica em função dos sabores e dissabores do meu percurso profissional, evidenciados na realidade material objetiva vivenciada na escola. Portanto, imersa na escola pública, essa pesquisa se debruça sobre a escola pública, pela escola pública, para a escola pública e, fundamentalmente, a favor do projeto histórico dos sujeitos que, majoritariamente, acessam a escola pública, a classe trabalhadora. Consideramos, assim, a educação escolar pública como elemento necessário para o enfrentamento da lógica alienante e destrutiva do capital frente à humanidade.

Nessa direção, o currículo escolar é concebido como um produto histórico que se estabelece em meio a relações de poder. O currículo é poder. Resultado de históricas lutas de classe, o currículo é atravessado por questões ideológicas, políticas e didático-pedagógicas (Gama, 2015). Deste modo, as ofensivas do capital vêm se legitimando nesse processo de correlação de forças mediante duros mecanismos de controle, coerção e repressão. O currículo do ensino médio brasileiro expressa, portanto, esse embate ideológico e suas contradições.

Beltrão (2019) preconiza que, desde sua gênese e desenvolvimento, o ensino médio esteve sujeito aos interesses econômicos na educação. A centralidade do ensino médio,

¹ Tenho mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB) e licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Educação – Campus XII. Com efeito, nos idos de 2013, ingressei na universidade. Fruto da escola pública, sempre perspectivei ingressar na universidade pública por considerar que esta é uma instituição da sociedade capitalista que vive a contradição entre crítica e ação. Uma instituição que tem a função de fazer uma crítica social aliada à ação social. Militante e atuante, ocupei diversos espaços do campus – extensões universitárias, projetos, programas, monitorias de ensino, pesquisa e extensão. Nos idos de 2018, obtive aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Núcleo Territorial de Educação – NTE 13). Portanto, no tocante à atuação profissional, sou docente efetiva da rede estadual de educação da Bahia, atuando na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio — Colégio Estadual Antônio Batista/CEAB — localizado no município de Candiba, interior do estado. Desenvolvo atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo curricular da Educação Física.

historicamente, encontrou-se afastada dos sujeitos que acessam este nível de ensino por meio da educação pública, ou seja, a classe trabalhadora. O capital, portanto, exerce uma severa ofensiva no sentido de legitimar seus interesses sobre a educação escolar dos trabalhadores.

Beltrão (2019), em sua tese de doutoramento, debruçou-se sobre a proposta de formação humana resultante da reforma do ensino médio, concretizada pelo governo Michel Temer (2016-2018), o qual assume a presidência da república mediante golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático, ocorrido em 2016. Nessa direção, o autor estabelece que a atual versão do ensino médio brasileiro foi materializada pela correlação de forças corporificadas pelo golpe, o qual deslegitimou a presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, e estabeleceu no poder a representação da burguesia associada ao capital internacional. A reforma do ensino médio representa, com isso, a cristalização do golpe, ao passo que, fundamentalmente, o integra. Assim, neste cenário de forte embate político ideológico, o bloco no poder — ligado ao capital — conseguiu aprovar a MP n.º 746/16², na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, ratificando sua vitória ao convertê-la na Lei n.º 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017, culminando na nova roupagem do ensino médio brasileiro — O Novo Ensino Médio.

Em síntese, após a operacionalização do golpe, esclarece Beltrão (2019), os reformadores empresariais e setores conservadores conquistaram terreno para defender projetos e implementar ações regressivas na educação. Com a proposta curricular do Novo Ensino Médio, materializada pela Lei n.º 13.415/2017, evidencia-se que a agenda do capital para a educação tem centralidade na privatização dos sistemas públicos de ensino. Para isso, uma complexa e ampla rede vem se mobilizando a fim de estabelecer a hegemonia neoliberal.

Para afirmar a ofensiva burguesa sobre o currículo do ensino médio, a legitimidade de parte dos componentes curriculares foi duramente alterada. Com efeito, Beltrão (2019) explicita que as normativas legais que orientam o Novo Ensino Médio — Lei n.º 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, novas Diretrizes Curriculares Nacionais

² Com relação ao objeto da MP n.º 746, afirma-se que esta pretende: “[...] 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). Segundo Ferreira e Ramos (2018, p. 1184), “é possível constatar que a MP n.º 746 destaca seis aspectos considerados relevantes para a reestruturação do ensino médio, a saber: (1) o tempo do estudante na escola; (2) a carga horária mínima anual; (3) a (des) obrigatoriedade de disciplinas; (4) o aproveitamento de estudos no ensino superior; (5) a parte diversificada e (6) a autonomia para os sistemas de ensino definirem sua organização. No âmbito da edição da MP 746 (Brasil, 2016), entre alterações e inclusões, a LDB (Brasil, 1996) passou por 40 intervenções. Dessas, 26 trataram de novas inclusões e 14 foram alterações no seu texto original. As intervenções da MP n.º 746 na LDB concentram-se, dos seus 92 artigos, em cinco que são: art. 24, que trata da carga horária escolar; art. 26, que detalha sobre a organização do currículo da Educação Básica; art. 36, que normatiza a organização do currículo do Ensino Médio; art. 61, que define quem são os profissionais da educação escolar básica e o art. 62, que sinaliza a referência dos currículos dos cursos de formação docente”.

para o Ensino Médio (DCNEM) — na conjuntura do golpe, acentuam a hierarquização dos componentes curriculares e conferiram à Educação Física status marginal no currículo escolar. O Novo Ensino Médio, fundamentalmente, expressa o ideário neoliberal de educação e escola, pautado pelo viés utilitarista, negligenciando conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos estudantes, bem como deslegitima o trabalho educativo. Em vista disso, componentes curriculares que não são diretamente úteis ao projeto hegemônico do capital são prontamente deslegitimados, subestimados, reduzidos, substituídos ou dispensados, fato que ocorre com a Educação Física (Beltrão, 2019).

Portanto, as normativas legais que orientam o Novo Ensino Médio configuram-se na eminente expressão e força do capital, exercida sobre a educação da classe trabalhadora, as quais reforçam tendências burguesas, na medida em que promovem um estreitamento curricular, o esvaziamento de conteúdos e induzem o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades (Beltrão, 2019). O resultado desse processo se expressa, portanto, numa educação que tendencialmente aliena os sujeitos das objetivações humanas mais desenvolvidas, promovendo, assim, uma educação unilateral, utilitarista, pragmática e reducionista.

Beltrão (2019) sublinha que os reformadores empresariais, principais sujeitos do capital atuantes nesse movimento, agem com foco na privatização da educação, culminando na retirada desta do âmbito do direito social e sua completa transformação em serviço, sob a ótica do mercado capitalista. Diante disso, os processos privatizantes, sustentados pela reforma do ensino médio, tendem a alterar a função social da instituição escola.

Com efeito, esses apontamentos ilustram as tendências próprias do capitalismo, suas contradições e o poder (financeiro/político) do capital. Beltrão (2019) ressalta que, nesse movimento, os capitalistas aumentam a ingerência, direta ou indiretamente, sobre os Estados nacionais. Para tanto, contam com a colaboração das chamadas organizações multilaterais ou transnacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Montoro, 2014). Tais instituições vêm ampliando consideravelmente sua influência sobre os Estados nacionais, cujo centro da ofensiva é a flexibilização e o desmantelamento de todas as regulamentações nacionais arrancadas por décadas de luta de classes (Sokol, 2007). Na educação, portanto, essas ações do capital vêm ganhando força e legitimidade.

Considerando a conjuntura política e curricular apresentada, ou, em outras palavras, considerando que o currículo escolar realmente existente encerra contradições — corporificas no Novo Ensino Médio; e que a possibilidade de fazer avançar o processo de humanização dos indivíduos está em resistir a estas contradições — mirando o fortalecimento de práticas

pedagógicas contra-hegemônicas; considerando que a escola burguesa é incompatível com o desenvolvimento humano na perspectiva da omnilateralidade³ (Santos Júnior, 2018); reconhecendo, por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora como possibilidades neste horizonte de enfrentamento, estabelece-se que a composição, a interpelação e o atravessamento desse estudo são concitados pelas seguintes problemáticas — problema de pesquisa⁴:

a) quais contribuições têm sido dadas pelas produções na linha da Pedagogia Histórico-Crítica para a construção de pedagogias contra-hegemônicas, tendo como horizonte a possibilidade de elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, de construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e que, fundamentalmente, perspective superar a sociedade de classes?; b) tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre a direção da educação pública, num período de forte interferência do capital sobre a escola, em que se coloca pungente uma formulação curricular articulada às necessidades histórias da classe trabalhadora, no âmbito do ensino da Educação Física, como a Abordagem Crítico-Superadora se situa nesse horizonte?; c) tendo em vista a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola e de Educação Física defendida pela Abordagem Crítico-Superadora, quais as possibilidades de enfrentamento às atuais determinações do currículo do ensino médio brasileiro?

Nessa conjuntura, o presente estudo toma como **objeto** de investigação a tríade conteúdo-forma-destinatário como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no Novo Ensino Médio. Na esteira da tradição marxista, Martins (2013) sistematiza a denominada tríade conteúdo-forma-destinatário como eixo necessário para pensarmos o planejamento pedagógico do ato educativo numa perspectiva histórico-crítica. A autora se assenta no aporte

³ “Do ponto de vista da contradição entre formação unilateral-omnilateral, o capital, ao atuar no sentido de negar ou dificultar o acesso ao conhecimento científico, tendencialmente fortalece o polo negativo dessa contradição, portanto, favorece a intensificação do caráter unilateral da formação” (Beltrão, 2019, p. 17).

⁴ Martins e Lavoura (2018, p. 233-234) refletem acerca dos “contributos do materialismo histórico-dialético para as investigações em educação. Nessa direção, a primeira correlação considerada pelos autores é aquela que diz respeito à concepção de problema da investigação científica. Com efeito, os autores estabelecem que um problema de pesquisa não se reduz à elaboração imediata de uma dada pergunta. A problematidade de um problema de investigação científica não se sustenta na formulação de uma pergunta ou de uma questão sobre um dado fenomênico qualquer. Sendo expressão de necessidades concretas que impulsionam o pensamento humano em direção a novos conhecimentos, o problema de pesquisa não deriva, portanto, da mera atividade sensorial e experiencial dos homens sobre e na relação com objetos e fenômenos da realidade. Por outro lado, um problema científico é elaborado no confronto teórico entre o conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos naturais e sociais, e aquilo que ainda se faz necessário conhecer. Portanto, os autores ressaltam que o problema de pesquisa é, fundamentalmente, a expressão teórica que sintetiza elementos de conhecimentos teóricos alcançados em pesquisas científicas já realizadas e necessidades humanas permanentemente existentes na prática social concreta. Destarte, assegura-se que o problema científico tenha sua formulação alicerçada não no interesse ou vontade estritamente pessoal do sujeito investigador, mas, sobretudo, na dimensão e caráter social que toda investigação deve possuir enquanto processo que parte do real já refletido num dado sistema teórico estruturado visando desenvolvê-lo, avançá-lo ou superá-lo, acrescentando contribuições para a humanidade em geral”.

da psicologia histórico-cultural, assim, “[s]uas contribuições são oriundas dos escritos da Escola de Vigotski, que contribuíram para a construção da teoria psicológica que ampara a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural” (Oliveira, 2022, p. 92).

Tal sistematização, estabelecida por Martins (2013), concebe a tríade conteúdo-forma-destinatário como relação de condicionabilidade recíproca exigida no planejamento de ensino entre os conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados (conteúdos escolares); suas formas de organização sequencial convertidas em saberes escolares (forma); e o aluno concreto, a quem o processo de ensino se destina (destinatário, que corresponde à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva em sua máxima fidedignidade).

Nessa direção, Oliveira (2022, p. 65, grifos da autora), assentando-se nos estudos de Martins (2013), estabelece que a tríade reflete a relação:

entre o que ensinamos, as formas mais adequadas de ensino e como o sujeito do ensino aprende os conhecimentos clássicos e se desenvolve por meio da internalização desses conhecimentos, de forma que esta tenha como direção o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos para que estes tenham as condições objetivas e subjetivas de constatar, interpretar, compreender, explicar e transformar a realidade por meio da internalização das complexas e contraditórias relações existentes na prática social.

Contribuindo com o debate, Galvão, Martins e Lavoura (2019, p. 102-103) ressaltam que:

Com relação ao processo mais específico de ensino e aprendizagem, é de se supor que o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico. É por essa razão que autores como Duarte (2015), Martins (2013), além do próprio Saviani (2011b), tem alertado para o fato de não existir ‘a’ forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica, e menos ainda que essa forma seja correlata de sequências de atividades contidas em planejamento de ensino para a prática social inicial, outras para a problematização, outras para instrumentalização, e assim por diante. Segundo Saviani (2011b, p.123), as formas não podem ser descoladas do conteúdo, que deve ser tratado de maneira concreta, pois, ‘Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma’. A questão pedagógica é a questão das formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia. Ademais, conforme já destacado, a forma e o conteúdo se organizam em torno do aluno concreto (que sintetiza relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido), e não do aluno empírico (sujeito aparente, imediato, que expressa certas curiosidades ‘que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto’ (SAVIANI, 2011b, p.122), não devendo o professor guiar-se por ele). Essas afirmações em nada significam desrespeitar alunos, coloca-los em condição de submissão e inferioridade. Trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista nosso entendimento do ser humano como sujeito

que se constitui socialmente, a relação entre aparência e essência no processo de conhecimento da realidade objetiva e o papel da educação como mediação da prática social.

Com efeito, tomamos como **objetivo geral** dessa tese contribuir teoricamente para o ensino na Educação Física escolar frente às novas roupagens do ensino médio brasileiro, cujo horizonte é a possibilidade de elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, de construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e que, fundamentalmente, perspective superar a sociedade de classes. Para tanto, reconhece ser a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) um caminho profícuo para a construção da resistência ativa, dada a necessidade de refletirmos sobre a direção da educação pública, num período de forte interferência do capital sobre a escola, em que se coloca pungente uma formulação curricular articulada às necessidades históricas da classe trabalhadora.

Considerando que a investigação em tela se assenta na tríade conteúdo-forma-destinatário, pois esta versa sobre os pilares da prática pedagógica histórico-crítica, nossa intenção principal se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

a) analisar os princípios e implicações da psicologia histórico-cultural na educação escolar de adolescentes, tendo em vista as especificidades que essa fase abarca no desenvolvimento do psiquismo humano (**Destinatário**); b) identificar os principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere ao currículo escolar, além de analisar as contradições corporificadas nas novas roupagens do ensino médio brasileiro, instituído pelo Novo Ensino Médio (NEM) (Lei n.º 13.415/2017, DCNEM de 2018 e BNCC do ensino médio) (**Forma**); e c) identificar as contradições relativas ao lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio mediante a análise das contribuições da Abordagem Crítico-Superadora enquanto possibilidade de enfrentamento às pedagogias do capital, isto é, enquanto expressão de resistência ativa à perspectiva burguesa de ensino médio instituída por suas diretrizes vigentes (**Conteúdo**).

No tocante à **justificativa**⁵ deste esforço investigativo, trata-se, portanto, de uma temática necessária no debate educacional ao considerarmos o cenário visualizado na educação

⁵ Conforme Martins e Lavoura (2018, p. 234), “coerentemente à concepção de problema de pesquisa, as justificativas de realização dessa atividade humana se firmam na correlação existente entre, minimamente, três pressupostos gerais articulados entre si: primeiro, a necessidade da investigação sobre algo que ainda não existe pesquisa a respeito; segundo, a necessidade de investigação em prol do avanço e desenvolvimento do conhecimento já existente, todavia ainda caracterizado como insuficiente; ou, terceiro, a necessidade de se fazer avançar e desenvolver o conhecimento sobre aquilo que se configura como inadequado ou equivocado, carecendo de revisão num movimento de superação por incorporação. Como se nota, tais concepções de problema e de justificativa somente serão possíveis de alcançarem formulações numa pesquisa científica à luz do método de investigação aqui abordado se o sujeito pesquisador já for portador de instrumentos analíticos – da alçada do

pública e reforçado pela literatura, a qual evidencia uma forte interferência do capital sobre a escola, desdobrando-se no fato de que: a) a educação pública e o trabalho educativo se veem diante de uma sociedade que preconiza uma formação educacional utilitarista, pragmática, reducionista e unilateral; b) a gestão do trabalho educativo se assenta em programas empresariais de avaliação e administração; c) o cenário de acentuada desvalorização salarial e da carreira docente, compromete o grau de atratividade da profissão, o qual encontra-se em franco declínio; d) o cenário de altíssimo cerceamento da autonomia docente, no qual o professor torna-se um executor, com exigências e cobranças por resultados esvaziados de sentido, com os “pacotes prontos” de aulas, os quais, em sua maioria, são adquiridos pelo sistema privado do comércio de apostilas; e) a forma engessada na condução de seu trabalho, faz com que o professor veja sua autonomia e capacidade de reflexão minadas. Tudo isso ocorre em um cenário de políticas neoliberais e reforça uma concepção individualizada de vida, de responsabilidade sobre sucesso ou fracasso nas realizações pessoais e profissionais, de estranhamento do outro, de instabilidade e de insegurança; f) ao privilegiar essa concepção de educação para o mercado, ocorre o rebaixamento da educação escolar pública e a desqualificação da formação docente, pois, para o professor, também não é necessário, dentro dessa concepção, que se tenha formação sólida, embasada nos clássicos, no conhecimento historicamente acumulado e científico.

Logo, ao considerarmos este panorama, entendemos que diante da efetiva apropriação da classe trabalhadora de sua histórica condição de alienação e exploração — a qual reverbera na educação escolar; partido, portanto, da condição de “classe em si” para “classe para si” — estes esforços de pesquisa poderão contribuir com a luta da classe trabalhadora por uma educação que perspective uma formação omnilateral, agregando à luta contra a ofensiva do capital. Com efeito, almejamos, portanto, contribuir para o avanço das elaborações no campo do currículo do ensino médio e do ensino na Educação Física escolar, a fim de subsidiar experiências concretas que vêm sendo realizadas pelos professores nas escolas públicas. Afinal, como estabelece Gama (2015, p. 218):

[...] é necessário forjarmos no marco referencial do capital (que impossibilita a formação omnilateral), uma formação transitória, no sentido do que Trotsky (2008) apontou, como parte de um programa de reivindicações transitórias, que expressam a mediação entre a realidade e as possibilidades, permitindo superar por incorporação um programa de reivindicações avançando na conquista dos direitos da classe trabalhadora, a depender da correlação de forças que se apresente na luta de classes. [...]. Como bem sinalizou Trotsky

pensamento – que lhe possibilitem estabelecer uma atitude crítica em relação ao objeto ou fenômeno investigado”.

(2008) nossa mobilização enquanto classe trabalhadora em torno do projeto histórico socialista efetiva-se através da unidade realizada a partir de reivindicações reais irrompidas no bojo das contradições do modo de produção capitalista.

Assim compreendido, este esforço investigativo pretende ser uma contribuição crítico-reflexiva para o fortalecimento dos processos de enfrentamento da classe trabalhadora ao modo de produção capitalista, pela perspectiva marxiana em que a estrutura produtiva da sociedade é fator determinante para fazer surgir o novo homem social. Com efeito, reconhecemos, ainda, a atualidade das inquietações de Marx em relação ao problema político resultante da sociedade capitalista da alienação. Certamente, parte de suas concepções teóricas de luta política para a emancipação da classe trabalhadora já estão superadas historicamente, entretanto, o cerne do seu pensamento (de que o capitalismo é um sistema histórico, transitório e finito) é incontestado, já que desconsiderar sua atualidade seria negar o movimento dialético da história.

Convém registrar que consideramos ser este — tríade conteúdo-forma-destinatário como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no Novo Ensino Médio — um tema fundamental para educadoras e educadores, os quais trabalham com a formação das novas gerações numa sociedade que retira dos sujeitos a própria possibilidade de eles crescerem como indivíduos por meio da educação escolar.

No âmbito dos motivos estritamente acadêmicos, em linhas gerais, citamos: a) pertinência de discutir científica e criticamente o processo de operacionalização do Novo Ensino Médio, e as contradições relativas ao lugar da Educação Física no âmbito de suas diretrizes; b) pertinência de abordar científica e criticamente as contribuições da Abordagem Crítico-Superadora enquanto possibilidade de enfrentamento às pedagogias do capital; c) engendrar esforços a fim de apresentar caminhos de enfrentamento à perspectiva burguesa de educação e ensino médio, com vistas à possibilidade de subverter a lógica do capital, historicamente imposta à classe trabalhadora; e d) necessidade de enriquecimento do debate acadêmico-científico no campo educacional/curricular marxista (de modo geral) e no campo curricular da Educação Física (de modo particular), com isso, contribuir para a ampliação e o aprofundamento do debate, bem como seus novos arranjos.

A composição, a interpelação e o atravessamento desse estudo são concitados, ainda, pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, visto que este nos oferece maiores possibilidades de apreender o real, constituindo-se num instrumento teórico para explicarmos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que ela nos coloca. Com ele, esboçamos um gesto metodológico associado aos referenciais marxistas, engendrados por meio do movimento de síntese ancorado numa **pesquisa de caráter teórico**, que buscou levantar as sistematizações já

desenvolvidas por Martins (2004, 2013, 2020), Anjos (2017), Anjos e Duarte (2017, 2020), Malanchen (2014), Gama (2015), Beltrão (2019), Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), Coletivo de Autores (2012), nossas **fontes de análise**, bem como as produções que apresentam como lastro teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, a psicologia histórico-cultural e a Abordagem Crítico-Superadora.

A seguir, apresentam-se as delimitações teórico-metodológicas que orientam essa tese por intermédio do diálogo estabelecido, sobretudo, com Martins e Lavoura (2018) e Netto (2011) acerca do Materialismo Histórico-Dialético.

1.1 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

A inquietação que dá partida a uma prática investigativa é fomentada por ferramentas que nos permitem operar sobre nossos objetos de estudo com as interrogações que lhes encaminhamos. Às ferramentas, combina-se um modo de suceder, um gesto, de início muito rudimentarmente debuxado, porquanto gestos só adquirem forma quando realizados. É no decurso da pesquisa que ele vai se (re)fazendo, estremando sua silhueta, fabulando seus procedimentos, até que, finalmente, corporifica-se, completamente amalgamado aos resultados que produziu. Assim, na esteira da tradição marxista, este estudo foi orientado pelo método de ascensão do abstrato ao concreto, método de investigação estabelecido por Karl Marx e Friedrich Engels, o materialismo histórico-dialético (MHD).

Martins e Lavoura (2018, p. 235) realizam uma necessária distinção entre método e procedimentos de pesquisa. Segundo os autores, entende-se método

[...] como o confronto e a relação que permite ao sujeito investigador desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e desenvolvimento do mesmo. Portanto, o método é portador de uma lógica e se sustenta em uma dimensão ontológica e epistêmica, esta última pertencendo à ordem do pensamento. Com efeito, para se colocar o método em movimento, há que se utilizar de um conjunto de procedimentos investigativos, tais como tratamento teórico-conceitual, cuidados com instrumentos de coleta de dados, valorização de fontes e dados já sistematizados, análises quantitativas e estatísticas, de conteúdo e de discurso, dentre outras. Não resta dúvidas que o investigador necessita dominar dados e procedimentos para alcançar a finalidade da investigação, em última instância, a de penetrar nas propriedades essenciais do objeto ou fenômeno investigado arrancando-lhe sua lógica essencial de funcionamento e desenvolvimento.

Os autores esclarecem que a despeito de o objeto de pesquisa exercer a centralidade no processo investigativo, o MHD não desconsidera a articulação entre investigador e objeto investigado. Ocorre que, para o Materialismo Histórico-Dialético,

[...] o sujeito investigador tem um papel essencialmente ativo na pesquisa, pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão. Sem esse recurso intelectual de nada serve os tão disseminados instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e *softwares* de análise de dados, dentre outros (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Com efeito, Martins e Lavoura (2018) sublinham que o sujeito investigador exerce um papel relevante na análise e síntese operatória da pesquisa, contudo, para o materialismo histórico-dialético, é o objeto quem estabelece os rumos do estudo. Para o MHD, portanto, o objeto é o fio condutor da investigação científica. Nisso reside o entendimento de que “procedimentos e técnicas de pesquisas não são escolhas individuais feitas pelo investigador segundo critérios pessoais, como tampouco devem ser determinados aprioristicamente” (Martins; Lavoura, 2018, p. 236). Nessa direção, os autores evidenciam que “é o próprio objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, visto que elas são imanentes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador” (Martins; Lavoura, 2018, p. 236). Tornemos isto um pouco mais articulado, a seguir.

1.1.1 Método de ascensão do abstrato ao concreto: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD)

Antes de apresentarmos o MHD convém ressaltar que o método é, antes de tudo, uma visão de mundo. Quando nos reportamos ao Materialismo Histórico-Dialético, estamos reportando a uma determinada visão de mundo. O método marxista⁶ leva em consideração as

⁶ Netto (2011, p. 11-14) faz uma importante demarcação sobre interpretações equivocadas acerca do MHD. Segundo o autor, “o estudo da concepção teórico-metodológica de Marx apresenta inúmeras dificuldades – desde as derivadas da sua própria complexidade até as que se devem aos tratamentos equivocados a que obra marxiana foi submetida – tanto pelos próprios seguidores de Marx quanto seus adversários e detratores. Uns e outros, por razões diferentes, contribuíram decisivamente para desfigurar o pensamento marxiano. No campo marxista, as deformações tiveram por base as influências positivistas. Delas resultou uma representação simplista da obra marxiana: uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (o materialismo dialético) e sua especificação em face da sociedade (o materialismo histórico). Assim, o conhecimento da realidade não demandaria os sempre árduos esforços investigativos, substituídos pela simples “aplicação” do método de Marx, que haveria de “solucionar” todos os problemas: uma análise “econômica” da sociedade forneceria a “explicação” do sistema político, das formas culturais etc. Tal concepção reducionista, que nada tem a ver com o pensamento de Marx, é compartilhada também por muitos dos adversários teóricos de Marx. Weber, por exemplo, criticou, na “concepção materialista da história”, as explicações “monocausalistas” dos processos sociais, isto é, explicações que pretendiam esclarecer tudo a partir de uma única causa (ou “fator”); a crítica é procedente se relacionada a teorias efetivamente “monocausalistas”, mas é inteiramente inepta se referida a Marx”. O autor ainda acrescenta: “Atualmente, no diversificado e heterogêneo campo dos adversários (e mesmo detratores) de

lutas de classe; as questões materiais produzidas pela humanidade; a historicidade; a dialética; a contradição. Ao olharmos para o nosso objeto, as lentes utilizadas são aquelas que se propõem revelar as contradições que perpassam a sociedade capitalista.

O método adotado nesta pesquisa, portanto, refere-se ao Materialismo Histórico-Dialético, logo, se a perspectiva é **materialista**, isso quer dizer que as ideias devem ser entendidas no contexto da atividade social objetiva, pois, como esclarecem Marx e Engels (2007, p. 94, grifo dos autores) na clássica passagem:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência.

Se, além de materialista, essa teoria é **histórica**, então é preciso entender a realidade social no seu movimento, nas suas possibilidades e alternativas, na dinâmica entre o que existe e o que pode vir a existir. E se esse materialismo histórico é também **dialético**, o movimento da história deve ser entendido em função das contradições internas à realidade. As contradições imanentes à realidade social tornam-se, nessa perspectiva, objeto de apropriação pela atividade humana que, entretanto, não ocorre sem que a consciência se torne capaz de se relacionar com a realidade partindo do princípio do desenvolvimento histórico imanente (informação verbal/visual)⁷.

Nesta perspectiva, Silva (2022) ressalta que, para Marx, não é possível colocar o MHD em uma caixa. Engessá-lo. Cada objeto de pesquisa possui categorias e movimentos de síntese específicos/particulares. No MHD, o objeto é analisado pelas sucessivas aproximações e do movimento do real. Esse movimento do real é dialético e, representa, portanto, o movimento de antítese, o devir dinâmico. Além disso, no MHD a verdade não é absoluta, tal como se apresenta a perspectiva positivista; ela é, pois, dialética, movimento e contradição. Marx parte da dialética a partir da materialidade. A dialética é, assim, materialista, porque é na produção do trabalho

Marx, porém, a crítica se concentra especialmente sobre dois eixos temáticos. O primeiro diz respeito a uma suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx, com todas as consequências daí derivadas para a sua perspectiva metodológica. O segundo eixo temático relaciona-se a um pretenso "determinismo" no pensamento marxiano. Praticamente todas essas interpretações equivocadas podem ser superadas – supondo-se um leitor sem preconceitos – com o recurso a fontes que operam uma análise rigorosa e qualificada da obra marxiana. Entretanto, é a recorrência aos próprios textos de Marx (e, eventualmente, de Marx e Engels) que propicia o material indispensável e adequado para o conhecimento do método que ele descobriu para o estudo da sociedade burguesa” (Netto, 2011, p. 14-16).

⁷ Fala do professor Claudio de Lira Santos Júnior, na disciplina Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Currículo, FACED/UFBA, outubro de 2022.

que o ser humano constrói sua história; e, histórica, fruto da ação humana no decorrer dos séculos.

Silva (2022) preconiza, ainda, que para a pesquisa científica o método necessita estar bem consistentemente delimitado, uma vez que ele é a lente do objeto. O método revela uma análise do contexto mais amplo, ou seja, uma profusa concepção de mundo e as bases epistemológicas e filosóficas do objeto. Nos assentamos no MHD como método adotado neste esforço investigativo, por reconhecermos a necessidade de apanhar o objeto por meio do olhar marxista do movimento do real, uma vez que consideramos os processos de operacionalização do Novo Ensino Médio e o conseqüente rebaixamento da Educação Física escolar como resultantes do movimento de contradições inerentes à sociedade capitalista. Reitera-se, assim, que o Materialismo Histórico-Dialético nos oferece maiores possibilidades de apreender o real, constituindo-se um instrumento teórico para apreendermos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que ela nos impõe.

No tocante à gênese do MHD, convém ressaltar que este método surge por intermédio de uma profunda e densa elaboração teórica. Nesta perspectiva, Netto (2011, p. 16-17) preconiza que Marx inicia efetivamente sua trajetória teórica em 1841, aos 23 anos, ao receber o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Jena. Entretanto, é entre 1843 e 1844, quando se confronta polemicamente com a filosofia de Hegel, sob a influência materialista de Feuerbach, que Marx começa a revelar o seu perfil de pensador original. Porém, foi

[...] com o estímulo provocado pelas formulações do jovem Engels acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa (Netto, 2011, p. 14-16).

Inicia-se, então, a parceria, seja no viés teórico, político, social e pessoal, entre Marx e Engels. Naturalmente, o método marxista parte de uma problemática de pesquisa maior de Karl Marx e seus diálogos travados com Engels. O Materialismo Histórico-Dialético esteve intrinsecamente articulado às inquietações de Marx diante das contradições da sociedade capitalista, como também, da sua ruptura com Hegel e Feuerbach, anunciadas em *A Ideologia Alemã*, obra marxiana que inaugura/assinala o nascimento do MHD. O MHD representa, portanto, uma ruptura com o idealismo de Hegel e o empirismo de Feuerbach.

Com efeito, Netto (2011) salienta que a problemática central da pesquisa marxiana esteve circunscrita à gênese, à consolidação, ao desenvolvimento e às condições de crise da sociedade burguesa, assentada no modo de produção capitalista. Segundo o autor,

Esta pesquisa, de que resultarão as bases de sua teoria social, ocupará Marx por cerca de 40 anos, de meados da década de 1840 até a sua morte – e pode-se localizar o seu ponto de arranque nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844 e a sua culminação nos materiais constitutivos de *O capital* (Marx, 1994 e 1968-1974). Alicerçando essa pesquisa de toda uma vida, além do profundo conhecimento que Marx adquiriu em seu trato com os maiores pensadores da cultura ocidental e de sua ativa participação nos processos político-revolucionários de sua época, está a sua *re-elaboração crítica* do acúmulo intelectual realizado a partir do Renascimento e da ilustração. Com efeito, a estruturação da teoria marxiana socorreu-se especialmente de três linhas-de-força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (Lenin, 1977, p. 4-27 e 35-39). Numa palavra: Marx não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele (Netto, 2011, p. 17-18, grifos do autor).

Nesta perspectiva, Marx avança criticamente⁸ por meio do conhecimento acumulado, analisando a sociedade burguesa, com o objetivo de descortinar sua estrutura, dinâmica e contradições. Assim, configurado como um longo processo de análise e síntese, Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento da realidade social. Convém sublinhar que, em Marx, o método não é produto de descobertas abruptas ou arbitrárias, tampouco de intuições geniais, ao contrário, resulta de uma ampla e morosa investigação:

de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método, formulação que aparece na "Introdução", redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858* (Marx, 1982, p. 3-21). É nestas poucas páginas que se encontram sintetizadas as bases do método que viabilizou a análise contida em *O capital* e a fundação da teoria social de Marx (Netto, 2011, p. 19).

Em síntese, o método é resultado de um trabalho rigoroso — com base na realidade material — o qual é substancialmente extenso. Na sequência, ao apresentar os estudos introdutórios do MHD, Netto (2011) trata acerca do significado de teoria para Karl Marx. Segundo o autor,

[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos

⁸“Cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de "crítica", de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o "bom" do "mal". Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier *et alii*)” (Netto, 2011, p. 18).

explicativos para dar conta - à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito - de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos [...]. Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso- cf. Marx, 1982, p. 15). 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 a dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2011, p. 20-21, grifos do autor).

Nessa direção, Marx, ao relacionar o MHD com o método de Hegel, de quem recolheu criticamente a concepção dialética, anotou:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16).

Logo, “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)*” (Netto, 2011, p. 21, grifos do autor). Assim, para Marx, o objeto da pesquisa tem existência objetiva; significa dizer, portanto, que não depende do sujeito, do pesquisador para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica — por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade, isto é, algo importante e não descartável — é apreender a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto. Em linhas gerais,

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22, grifos do autor).

O objeto da pesquisa tem, reitera-se, existência objetiva. Neste estudo, por conseguinte, entendemos que o objeto tem existência objetiva, que independe da consciência da pesquisadora em questão. Netto (2011, p. 23) sinaliza, ainda, que o objeto de pesquisa de Marx é a sociedade burguesa — “um sistema de relações construído pelos homens”. Segundo o autor, isso significa

que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Em função disso, a pesquisa da sociedade — e a teoria que dela resulta — exclui qualquer pretensão de "neutralidade", geralmente identificada com "objetividade". No entanto, o autor complementa que essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: “a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a *prática social e histórica*” (Netto, 2011, p. 23, grifos do autor). Para ilustrar essa assertiva, o autor apresenta:

Tomemos um exemplo: da sua análise do movimento do capital, Marx (1968a, p. 712-827) extraiu a *lei geral da acumulação capitalista*, segundo a qual, no modo de produção capitalista, a produção da riqueza social implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e/ou absoluta); nos últimos 150 anos, o desenvolvimento das formações sociais capitalistas somente tem comprovado a correção de sua análise, com a "questão social" pondo-se e repondo-se, ainda que sob expressões diferenciadas, sem solução de continuidade. E ainda outro exemplo: analisando o mesmo movimento do capital, Marx (1974, 1974a e 1974b) descobriu a *impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas*; também, no último século e meio, a prática social e histórica demonstrou o rigoroso acerto dessa descoberta. Essas e outras projeções plenamente confirmadas sobre o desenvolvimento do capitalismo não se devem a qualquer capacidade "profética" de Marx: devem-se a que sua análise da dinâmica do capital permitiu-lhe extrair de seu objeto "a lei econômica do movimento da sociedade moderna" (Marx, 1968, p. 6) – não uma "lei" no sentido das leis físicas ou das leis sociais durkheimianas "fixas e imutáveis", mas uma *tendência histórica* determinada, que pode ser travada ou contrarrestada por outras tendências (Netto, 2011, p. 23-24, grifos do autor).

Na sequência, Netto (2011, p. 25) retoma a concepção marxiana de teoria. Destarte, segundo o autor,

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo.

O autor adverte que, para Marx, ao contrário,

[...] o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (Netto, 2011, p. 25, grifos do autor).

Sublinha-se, com isso, que o papel do sujeito é fundamental no processo investigativo. Na clássica passagem, Marx evidencia tal acepção: na investigação, o sujeito "tem de apoderar-

se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas" (Marx, 1968, p. 16). Com efeito, convém reiterar que embora o sujeito investigador exerça um papel relevante na análise e síntese operatória da pesquisa, para o Materialismo Histórico-Dialético, é o objeto quem estabelece a direção do processo investigativo.

Assim, concernente aos instrumentos e técnicas — questões de ordem operacional — Netto (2011, p. 25-26, grifo do autor) esclarece:

[O]s instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para "apoderar-se da matéria", mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. Cabe observar que, no mais de um século decorrido após a morte de Marx, as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos/ técnicas de pesquisa, com alcances diferenciados – e *todo* pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização.

Orientados por esses pressupostos teórico-metodológicos, os quais formam uma unidade método-concepção de mundo, conduzimos o processo investigativo que resultou no presente relatório de pesquisa de doutoramento. Nessa empreitada, recorreremos a uma **pesquisa de caráter teórico**. Em outros dizeres, buscando traduzir a postura dialética materialista em procedimentos operacionais, esboçamos um gesto metodológico associado aos referenciais marxistas, engendrado por meio do movimento de síntese, ancorado numa pesquisa de cunho teórico, cujo propósito foi levantar as sistematizações, como evidenciado anteriormente, já desenvolvidas por Martins (2004, 2013, 2020), Anjos (2017), Anjos e Duarte (2017, 2020), Malanchen (2014), Gama (2015), Beltrão (2019), Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), Coletivo de Autores (2012), nossas **fontes de análise**, bem como as produções que apresentam como lastro teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, a psicologia histórico-cultural e a Abordagem Crítico-Superadora.

Ratifica-se que as técnicas aqui arroladas estarão sustentadas pelos pressupostos do MHD. Ou seja, o método, referenciado no Materialismo Histórico-Dialético, terá primazia sobre as técnicas, instrumentos e procedimentos. Por outro lado, estes foram os meios que permitiram a captação da matéria, a obtenção de dados e informações, que contribuíram para a apreensão do objeto, de modo que fosse possível passar do abstrato ao concreto (pensado) — movimento próprio do materialismo dialético (Beltrão, 2019).

Na esteira da tradição marxista, evidencia-se, que o método não deve ser tomado isoladamente, desprovido do campo teórico que subsidia o objeto de pesquisa. Assim, ao analisar as contradições do Novo Ensino Médio e como estas impactam o trato com o conhecimento da Educação Física, é necessário, pois, uma compreensão do movimento do real, determinado dialética e historicamente. No tocante à escolha do MHD, corroboramos o pensamento de Santos Júnior (2005, p. 15), o qual declara que a opção pelos referenciais marxistas se justifica por:

Perseguimos uma utilização da tradição do pensamento marxista, entendendo-a na tríade: concepção de mundo, método de análise e projeto histórico. A opção pela referência está arraigada na convicção de que esta constitui-se no melhor instrumento para enfrentar as problemáticas significativas deste início de século permitindo articular, dialeticamente, análise e encaminhamentos [...] além de fornecer as análises mais avançadas do modo de produção e reprodução da vida baseado na produção coletiva e na apropriação privada, o capitalismo.

A seguir, apresentam-se as formulações teórico-metodológicas do método materialista dialético.

1.1.2 As formulações teórico-metodológicas do MHD

Convém reiterar pontos centrais que foram tratados até aqui. Sublinhamos que o método de Marx não resulta de operações abruptas, intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma densa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto. Nesta perspectiva, destacamos um princípio central marxiano:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um terminado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Netto (2011, p. 31) preconiza que em função da análise da realidade histórica e expressamente materialista, essa determinação das relações entre o ser e a consciência dos homens em sociedade permitiu a Marx avançar, na segunda metade dos anos de 1840, em sua análise da sociedade burguesa. Cabe salientar que este ponto se insere na concepção que Marx e Engels já desenvolviam preliminarmente acerca da história, da sociedade e da cultura, e que

fora aprofundada nos anos posteriores. Para ambos, o ser social — em que a sociabilidade resulta fundamentalmente do trabalho, que constituirá o modelo da *práxis* — é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações.

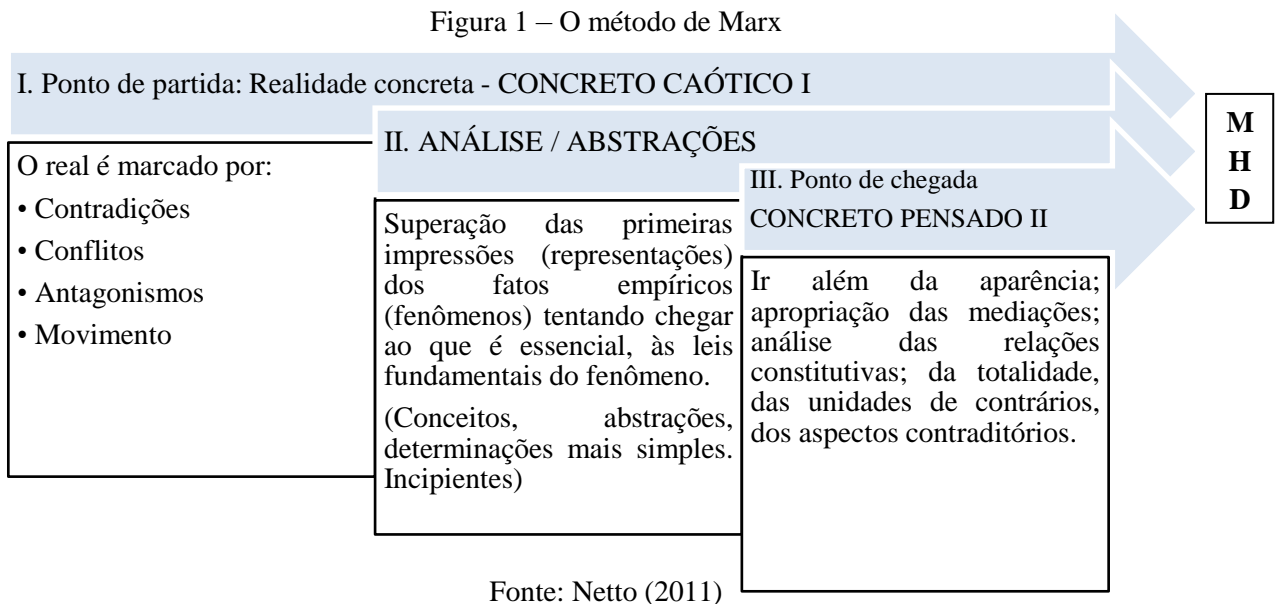
Ainda de acordo com Netto (2011, p. 40), uma teoria social da sociedade burguesa deve se fundamentar na análise teórica da produção das condições materiais da vida social. O autor adverte que este ponto de partida não expressa um juízo ou uma preferência pessoal do pesquisador: trata-se, pois, de uma exigência que decorre do próprio objeto de pesquisa, assim, sua estrutura e dinâmica somente serão reproduzidas com veracidade no plano ideal diante desse fundamento; com efeito, o pesquisador somente será fiel ao objeto se atender a tal imperativo. No entanto, o autor nos alerta que, naturalmente, o pesquisador é livre para encontrar e explorar outras vias de acesso ao objeto que é a sociedade, ele pode, inclusive, chegar a resultados interessantes; entretanto, tais resultados não permitirão articular uma teoria social que dê conta dos níveis decisivos e da dinâmica fundamental da sociedade burguesa.

Determinado o seu objeto de pesquisa, a sociedade burguesa, põe-se a Marx a questão de como conhecê-la, desvelá-la. Assim, nos dizeres do próprio Marx (1982, p. 14):

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo [...]; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isto é falso. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo e, através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples.

Evidencia-se que Marx, como marcadamente materialista, distingue o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento: “começa-se **‘pelo real e pelo concreto’**, que aparecem como dados; pela **análise**, um e outro elementos são **abstraídos** e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a **conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples**” (Netto, 2011, p. 42, grifos nossos). Marx considera que este

procedimento analítico foi necessário na emergência da economia política, mas está longe de ser suficiente para reproduzir idealmente (teoricamente) o "real" e o "concreto". Em sequência, depois de alcançar aquelas "determinações mais simples", "teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, mas, desta vez, não como uma representação caótica de um todo, porém, como uma **rica totalidade de determinações e relações diversas**". É esta "viagem de volta" que caracteriza, na compreensão de Marx, o método adequado para a elaboração teórica (Netto, 2011, p. 43, grifos nossos). A Figura 1, a seguir, sintetiza o movimento do MHD. Logo, são minimamente descritos os momentos centrais do método (já sinalizados em negrito neste parágrafo).



Assim, na esteira da tradição marxista, a imagem denota:

I) Concreto como ponto de partida (concreto I/concreto caótico): é o objeto captado pela experiência sensível. São os objetos captados nas suas relações mais simples. Esta primeira apreensão é sempre fragmentada, desconectada da totalidade, é o objeto visto sem suas relações.

II) Abstração: é o procedimento mental pelo qual o pensamento assimila o concreto I, o reproduz mentalmente, para que se torne “concreto pensado”. Quer dizer, o concreto pensado é um todo mental, produto da atividade pensante. A abstração não opera com representações (reprodução do real tal e qual em nossa mente), mas, com conceitos.

III) Concreto pensado (concreto II): objetos definidos por relações progressivamente mais específicos, com relações mais complexas efetivados pela abstração. O concreto pensado não é mais o imediato, o aparente. É a compreensão da realidade nos seus nexos internos. A realidade enquanto fazendo parte de um todo, de uma totalidade dinâmica de relações. A

operação realizada pela abstração consiste em situar os objetos isolados dentro de um todo, enquanto construção mental. A tarefa do nosso pensamento é elaborar os dados captados por meio do concreto sensorial, na forma de conceito e, com isso, reproduzir as conexões internas do objeto, suas relações, revelando o movimento do objeto. O movimento do objeto são suas relações internas e externas, suas contradições, suas condições históricas reais, as conexões essenciais do concreto reproduzido. Pela abstração ultrapassamos as aparências, o imediato, o observável, para buscar nexos e relações que constituem a realidade (informação verbal/visual)⁹

Convém focalizar algumas definições pontuadas por Netto (2011) para alcançar a inteira compreensão do método de Marx, o Materialismo Histórico-Dialético, a saber: a) abstração; b) abstrato; c) determinações; e, d) categorias. Assim, o autor distingue o sentido de "abstração" e "abstrato". A abstração, segundo o autor,

[...] é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável-aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples". Neste nível, o elemento abstraído torna-se "abstrato" – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de "muitas determinações". A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", a "unidade do diverso" que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só "a viagem de modo inverso" permite esta reprodução. Já salientamos que, em Marx, há uma contínua preocupação em distinguir a esfera do ser da esfera do pensamento; o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera "cientificamente exato" (o "concreto pensado") é um produto do pensamento que realiza "a viagem de modo inverso". Marx não hesita em qualificar este método como aquele "que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto", "único modo" pelo qual "o cérebro pensante" "se apropria do mundo" (Netto, 2011, p. 44-45, grifos do autor).

Netto (2011) também se esforça para precisar o sentido de "determinações". Determinações, segundo o autor,

[...] são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; nas palavras de um analista, para Marx, a determinação é um "momento essencial constitutivo do objeto" (Dussel, 1985, p. 32). Por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As "determinações as mais simples"

⁹ Fala do professor Claudio de Lira Santos Júnior na disciplina Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Currículo, FAGED/UFBA, outubro de 2022, com base nas formulações de Netto (2011).

estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (Netto, 2011, p. 45).

Partindo do princípio de que o objetivo da pesquisa marxiana é, fundamentalmente, conhecer as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa. Netto (2011, p. 46-47, grifos do autor) apresenta o conceito de "categorias". Na acepção marxiana, as categorias representam

[...] “formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isso, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco. E, uma vez que, como vimos, para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" – vale dizer: a mais *complexa* de todas as organizações da produção até hoje conhecida –, é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial. Logo, a sua reprodução ideal (a sua teoria) implica a apreensão intelectual dessa riqueza categorial (o que significa dizer que a teoria da sociedade burguesa deve ser também rica em categorias).

Netto (2011, p. 49), portanto, assentando-se nas formulações de Marx, considera que as categorias são ontológicas, reflexivas, históricas e transitórias, uma vez que “são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção”. Convém sublinhar que o objeto desta tese nos conduziu às seguintes categorias: **conteúdo, forma e destinatário**. Assim, os capítulos foram sistematizados em face da tríade conteúdo-forma-destinatário, conforme pontua Martins (2013), com a finalidade de, como preconiza Marx, buscarmos a essência do objeto, sua totalidade dinâmica de relações, revelando o seu movimento, suas relações internas e externas, suas contradições, suas condições históricas, suas conexões essenciais do concreto reproduzido, ultrapassando, portanto, as aparências, o imediato, o observável, para buscar nexos e relações que constituem a realidade. As categorias conteúdo, forma e destinatário serão o eixo categorial de análise adotado neste estudo.

1.2 LÓGICA DE EXPOSIÇÃO

Considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no Novo Ensino Médio (NEM), tal como as contribuições da Abordagem Crítico-Superadora para o trato com o conhecimento da Educação Física; ainda, a tríade como o eixo categorial de análise, estruturalmente esta tese propõe-se a discutir¹⁰:

O capítulo 2, *Destinatário: a educação escolar de adolescentes*, analisa os princípios e implicações da psicologia histórico-cultural na educação escolar de adolescentes, tendo em vista as especificidades, a qual essa fase abarca, no desenvolvimento do psiquismo humano. Focalizamos, a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário, o adolescente no eixo destinatário.

O capítulo 3, *Forma: princípios curriculares da Pedagogia Histórico-Crítica*, organiza-se no esforço de promover uma reflexão no tocante aos princípios curriculares da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), situando o currículo no elemento forma (tríade conteúdo-forma-destinatário). Para isso, nos detemos, sobretudo, nas discussões preconizadas por Gama (2015) e Malanchen (2014) que tratam da temática de currículo articulada à PHC. Ressalta-se, também neste capítulo, as problematizações estabelecidas por Beltrão (2019) acerca das críticas endereçadas à proposta curricular notadamente burguesa, do Novo Ensino Médio, currículo ancorado nos pressupostos teórico-conceituais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e suas atuais diretrizes. Finda-se o capítulo com uma análise do NEM, por meio da sua materialização.

O capítulo 4, *Conteúdo: a Abordagem Crítico-Superadora como possibilidade de enfrentamento*, organiza-se no esforço de promover uma reflexão no tocante às possibilidades de enfrentamento às pedagogias burguesas. Notadamente, o Novo Ensino Médio se configura como expressão dessas pedagogias. No campo curricular da Educação Física, reconhecemos ser a Abordagem Crítico-Superadora um caminho profícuo para a construção da resistência ativa e de alternativas pedagógicas contra-hegemônicas. Situamos, portanto, a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) no elemento conteúdo.

No capítulo 5, as *Considerações finais*, apresentamos uma síntese geral desta investigação, além de situarmos a PHC como um dos elementos que compõem um programa para a escola da transição, no contexto de aprofundamento da ofensiva do capital sobre a escola e da luta de classes no Brasil e no mundo. Reconhecemos que este esforço investigativo não esgotou o debate acerca das contradições do Novo Ensino Médio, tampouco sobre o

¹⁰ No que se refere à organização deste trabalho, além desta introdução, compõe o capítulo 1, a discussão sobre método. Este tópico pretende cumprir a tarefa de apresentar a opção teórico-metodológica adotada no desenvolvimento desta investigação, a qual será conduzida segundo a concepção materialista e dialética da história, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, durante um longo processo de análise da sociedade burguesa.

rebaixamento da Educação Física neste projeto educativo. Por fim, defendemos nossa tese apontando novas necessidades para o aprofundamento de questões referentes ao currículo do ensino médio e o lugar da Educação Física na perspectiva histórico-crítica.

2 DESTINATÁRIO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES

Fica evidente que uma concepção histórico-cultural de adolescência busca a superação das visões idealistas e biologicistas sobre essa etapa do desenvolvimento. A adolescência não pode ser vista apenas como um momento de crises emocionais, comportamentos semipatológicos, por vezes inconscientes, devido aos hormônios que estão à flor da pele. A gênese do comportamento adolescente não está, portanto, nas manifestações metapsicológicas, tampouco pode ser reduzida à maturação cerebral como afirmam as concepções biologizantes. Não que não haja mudanças cerebrais, porém, a gênese de tais mudanças está na própria complexidade da atividade social. Nessa etapa, há um importante desenvolvimento funcional do cérebro intimamente ligado às novas e mais complexas condições de vida. Essa asserção deve ser entendida de forma dialética, ou seja, o cérebro é, ao mesmo tempo, condição e produto da atividade social.

Anjos e Duarte (2017, p. 125).

A literatura do campo teórico em psicologia (e educação) tem se debruçado sobre a temática do desenvolvimento do psiquismo humano (que se desdobra, e aqui será nosso objeto de análise, no desenvolvimento psíquico de **adolescentes**), com a perspectiva de estabelecer diálogos, promover avanços e contribuições acerca da temática. Anjos (2017) e Anjos e Duarte (2020, 2017) advertem, contudo, que uma vasta gama de estudos nesse campo do conhecimento se concentra em concepções biológicas, naturalizantes, abstratas e patológicas sobre adolescência¹¹.

Considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário, o **adolescente** encontra-se no eixo **destinatário**. Martins (2013, p. 297), portanto, explicita:

¹¹ A expressão **adolescência** está sendo utilizada em conformidade com as formulações de Vygotski, no que diz respeito à teoria da periodização do desenvolvimento. “É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções biologicistas não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos” (Anjos; Duarte, 2017, p. 126).

A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. Devemos observar, todavia, que a ênfase aqui conferida ao ‘destinatário’ não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas.

No que se refere ao sujeito do processo educativo — o destinatário — Galvão, Martins e Lavoura (2019, p. 85), em diálogo com Saviani (2012, 2013), pressupõem:

[...] um aluno concreto, necessariamente caracterizado e compreendido como síntese de múltiplas determinações, diferenciando-se do aluno empírico, cujas necessidades se limitam à imediatividade da empiria fenomênica (SAVIANI, 2012b, 2013a). Porém, foi com o trabalho desenvolvido por Martins (2013) abordando as relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, tendo como aporte teórico a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a pedagogia histórico-crítica, que foi possível compreender de maneira mais profícua a questão das necessidades concretas do aluno na educação escolar, considerando-se o seu processo de desenvolvimento. A autora desenvolveu a ideia da tríade conteúdo-forma-destinatário, colaborando para o avanço das explicações e formulações no campo da pedagogia histórico-crítica, pois, como o próprio Saviani já indicava na década de 1990, um dos grandes desafios teóricos que a pedagogia histórico-crítica teria que enfrentar era relativo à ‘articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria, que [estava] requerendo um grau maior de desenvolvimento e de sistematização’ (SAVIANI, 1994, p.244). Vai daí a contribuição de Martins (2013), ressaltada por Saviani em seu prefácio, ao assinalar que ‘pela primeira vez, são apresentados com clareza e consistência os fundamentos psicológicos da educação na perspectiva da psicologia histórico-cultural articulada à pedagogia histórico-crítica’.

Nesta perspectiva, Anjos e Duarte (2020, 2017) esclarecem o quão desafiador é escrever sobre a adolescência — e mais detidamente sobre educação escolar de adolescentes —, uma vez que a literatura sobre o tema tem se concentrado, de modo acrítico, em reforçar estereótipos sobre esta etapa do desenvolvimento humano. Cabe destacar o profuso impacto da mídia na propagação desse conteúdo. Tomemos, assim, as palavras dos autores:

Quem nunca ouviu ou leu alguma matéria afirmando, por exemplo, que a adolescência é uma fase problemática do desenvolvimento humano, a fase da “*aborrecência*”, um período do desenvolvimento onde os hormônios estão “*à flor da pele*” e que o adolescente, por isso, não conseguiria controlar suas emoções, sua conduta, sua sexualidade etc.? Ou, por outro lado, quem nunca ouviu ou leu alguma reportagem na qual afirmasse que todas as manifestações de comportamentos problemáticos são fenômenos esperados e normais na adolescência, pois são produtos da maturação cerebral? (Anjos; Duarte, 2017, p. 115-116, grifos dos autores).

Na esteira da tradição marxista, Anjos e Duarte (2020, 2017) advogam a ideia de conceber a adolescência com base na perspectiva histórico-cultural, ressaltando as potencialidades desta fase do desenvolvimento. Sob este prisma, os autores preconizam que o adolescente escolar tem a possibilidade de apreender a essência dos fenômenos sociais, para além de sua aparência. Isso tudo porque, esclarecem os autores, “nessa idade, ao se apropriar de conteúdos sistematizados, transmitidos pela educação escolar, ocorre um salto qualitativo de suas atividades espontâneas às voluntárias, devido à formação do pensamento por conceitos, do pensamento abstrato” (Anjos; Duarte, 2017, p. 116).

Com efeito, a psicologia histórico-cultural considera que a adolescência, “como fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural, tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção” (Anjos; Duarte, 2020, posição 4029, Kindle). Assim, a abordagem adotada neste esforço investigativo trata-se, portanto, dos referenciais marxistas, pois concordamos com Facci (2004, p. 65-66, grifo nosso), ao dialogar com Shuare (1990):

[...] os fundamentos marxistas enfatizam que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social. Para essa autora, a história da psique humana é a história da sua construção, portanto a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico.

Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, **fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo**, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Davidov & Shuare (1987) esclarecem que no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico. Para esses autores, o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura. Essas idéias são fundamentais quando se busca compreender a formação do psiquismo humano numa perspectiva historicizadora.

A adolescência é um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais (Anjos; Duarte, 2020). Depreende-se, com isso, que neste estudo, ao tratar dos adolescentes como o destinatário, focalizaremos este objeto por meio da lente histórico-

cultural¹², logo, materialista. Considerando, sobretudo, que o adolescente é um ser histórico e social. Ou, em outras palavras, nos deteremos numa concepção que supere uma visão reducionista de adolescência. Nessa direção, Anjos (2017, p. 101) preconiza:

A adolescência, para a psicologia histórico-cultural, não pode ser reduzida a um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por conseqüentes síndromes devido aos hormônios “que estão à flor da pele”. Vygotski (1996), diz que os cientistas biologistas equivocam-se, com grande freqüência, ao considerar o adolescente um ser apenas biológico, natural. Este autor afirma que, sobretudo, o adolescente é um ser histórico e social.

Na esteira da tradição marxista, compreendemos que o destinatário em questão, o adolescente, constrói-se socialmente¹³ (Anjos; Duarte, 2020). Produto de certas “condições materiais de produção, dentro de um determinado contexto e de acordo com as necessidades que surgiram ao longo da história” (Anjos, 2017, p. 101). Dialogando com Vygotski (1996), Anjos e Duarte (2020) e Anjos (2017) refletem que o desenvolvimento dos interesses é um fator necessário para compreender o desenvolvimento psicológico do adolescente. Os interesses são as necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores. Portanto, o desenvolvimento dos interesses constitui, em maior escala, o conteúdo do desenvolvimento social e histórico. Este fato legitima o caráter cultural e histórico na formação do indivíduo. Retomemos as palavras de Anjos (2017, p. 103):

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem novos interesses. Porém, para Vigotski, o processo de extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos é, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Para este autor, existem períodos de crise no desenvolvimento humano e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Estas crises que o adolescente enfrenta não são totalmente negativas, pois, contribuem para o surgimento da nova forma de pensar.

¹² “A psicologia histórico-cultural teve início com as obras de Vigotski (1896-1934). Este pesquisador desenvolveu seu trabalho com base marxista e era “radical”, por querer ir à raiz de todos os problemas e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano. Concordamos com Tuleski (2002) e com Duarte (1996, 2000) quando afirmam que é necessário manter essa filiação teórica da psicologia histórico-cultural, a qual tem uma visão historicizadora do psiquismo humano” (Facci, 2004, p. 65).

¹³ Convém uma nota acerca das reflexões estabelecidas por Bock (2004). A autora reflete “que devido à revolução industrial, ocorreram grandes mudanças no modo de viver dos indivíduos. O avanço tecnológico trouxe em seu bojo a exigência de capacitação profissional para que o indivíduo pudesse adentrar no mercado de trabalho. Com isso, outra exigência ocorreu, a saber, um considerável prolongamento do tempo de formação, obviamente, reunindo os adolescentes por mais tempo na escola. Em razão disso, começaram a se distanciar dos pais e, conseqüentemente, formaram um novo grupo e construíram uma nova fase de desenvolvimento”. Portanto, conforme afirma Bock (2004, p. 41), “[...] a adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico”.

Parafrazeando Leontiev (1978), o momento de passagem para um novo estágio do desenvolvimento da vida psíquica (infância para a adolescência, aqui retratado) é suscetível às crises e, são inevitáveis, neste contexto, as rupturas, assim como os saltos qualitativos no desenvolvimento. Nessa direção, Anjos (2017, p. 104) ressalta a relevância da educação escolar no desenvolvimento do adolescente. Contudo, reflete o autor, “se o trabalho educativo for intencional e racionalmente conduzido, levando em consideração as novas estruturas mentais que são elaboradas no período de transição de um estágio ao outro” as possíveis crises desta etapa do desenvolvimento poderão ser minadas ou, em última instância, serem superadas.

Anjos (2017) chama ao debate Elkonin¹⁴ (1987), ao dialogar sobre a hipótese que fora levantada pelo autor acerca da periodização do desenvolvimento psíquico da criança. Com efeito, o autor aponta três fases do desenvolvimento humano, a saber: a primeira infância, a infância e a adolescência. Assim,

Elkonin (1987), ao apresentar sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, aponta três fases do desenvolvimento humano, quais sejam, a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada fase há dois grupos de atividades: no primeiro, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo grupo caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada fase é permeada por duas atividades principais ou dominantes (a primeira é desenvolvida no sistema criança-adulto social e a segunda, no sistema criança-objeto social). As atividades são dominantes em determinadas fases e em outras não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades dominantes não elimina as atividades anteriores, mas sim, mudam seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade (Anjos, 2017, p. 104).

Corroborando o debate, Facci (2004, p. 66), ao também dialogar com Elkonin e Leontiev, sublinha que “cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”. Para Elkonin e Leontiev, como destaca Facci (2004, p. 67), “o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria

¹⁴ “Leontiev e Elkonin, seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo (como ora expresso no início deste capítulo). Segundo eles, cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social” (Facci, 2004, p. 64).

objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades”. Logo, por meio dessas atividades principais, os sujeitos relacionam-se com o mundo e, dadas as especificidades de cada estágio, formam-se necessidades específicas em termos psíquicos.

Convém, neste momento, o destaque à adolescência, terceira fase do desenvolvimento psicológico estabelecido por Elkonin. Anjos e Duarte (2020) e Anjos (2017) preconizam que igualmente às fases precedentes — primeira infância e infância — a adolescência apresenta, também, duas atividades principais, a saber: comunicação íntima social (sistema criança-adulto social) e atividade profissional/de estudo (criança-objeto social). Contudo, nessa terceira fase, a identificação da atividade dominante não ocorre tão claramente como nas demais. Para Elkonin (1987), tal dificuldade se justifica em função de a atividade principal do adolescente continuar sendo o estudo escolar. Anjos (2017, p. 105), nesta perspectiva, esclarece que “[o]s adolescentes, assim como os escolares da fase da infância, são valorizados – pelos adultos – em função de seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar. Além disso, na passagem a esta fase, tampouco ocorrem mudanças substanciais em seu aspecto externo”. O autor, ainda dialogando com Elkonin, salienta que

[d]iante da ausência de mudanças visíveis nas condições gerais de vida e de atividade do adolescente, Elkonin (1987) afirma que as causas da passagem a essa fase foram explicadas por mudanças do próprio organismo. Frequentemente tais explicações encontram-se amparadas na maturação sexual que transcorre neste período. É o caso da psicanálise, por exemplo. Pode-se dizer que tais dificuldades em identificar as mudanças na adolescência incitaram a produção de muitas pesquisas que acabaram por naturalizar essa fase.

Elkonin (1987) reconheceu que a maturação sexual exerce influência na formação da personalidade do adolescente, mas refutou a idéia de que o desenvolvimento sexual seja a principal função neste processo. Para este autor, a maturação sexual exerce influência de forma mediatizada, por meio das relações do indivíduo com o mundo que o cerca (Anjos, 2017, p. 105).

Anjos e Duarte (2020, posição 4060, Kindle), em diálogo com Elkonin, explicitam que o “período da adolescência abarca de 11-12 anos até 15 anos. Esse período de desenvolvimento, para esse autor, consiste no salto da infância à juventude (15 anos até 17-18 anos), por isso essa idade é denominada de trânsito ou de transição”. Portanto, depreende-se que embora, à primeira vista, não há essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância, em razão do adolescente continuar sendo escolar e sua atividade principal, o estudo, por isso, suas condições pessoais de desenvolvimento se diferem sobremaneira em relação às condições de desenvolvimento do escolar primário (Anjos, 2017; Anjos; Duarte, 2020).

Como ora expresso, a adolescência apresenta duas atividades principais: comunicação íntima social (sistema criança-adulto social) e atividade profissional/de estudo (criança-objeto social) (Anjos; Duarte, 2020). Concernente à comunicação íntima pessoal, Anjos (2017, p. 105), ao dialogar com Facci (2004), estabelece que “[e]ssa atividade é uma forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos”. Facci (2004, p. 71), por seu turno, sublinha que a interação com os pares “é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo)”. Assim o adolescente, nessa interação com os pares, “forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida” (Facci, 2004, p. 71). Ainda sobre a comunicação íntima pessoal, a autora, em articulação com teóricos da psicologia histórico-cultural — Vigotski, Leontiev e Elkonin — explicita:

Uma nova transição é a chegada da adolescência, com uma outra atividade principal: a *comunicação íntima pessoal* entre os jovens. Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

A adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico e, nessa idade, segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas (Facci, 2004, p.70-71, grifos da autora).

A atividade profissional/de estudo consiste na subsequente atividade principal da adolescência. Anjos (2017, p. 106-107) estabelece que, para Leontiev, “a fase da adolescência é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro”. Esclarece, ainda, que o “adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos. No entanto, as disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão” (Anjos, 2017, p. 106-107). Ou seja, os adolescentes expressam maiores interesses nos componentes curriculares que mais se aproximam/enquadram em suas prováveis carreiras profissionais. Nesta perspectiva, Elkonin (1960) *apud* Anjos (2017), ao estudar o desenvolvimento psíquico do escolar, destaca que o mais típico e novo que caracteriza os conhecimentos adquiridos pelo adolescente é que eles são abstrações do concreto. Com efeito, o autor explicita:

Nesta idade escolar é exigido do adolescente que aprenda muitos conceitos abstratos e há uma considerável mudança do conteúdo dos conhecimentos vinculada a uma mudança na forma de ensino, mudança esta, segundo o autor, caracterizada pelo fato do adolescente ter várias disciplinas e diferentes professores, cada qual, realizando distintas exigências. O novo conteúdo, portanto, exige novos métodos de atividade mental. Para aprender o sistema dos conceitos científicos abstratos, há de se passar das operações com os objetos e representações concretas para a operação com os próprios conceitos (Elkonin, 1960 *apud* Anjos, 2017, p. 106).

Nessa direção, para Elkonin (1960), o trabalho educativo com adolescentes requer métodos de ensino mais complexos e adequados às especificidades dessa fase. Anjos (2017), por sua vez, preconiza que a educação escolar deve exercer o papel de incitar o aumento da independência do adolescente, bem como seu pleno desenvolvimento escolar, isto é, a responsabilidade. Segundo o autor, “[o] adolescente deve, agora, preparar suas tarefas sem a ajuda dos adultos, devem distribuir seu tempo e encontrar meios para resolver suas atividades” (Anjos, 2017, p. 106).

A adolescência carrega em seu âmago funções relevantes para o processo de desenvolvimento dos sujeitos, a exemplo da escolha da profissão e a preparação para a atividade profissional. Com efeito, a tríade escola-família-sociedade exigirá um posicionamento deste adolescente. Nesta perspectiva, Martins (2004) sublinha que há uma problemática latente permeando todo este processo, qual seja: uma educação escolar orientada por políticas educacionais à serviço do capital, denotando uma relação indivíduo e mercado de trabalho eminentemente capitalista, que em nada contribui para o processo de emancipação humana. O que deve, na perspectiva da autora, ser objeto premente de análise crítica, “[...] posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (Martins, 2004, p. 53). Anjos e Duarte (2020, posição 4139 e 4149, Kindle) preconizam:

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência. Entretanto, limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação que favoreça o processo de formação de uma individualidade livre e universal (DUARTE, 2013a) deve posicionar-se criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de

apropriação das produções humanas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem decisivamente para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada por essas produções humanas. Esses fatores são necessários para a estruturação da concepção de mundo do adolescente e para o desenvolvimento de sua personalidade. Tudo isso sob a base do pensamento por conceitos.

Anjos (2017, p. 107) endossa a crítica levantada e adverte que “[a] tarefa da educação escolar não consiste apenas em formar indivíduos para o mercado de trabalho. Isto seria muito pouco”. Assim, corroborando o debate, Facci (2004, p. 77, grifos nossos) preconiza que “[n]a abordagem histórico-cultural, **o aprendizado** é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma **o ensino** é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano”. Ou, em outros dizeres, uma escola com viés capitalista, que fraciona e enfraquece a educação da classe trabalhadora, é objeto premente de críticas endossadas pelos teóricos da psicologia histórico-cultural, assim como da Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre a educação escolar, nos reportaremos a seguir.

Ainda em diálogo com Vygotski, Anjos e Duarte (2020) e Anjos (2017), a formação de conceitos desempenha uma função central no desenvolvimento psíquico dos sujeitos. No tocante ao adolescente, a formação de conceitos é a causa fundamental de todas as mudanças que se produzem em seu pensamento. O pensamento por conceitos trata-se, portanto, de um novo mecanismo intelectual e um novo modo de conduta¹⁵. Facci (2004, p. 71) sustenta as reflexões do autor ao preconizar:

O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos.

Anjos e Duarte (2017, p. 115) são categóricos ao afirmarem que a adolescência é uma fase privilegiada do desenvolvimento humano para a internalização das produções humanas,

¹⁵ De acordo com Vygotski (1996, p. 63), “tudo aquilo que era a princípio exterior – convenções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior, porque ao adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, é dada a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem estímulos novos que o induzem ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento”.

isso porque, como ratificam os autores, é nesta fase que se desenvolve plenamente o pensamento por conceitos. Com efeito, Anjos e Duarte (2020, posição 4209, Kindle) enfatizam:

O pensamento por conceitos não se pode formar na adolescência independentemente da qualidade da educação escolar. Sem a formação do pensamento por conceitos, sem a capacidade de trabalhar com abstrações, o adolescente não se desenvolve, não tem condições de ampliar a autoconsciência, não avança em direção ao para si de sua personalidade (DUARTE, 2013a), não forma sua concepção de mundo. E nessas circunstâncias o adolescente torna-se presa fácil de todo tipo de manipulação, pois entra em conflito e busca ansiosamente saídas desse estado de crise permanente. Daí radica a importância da educação escolar no desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Os autores sublinham, portanto, a necessidade da escola neste processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade e apreensão das produções humanas mais desenvolvidas, pois, “[...] a educação escolar, ao socializar essas objetivações genéricas não cotidianas, contribui decisivamente para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, da autoconsciência e da formação de uma individualidade livre e universal” (Anjos; Duarte, 2017, p. 115). Tornemos isto um pouco mais articulado, a seguir.

2.1 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS, SEUS DESBOBRAMENTOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em debate com Leontiev (1978) e Martins (2013), Malanchen e Anjos (2018) explicitam três fracionamentos do pensamento, quais sejam: o pensamento efetivo ou motor vívido; o pensamento figurativo e; o pensamento abstrato ou lógico-discursivo. Logo, nos dizeres dos autores:

No pensamento efetivo ou motor vívido, comum aos seres humanos e aos demais animais superiores, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, pensamento e ação identificam-se na resolução do problema. Sua principal característica radica na ausência do significado da palavra. A segunda forma de pensamento, o pensamento figurativo, marca os primeiros saltos qualitativos e graduais da atividade prática à teórica, graças ao desenvolvimento da linguagem. No entanto, as generalizações formadas ainda se encontram limitadas à experiência prática, ou seja, essa forma de pensamento é concreta e subjugada à experiência sensorial-perceptiva. A terceira forma de pensamento corresponde ao pensamento abstrato lógico-discursivo, considerada por Leontiev (1978) e Martins (2013), como o **pensamento** propriamente dito. Essa forma de pensamento caracteriza-se pela ascensão das esferas de ações práticas e das imagens sensoriais às esferas abstratas embasadas em conceitos, mediadas pelo significado da palavra (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1132, grifo dos autores).

Avançando no debate, os autores esclarecem, ainda, que “o pensamento, em suas formas mais desenvolvidas, é o reflexo generalizado, no cérebro humano, da realidade objetiva, mediado pela linguagem, ou melhor, pelo significado da palavra, tendo o **conceito** como conteúdo específico”. Temos, portanto, que “conceito é o conhecimento das propriedades substanciais dos objetos da realidade, o conhecimento dos principais nexos e relações entre eles” (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1132, grifo dos autores).

Nessa direção, Malanchen e Anjos (2018, p. 1130) salientam que “o desenvolvimento do pensamento por conceitos na adolescência não é um fenômeno natural”, trata-se, por outro lado, do “produto de um longo processo de formação engendrado por uma série de operações racionais, tais como: análise e síntese; comparação; generalização e sistematização; abstração e concreção”. Assim, é possível que o adolescente, por meio do pensamento por conceitos, compreenda as questões materiais que perpassam o desenvolvimento da humanidade e a si próprio. O pensamento abstrato se desponta — em detrimento do pensamento concreto — e o conteúdo do pensamento do adolescente “[...] converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos” (Facci, 2004, p. 71).

Anjos (2017, p. 109), tratando sobre este tema, esclarece que conceito “é o conjunto de conhecimentos sobre o objeto ou fenômeno dado”. Ao chamar Menchinscaia (1960) ao debate, ressalta, ainda, que “o conceito é produto do reflexo no cérebro das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade. Em outras palavras, o conceito representa, num campo subjetivo, a realidade dos objetos que são encontrados no campo objetivo” (Anjos, 2017, p. 109). Corroborando os autores, Malanchen e Anjos (2018, p. 1133), preconizam:

O conceito não é alheio à realidade, pelo contrário, ele reflete a realidade com maior profundidade, trata-se, portanto, do conhecimento mediado do objeto e fenômeno e não uma simples contemplação dos mesmos. Por meio das palavras [...], conhecemos a realidade concreta para além de sua aparência externa. A palavra tem um papel decisivo no processo de formação do conceito já que, por meio dela, o indivíduo dirige deliberadamente sua atenção para determinados atributos, os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como signo superior entre todos os que o pensamento humano criou. [...]

O conceito não é uma simples abstração, senão um grau maior de abstração, um profundo conhecimento da realidade cuja gênese se faz possível na idade de transição.

Evidencia-se que o pensamento por conceitos revela os profundos nexos da realidade. Este processo, como esclarecido, tem seu auge formativo a partir da adolescência, uma vez que tal capacidade psíquica é produto de um processo que tem suas raízes na primeira infância,

porém, são maturados na adolescência (Malanchen; Anjos, 2018). Nesta fase do desenvolvimento humano, os sujeitos têm a possibilidade de desenvolver-se para além de suas experiências individuais e pessoais. O adolescente pode, portanto, “se tornar um representante do gênero humano, pois tudo aquilo que era externo a ele – as ideias, convicções, interesses, concepção de mundo, normas e regras de conduta – pode ser internalizado” (Anjos; Duarte, 2017, p. 122). Nessa direção, os autores complementam:

Consequentemente, o adolescente tem condições de dominar sua própria conduta, uma capacidade humana que é possível apenas pela mediação do sistema de signos mais desenvolvidos, ou seja, das objetivações genéricas para si. Quando o adolescente se apropria das objetivações genéricas para si, ele tem a possibilidade de conduzir sua vida cotidiana de forma consciente, em outras palavras, ele pode hierarquizar de forma consciente as atividades de sua vida cotidiana.

A vida cotidiana é heterogênea, isto é, é uma vida caracterizada por uma diversidade de atividades espontâneas, as quais exigem do ser humano capacidades em várias direções, porém, devido tal diversidade, nenhuma capacidade humana pode ser efetivada de forma intensa. Porém, com a mediação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, o adolescente poderá conduzir a heterogeneidade da vida cotidiana, ele pode subordinar, de forma consciente, suas atividades a um fim específico. Somente o indivíduo para si tem essa capacidade, pois requer autoconsciência, ou seja, requer a capacidade do indivíduo manter uma relação consciente com a genericidade e romper a identificação espontânea com ele mesmo, indo além de sua particularidade. [...] O adolescente, portanto, pode formar sua individualidade para si, pois os conteúdos escolares possibilitam a formação do pensamento por conceitos, por onde se forma e se estrutura a personalidade e a concepção de mundo do adolescente (Anjos; Duarte, 2017, p. 122-123).

Depreende-se, em vista disso, o salto qualitativo no desenvolvimento dos sujeitos diante da apropriação do pensamento por conceitos. O adolescente, assim, apresenta um grau de desenvolvimento em distintos aspectos de sua vida social. No tocante à formação dos conceitos, Anjos (2017) preconiza que estes se formam no processo de desenvolvimento histórico da sociedade e são assimilados pelos indivíduos no decurso da vida. Essa assimilação dos conceitos ocorre por meio da aquisição da experiência acumulada por gerações precedentes. Neste momento, Anjos (2017), em debate com Vigotski, faz referência à educação como instrumento de apropriação das objetivações genéricas mais elaboradas, e destaca a linguagem como mecanismo para transmitir à criança os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Anjos (2017, p. 110) apregoa, ainda se reportando à Vigotski, que

[...] os conceitos atravessam vários estágios em seu desenvolvimento, quais sejam: o estágio do sincretismo; o estágio do pensamento por complexos; e os conceitos propriamente ditos. Na primeira infância até a idade pré-escolar, a criança opera cognitivamente com agrupamentos sincréticos, pensamento por

complexos e com pseudoconceitos. Segundo o autor, a forma superior de pensamento conceitual se tornará possível apenas na adolescência.

O autor reitera, que na adolescência torna-se possível o desenvolvimento da forma superior do pensamento por conceitos.¹⁶ Outro importante elemento estabelecido por Anjos e Duarte (2020) e Anjos (2017) trata-se da subdivisão dos conceitos, a saber: a) conceitos cotidianos ou espontâneos; e b) conceitos científicos. Nessa direção, Malanchen e Anjos (2018, p. 1135, grifos nossos), em diálogo com Vygotski, explicitam:

Os conceitos cotidianos ou espontâneos são formados a partir do cotidiano do indivíduo. Sua gênese está relacionada à relação direta com os objetos e fenômenos, ou seja, o pensamento vai do **concreto ao abstrato** e, nesse caso, só pode alcançar generalizações simples, elementares, caracterizando-se em abstrações de traços evidentes e percepções aparentes da realidade. A natureza dos conceitos cotidianos está na espontaneidade, na ausência de sistematização e na incapacidade de operar voluntariamente com as abstrações, o que resulta, por vezes, em sua utilização incorreta. [...]

Os conceitos científicos, ao contrário, são produtos da educação escolar e encerram uma relação distinta com o objeto e um ato diferente de captação da realidade pelo pensamento. No processo de ensino escolar, ensina-se (ou deveria se ensinar) à criança um conteúdo que está além dos limites de suas experiências cotidianas onde o aluno tem (ou deveria ter) a possibilidade de formar generalizações superiores, aquelas que se estabelecem numa dependência entre os conceitos, ou seja, numa formação de um sistema conceitual. Os conceitos científicos possibilitam a inteligibilidade do real e a operação voluntária com as abstrações. Nesse caso, os conceitos científicos seguem o caminho do **abstrato ao concreto**, porém, não ao concreto caótico, mas ao concreto no pensamento, representando-o mentalmente em suas múltiplas determinações [...].

Com efeito, no tocante aos conceitos cotidianos ou espontâneos, estes se formam “na comunicação diária com outras pessoas, ou seja, se forma no cotidiano das crianças, por meio de experiências pessoais”. Assim, “os conceitos cotidianos são formados a partir do aprendizado pré-escolar e seu conteúdo está reduzido a um pequeno círculo de dados e não

¹⁶ Convém uma nota sobre um importante esclarecimento feito por Anjos e Duarte (2017) acerca de possíveis equívocos de interpretação sobre o desenvolvimento psíquico de adolescentes. Os autores refletem que essa “possibilidade de desenvolver o pensamento conceitual e as capacidades complexas de comportamento daí decorrente, essa forma de conduta que difere o adolescente das crianças menores, é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente. Porém, essa revolução não acontece natural e espontaneamente, não é fruto de maturação biológica senão da apropriação de objetivações genéricas mais elaboradas, ou seja, das objetivações genéricas para si. Evidentemente que tais capacidades humanas não têm início somente na adolescência. Pensar dessa forma seria adotar uma atitude que desconsidera o processo, isto é, a gênese, o que seria profundamente oposto à atitude metodológica preconizada por Vygotski. Na adolescência ocorre um salto qualitativo nas transformações que se iniciam na infância. Portanto, é preciso sinalizar que o desenvolvimento, segundo Vygotski, é superação por incorporação tanto do legado da natureza quanto da própria cultura. Isso quer dizer que a formação de conceitos, a concepção de mundo, a estabilização dos traços de personalidade, o autodomínio da conduta, não principiam na adolescência. Nela, assumem seu auge formativo. Faz-se necessário destacar tal assunto a fim de não parecer que este [estudo] compreende a adolescência como uma fase isolada do desenvolvimento humano” (Anjos; Duarte, 2017, p. 125).

abarca o essencial dos objetos e fenômenos”. Anjos (2017, p. 110) esclarece que “[a]o operar com os conceitos espontâneos, a criança não tem consciência destes conceitos, pois sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento”.

Os conceitos científicos, por outro lado, “são produtos do aprendizado escolar mediado pelo professor” (Anjos, 2017, p. 110). Os conceitos científicos emergem em razão de um determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Ao operar com os conceitos científicos, o sujeito opera, concomitantemente, sobre o objeto — ao qual o conceito se refere — e o próprio conceito, isto é, o próprio ato de pensar sobre o objeto. A linguagem se configura como a mediadora de todo este processo.

Malanchen e Anjos (2018) esclarecem que, a despeito das especificidades (e distanciamentos) dos conceitos cotidianos e científicos, é necessário levarmos em consideração que há uma estreita relação entre eles, uma vez que o conceito cotidiano deverá percorrer um determinado grau de desenvolvimento para que o adolescente possa se apropriar efetivamente dos conceitos científicos. Nessa direção, os autores enfatizam que a relação entre os conceitos cotidianos e científicos se identifica com o método de conhecimento em Marx — o Materialismo Histórico-Dialético — dado o importante papel da educação escolar na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Nos dizeres dos autores:

Insistimos que a relação entre a formação dos conceitos cotidianos e científicos identifica-se com o método de conhecimento em Marx. Os conceitos inferiores, cotidianos, se desenvolvem de baixo para cima, ou seja, da experiência visual-direta com o objeto ou fenômeno às abstrações, enquanto que os conceitos científicos seguem o caminho de cima para baixo, isto é, das abstrações ao objeto ou fenômeno (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1136).

Anjos (2017, p. 112), por seu turno, esclarece que “[o]s conceitos científicos são frutos do que a ciência legitimou e correspondem às leis objetivas descobertas pelo gênero humano ao longo do processo sócio-histórico”. Nessa perspectiva, o autor sublinha, em debate com Vigotski (1996) e Anjos e Duarte (2017), que “a adolescência é um período propício para se operar o processo de apropriação das esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia”¹⁷. Quando o autor se reporta à assimilação adequada do

¹⁷ “O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que prevalece em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si” (Vygotski, 1996, p. 64).

conteúdo, isso implica uma transmissão precedente deste conteúdo mediada por outro indivíduo, logo, temos a figura do professor e o trabalho educativo. Assim, Anjos (2017), em diálogo com Leontiev e Saviani, reflete que, na perspectiva histórico-cultural, como também na Pedagogia Histórico-Crítica, o docente tem uma função social de expressiva relevância, a saber: dirigir racionalmente o processo de desenvolvimento do aluno. O que não significa dizer, esclarece o autor, que o aluno terá uma atitude passiva ante o processo educativo¹⁸. Naturalmente que ocorre, em ambas as perspectivas, um processo contrário. Tornemos isso mais articulado:

Ao contrário da ideia hegemônica de que o educador é um opressor que deposita o conteúdo científico na cabeça do educando oprimido, a concepção histórico-cultural [como também a pedagogia histórico-crítica] defende a ideia de que este conteúdo sistematizado, clássico, transmitido pelo professor, é condição para que se produza a humanização do indivíduo (Anjos, 2017, p. 114).

Anjos (2017) reitera a relevância da educação escolar na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Conforme o autor, “o aprendizado é uma poderosa força que direciona o desenvolvimento mental da criança em idade escolar, além de contribuir, decisivamente, para a formação de sua personalidade” (Anjos, 2017, p. 111). Neste momento, ao tratarmos de educação escolar sob o prisma de uma perspectiva humanizadora e emancipatória, remetemos, frontalmente, à Dermeval Saviani. O autor preconiza que a especificidade da educação escolar é a transmissão, de forma sistematizada, dos conhecimentos mais desenvolvidos que foram construídos historicamente pela humanidade. Nos dizeres do autor, se estabelece que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13). O autor coloca a educação escolar e, mais precisamente, o trabalho educativo, como centrais no processo de mediação dos conceitos científicos. Nessa direção, Martins (2020, posição 470- 480) evidencia que:

Ao privilegiar o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico-crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento

¹⁸ “Urge explicitar, então, que o planejamento pedagógico fundamentado nessa teoria pedagógica [pedagogia histórico-crítica] assenta-se na tríade *forma-conteúdo-destinatário*, de sorte que nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, podem de fato orientar o ato de ensinar. Note-se, porém, que a ênfase aqui conferida ao “destinatário” não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (Martins, 2020, posição 550, grifos da autora).

omnilateral dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações –, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano. Defende também que as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas.

Reitera-se, aqui, a profusa pertinência da educação escolar no processo de humanização e emancipação da classe trabalhadora frente à sociedade de classes, ao transmitir de forma direta e intencional os conhecimentos clássicos, sistematizados, não cotidianos (Saviani, 2011). Assim,

O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola, é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de 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, 2008, p. 48).

Em debate com Saviani (2011), Anjos e Duarte (2017, p. 128) fazem necessárias ponderações. De acordo com os autores, a educação escolar se configura “como um trabalho não material, caracterizado pela produção de ideias, conceitos, conhecimentos, símbolos, habilidades”. E, como já expresso neste texto, “a especificidade da educação escolar é a transmissão desses elementos, a fim de serem assimilados pelos alunos e configurarem-se como segunda natureza”. Os autores salientam, também, que “a conduta do adolescente poderá ser mediada para além dos conteúdos de suas experiências imediatas” (Anjos; Duarte, 2017, p. 128). Mediados pela escola, os conteúdos sistematizados direcionarão estes jovens, de modo consciente, ao desenvolvimento de suas atividades sociais.

Ainda de acordo com Saviani (2011), na transmissão das objetivações genéricas, não cotidianas (conhecimento sistematizado), a educação escolar busca a essência de cada conceito, a essência dos fenômenos. Isso, pois, requer uma postura do docente, em seu ato educativo, no sentido de um ensino sistematizado com vistas à tarefa de possibilitar a aprendizagem efetiva dos conceitos científicos.

Malanchen e Anjos (2018), ao dialogarem com Vygotski, sinalizam que a formação do pensamento por conceitos é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade. Salientam, ainda, que o cerceamento ao acesso às riquezas culturais implicará na não formação do pensamento por conceitos, qualquer que seja a fase de desenvolvimento

humano. Nessa direção, os autores explicitam as possíveis implicações do não desenvolvimento do pensamento por conceitos no psiquismo do adolescente:

[...] a não formação do pensamento por conceitos significa, com efeito, a não intelectualização das funções psíquicas, ou seja, a impossibilidade de voluntariedade, de intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Além disso, temos defendido que os conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade objetiva, resultando na inteligibilidade do real, no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos. A autoconsciência também não pode ser desenvolvida sem o pensamento por conceitos, tampouco a compreensão das próprias vivências fenômeno (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1137).

Malanchen e Anjos (2018, p. 1137), ao citarem Vygotski, reforçam os dispêndios gerados pela não formação do pensamento por conceitos:

[...] o não desenvolvimento do pensamento por conceitos pode ser identificado com a histeria, ou seja, uma forma de comportamento espontânea e isenta de liberdade e domínio. Tal comportamento pode ser atribuído equivocadamente às crises patológicas de conduta inerentes à adolescência, crises estas, tão difundidas por livros, manuais, pela mídia etc. sobre essa época do desenvolvimento humano.

Novamente ressaltamos a **centralidade, necessidade e relevância da educação escolar** para a formação do pensamento por conceitos e aquisição dos conceitos científicos. Depreende-se, portanto, que por meio da perspectiva histórico-cultural, bem como da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem um papel central no processo de humanização dos indivíduos ao buscar socializar, a todos os indivíduos singulares, o conhecimento produzido pelo gênero humano ao longo do processo socio-histórico. Contudo, Anjos e Duarte (2017, p. 128, grifo nosso) sublinham que **“essa é uma lógica socialista e, por isso, nunca estará confortável numa sociedade capitalista”**. Em outros dizeres, numa sociedade na qual o lucro está acima da dignidade humana, promover uma educação emancipatória, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora, não é interesse de quem detém o poder.

Em debate com Leher (2001), Anjos e Duarte (2017) refletem sobre as diferentes intencionalidades e fracionamentos da educação burguesa. Com conotações expressamente limitantes, pragmáticas e unilaterais, sobretudo para a classe trabalhadora. Segundo os autores:

O capitalismo defende uma educação para todos, porém, com a ressalva implícita e, algumas vezes explícita, de que a educação para a classe trabalhadora seja diferente.

Um exemplo desse pensamento, embora não seja o debate fulcral deste trabalho, mas faz-se necessário devido ao contexto dessa discussão, é a política do Banco Mundial (BM) para a “socialização do conhecimento” para

países como o Brasil. O BM defende a adequação do ensino superior ao mercado de trabalho, além de defender que o ensino seja adaptado às diferentes classes sociais. Propõe uma universidade de excelência, voltada à pesquisa, destinada aos cidadãos das classes superiores. Incentiva a existência de uma universidade para formar profissionais para o mercado de trabalho, cidadãos de classe média. E por último, propõe escolas profissionalizantes destinadas aos egressos do ensino médio, voltadas aos cidadãos das classes subalternas.

Não é estranho o fato de o trabalhador desejar que seu filho aprenda na escola tudo o que ele não teve oportunidade de aprender. A estranheza, portanto, reside no fato de que os próprios intelectuais que foram formados pela escola (e que auferem seus estímulos na escola) estabeleçam e ou defendam pedagogias que impedem a socialização do conhecimento para todas as classes sociais (Anjos; Duarte, 2017, p. 128).

Com efeito, Duarte (2011) cita as denominadas pedagogias do “aprender a aprender”¹⁹ para exemplificar perspectivas que impedem a socialização do conhecimento para todas as classes sociais, ilustrada na citação. As pedagogias do “aprender a aprender”, de acordo com o autor, reduzem os conteúdos escolares ao cotidiano do aluno, formando, nesse processo, representantes apenas de uma classe social e não representantes do gênero humano.

Nesta direção, Duarte (2000) preconiza que no processo de ensino e aprendizagem, por meio da educação escolar, os conceitos científicos superam por incorporação os conceitos cotidianos. O autor defende a ideia de que não seja possível o surgimento dos conceitos científicos sem certo nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Contudo, não significa que a educação escolar deva primar seu saber, substancialmente, nos conhecimentos cotidianos dos alunos. O autor apresenta, portanto, uma crítica às pedagogias do “aprender a aprender” que têm como pressuposto essa primazia do cotidiano do aluno e, muitas vezes, limitando-se a ele. Nessa direção, Malanchen e Anjos (2018, p. 1147) endossam o debate:

Desse modo, afirmamos que a escola não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é o de limitar o pensamento do aluno a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio dos conceitos científicos. [...]. Assim, a apropriação dos conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a permitir a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para sua transformação pela prática social.

A apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade. Nesse processo, novas CAPACIDADES intelectuais são FORMADAS e seguidas de novas necessidades históricas, como a da pesquisa

¹⁹ Duarte (2010, p. 33) cita como pedagogias do “aprender a aprender: “[...] o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista”.

científica, a de produção das várias formas de arte, o desenvolvimento da reflexão filosófica etc., alcançando níveis de amplitude, profundidade e validade cada vez maiores.

Duarte e Anjos (2017, p. 115-116, grifos do autor) evidenciam que:

Diante deste contexto, a educação escolar deve diferenciar-se do cotidiano. A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e formar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana. Para Saviani (2008), a escola tem a ver com o problema da ciência.

Gramsci (1991) afirma que a ciência deve ir contra o folclore, deve combater o conhecimento mágico. A partir deste ponto, pode-se dizer que a educação escolar deve ir além do senso comum e do cotidiano. Cotidiano este, tão difundido pelas pedagogias contemporâneas.

O trabalho educativo, portanto, deve realizar uma mediação, na formação do indivíduo, entre o cotidiano e o não-cotidiano. Diante de tal importância que tem a educação escolar neste processo, fica evidente a premente superação das idéias propagadas pelas pedagogias contemporâneas baseadas no lema “aprender a aprender”.

Nesta perspectiva, Duarte (2001) reitera que as pedagogias do “aprender a aprender” primam pelos conhecimentos cotidianos em detrimento do saber científico e, consideram equivocados os processos de transmissão do conhecimento científico por parte da escola, como defendem a psicologia histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda segundo o autor, no ideário das pedagogias do “aprender a aprender”, encontra-se, também, uma descaracterização do papel do professor como mediador do conhecimento, uma vez que, neste ideário, o aluno deve aprender sem o auxílio de outro indivíduo. Endossando a crítica, Anjos (2017, p. 116) preconiza que as pedagogias do “aprender a aprender” “defendem a limitação do indivíduo às esferas da vida cotidiana”.

Ainda em diálogo com Duarte, o autor reflete que o ideário das pedagogias do “aprender a aprender” representa os interesses da classe dominante, e configura-se como um processo alienante, pois, “uma das formas de alienação se dá quando o indivíduo é impedido de se apropriar das objetivações mais desenvolvidas, não-cotidianas, do gênero humano” (Anjos, 2017, p. 116). Anjos e Duarte (2017) refletem que a intencionalidade da classe dominante é notoriamente clara: apartar o conhecimento intelectual da classe trabalhadora, sob um discurso alienante de educação para todos. Assim, assentados nos pressupostos marxistas, entendemos e reconhecemos a escola como um local propício ao enfrentamento. Contudo, a escola, tão somente poderá galgar esta posição, isto é, ocupar esse lugar de enfrentamento/resistência, mediante uma formação de cunho socialista, cumprindo seu papel na transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, de modo a contribuir para a formação de indivíduos mais

conscientes de si e do contexto em que vivem, e para a formação de indivíduos livres e racionais. Nessa direção, Saviani (1982, p. 13-14) assevera que:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. [...] o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas [...].

, Anjos e Duarte (2017, p. 129), ao recorrerem a Saviani, estabelecem que embora o conhecimento em si não seja condição exclusiva para mudar a realidade, no entanto, este é necessário para que os processos de mudança sejam possíveis, para que haja enfrentamento, assim: “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”. Depreende-se, portanto, que a apropriação das objetivações não cotidianas, como a ciência, a arte e a filosofia, é condição necessária para o pleno desenvolvimento psíquico dos adolescentes, tal como para o estabelecimento de uma educação efetivamente revolucionária.

Esse processo de transmissão-assimilação ocorre, notadamente, no âmbito escolar pela superação por incorporação. Em outras palavras, por meio da perspectiva socialista de educação, a classe trabalhadora terá acesso ao conhecimento sistematizado elaborado historicamente pela humanidade, e isso é condição central para seu processo de humanização. Ilustrando essa assertiva, Vygotski (1996) reflete que ao assimilar essas objetivações — por meio do pensamento por conceitos — o adolescente começa a participar das esferas da vida cultural do modo ativo e criativo, entendendo, assim, os fenômenos em sua concretude, sua essência, para além do imediato aparente.

Acerca da relação dialética entre a apropriação dos conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento por conceitos, Anjos e Duarte (2017, p. 130) preconizam:

A apropriação da ciência, da arte e da filosofia, em suas formas mais desenvolvidas, ou seja, a apropriação das objetivações genéricas para si ocorre de forma adequada devido ao pensamento por conceitos, essa nova forma de pensamento que se desenvolve justamente a partir da adolescência. Porém, essa asserção deve ser entendida de forma dialética, isto é, deve-se compreender que há uma relação dialética entre a apropriação dos conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Portanto, o pensamento por conceitos é produto da apropriação dos conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, condição para a apropriação destes. Daí

decorre o papel precípua da educação escolar de adolescentes no desenvolvimento da individualidade para si, de uma individualidade livre e racional.

Reitera-se, portanto, que para a psicologia histórico-cultural, bem como para a Pedagogia Histórico-Crítica, a especificidade da educação escolar é a socialização do conhecimento sistematizado (objetivações genéricas mais elaboradas, não cotidianas), e destacamos, ainda, a centralidade do professor no processo de emancipação humana.

A teoria marxista, que fundamentalmente é o fio condutor deste trabalho, posiciona-se antagonicamente à perspectiva burguesa de educação: unilateral, excludente, fracionada e limitante para a classe que vende sua força de trabalho para se reproduzir. Nessa direção, nos posicionamos favoráveis ao enfrentamento. Defendemos, aqui, em diálogo com os autores expressos ao longo destas linhas, que os filhos e filhas da classe trabalhadora tenham acesso ao que há de mais desenvolvido na cultura produzida pelos seres humanos. Isto posto, compreendemos que “a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção” (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1148). Portanto, “para se colocar em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes”, é necessário que a escola esteja politicamente engajada na luta e nos processos de enfrentamento ao modo de produção capitalista.

Ao lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos estejam efetiva e politicamente acessíveis à classe trabalhadora, não permanecendo ao alcance somente da classe burguesa e dos intelectuais a seu serviço, a escola contribuirá para “o enriquecimento intelectual da população. A finalidade da existência da escola é, desse modo, garantir que os conhecimentos transponham o pragmatismo da vida cotidiana e levar aos sujeitos a produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade” (Duarte, 2003, *apud* Malanchen; Anjos, 2018, p. 1148).

Por fim, ainda em diálogo com os autores, convém o destaque de que a defesa travada pela psicologia histórico-cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, no tocante à socialização dos saberes científicos, artísticos e filosóficos em suas faces mais desenvolvidas, não se propõe ao cultivo da erudição por si mesma, ou mesmo se configura como uma atitude ingênua perante as contradições históricas que se refletem nos conhecimentos. Na esteira da tradição marxista, a educação escolar, ao legitimar o acesso às objetivações genéricas mais desenvolvidas, contribuirá diretamente para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, da autoconsciência

e da formação de uma individualidade livre e universal dos sujeitos (Malanchen; Anjos, 2018). Nessa direção, Malanchen (2014) esclarece:

É importante dizer que transmitir, por meio do currículo escolar, o saber sistematizado, não cotidiano, não significa tentar anular o cotidiano do aluno o que, ademais, seria impossível. O objetivo de transmitir ao aluno os conteúdos não cotidianos é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2013), como a ciência, a arte e a filosofia. Trata-se, portanto, de abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize ou conduza, conscientemente, as atividades da vida cotidiana. A educação escolar, no seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos. Este é o ponto central para o desenvolvimento do ser humano, para a inteligibilidade do real, pois, para Vygotski (2001, p. 214): “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” e é a atividade consciente que nos difere dos demais animais. Daí a importância do papel do currículo escolar na formação histórico-cultural do ser humano Crítica (Malanchen, 2014, p. 191).

Portanto, não se trata de desconsiderar e/ou deslegitimar o saber cotidiano, o saber popular. Ao contrário, aqui, a defesa é pela socialização do saber em suas esferas mais desenvolvidas: a defesa é para que a classe trabalhadora tenha pleno acesso a este saber, possibilitando que o indivíduo não seja conduzido pelos interesses burgueses/mercado lógicos/neoliberais, revelados com expressiva incontrolabilidade na sociedade capitalista, mas que favoreça a formação de uma individualidade consciente de si e de suas potencialidades; sobretudo, a formação de indivíduos conscientes do seu papel frente à luta pela consolidação de uma sociedade socialista, enquanto passo necessário para o estabelecimento do comunismo.

O capítulo, a seguir, trata acerca dos principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere ao currículo escolar, além de analisar as contradições corporificadas nas novas roupagens do ensino médio brasileiro, instituído pelo Novo Ensino Médio (NEM) (Lei n.º 13.415/2017, DCNEM de 2018 e BNCC do ensino médio).

3 FORMA: PRINCÍPIOS CURRICULARES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS CONTRADIÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO

[...] a teoria curricular sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral. Afirmamos, igualmente, que a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, da tradicional e do aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética

Malanchen (2014, p. 8).

Este capítulo organiza-se no esforço de promover uma reflexão no tocante aos princípios curriculares da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), situando o **currículo** no elemento **forma**²⁰ (tríade conteúdo-forma-destinatário). Para isso, nos detemos, sobretudo, nas discussões preconizadas por Gama (2015) e Malanchen (2014) ao tratarem da temática de currículo articulada à PHC. Ressalta-se, também neste capítulo, as problematizações estabelecidas por Beltrão (2019) acerca das críticas endereçadas à proposta curricular notadamente burguesa, do Novo Ensino Médio, currículo ancorado nos pressupostos teórico-conceituais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e suas atuais diretrizes.

²⁰ Situamos o currículo no elemento forma (tríade conteúdo-forma-destinatário) fundamentalmente, nas formulações de Gama (2015) e Malanchen (2014). Gama (2015) destaca a pesquisa desenvolvida por Nereide Saviani (1998) como pioneira ao abordar a problemática do currículo articulada à Pedagogia Histórico-Crítica. Nereide Saviani, ao formular uma crítica às concepções tradicionais, sinaliza que o currículo não deve se restringir aos métodos, técnicas, procedimentos e programas. Com essa perspectiva, a autora avança nas formulações de que o currículo inclui as formas de organização do trabalho educativo. Malanchen (2014), por seu turno, faz uma discussão com base em Saviani, na qual trata o currículo como documento que direciona o trabalho pedagógico. Ou seja, a autora sinaliza que o currículo direciona o trabalho educativo em função do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos.

Nesta perspectiva, Gama (2015) investigou a concepção de currículo nas obras do professor Dermeval Saviani²¹. A autora, em diálogo com Saviani e Leontiev, defende que a educação tem um papel exponencial no desenvolvimento da humanidade: “transmitir o legado histórico construído pelas gerações precedentes às novas gerações. Seu papel vital é a garantia da aquisição, pelo homem, do que é ser *ser humano*, da cultura humana” (Gama, 2015, p. 16, grifos da autora). A autora situa, também, “que a educação surge com o advento do trabalho, tornando-se um traço ineliminável da humanização dos indivíduos, junto com a necessidade que as novas gerações têm de acessar o que as gerações que as antecederam acumularam ao longo da história da humanidade” (Gama, 2015, p. 16).

Na análise depreendida pela autora em sua pesquisa de mestrado — em Gama (2012), a qual investigou-se acerca do currículo de pedagogia no Brasil (interstício entre 1987 a 2010) — os resultados demonstraram que 85% da produção científica apreende o currículo de forma deslocada no tocante às questões sociopolíticas vivenciadas no presente momento histórico, ou seja, a crise estrutural do capital. Segundo a autora, as análises evidenciaram, ainda, que as discussões sobre currículo estão amplamente alicerçadas na “subjetividade individual ou de grupos isolados em forma de discurso” (Gama, 2015, p. 16). Além disso, esclarece que:

Os problemas do mundo real como a precarização da educação e da formação dos trabalhadores, que encontram explicação na crise estrutural do capital que necessita destruir as antigas forças produtivas e produzir novas para manter-se, são substituídos por descrições fenomênicas e interpretações consensuais, que fazem com que a verdade científica resida não na realidade em si, mas nas normas particulares de grupos específicos.

Deste modo, os estudos defendem hegemonicamente a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar a partir do saber cotidiano, descartando-se o conhecimento científico e a cultura universal, bem como a necessidade da sua socialização. Neste sentido, ‘esvazia-se’ a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo enquanto elementos fundamentais na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, bem como, no desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes. Isto contribui com o rebaixamento e o ‘esvaziamento’ da educação em nosso país. De tal modo, no âmbito desta concepção o critério para a construção dos currículos é o indivíduo isolado, pois qualquer proposição que defenda a generalidade humana e a universalidade do conhecimento nos

²¹ “Para além das elaborações acerca da pedagogia e das teorias da educação, Dermeval Saviani é publicamente reconhecido como uma das principais referências no campo educacional brasileiro, tendo importantes contribuições acerca de temas referentes à educação brasileira, legislação e política educacional, história e filosofia da educação e da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública. Seu reconhecimento ficou expresso, por exemplo, no recebimento dos Prêmios Jabuti em 2008 com o livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, e em 2014 com a obra “Aberturas para História da Educação” (Gama, 2015, p. 31).

processos formativos é tida como tradicional, conservadora e totalizante (Gama, 2015, p. 16-17).

Evidencia-se, assim, que ao legitimar currículos que tenham como pressupostos os elementos elencados na análise depreendida por Gama (2015), ocorre um esvaziamento na função social da escola, do currículo e do trabalho educativo, enquanto elementos essenciais na transmissão-assimilação das objetivações genéricas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia. O que culmina, portanto, no rebaixamento e no esvaziamento da educação em nosso país.

Em sequência, a autora se debruça acerca das concepções de escola presentes nas produções analisadas. Na investigação verificou-se que, em sua maioria, há uma secundarização do ensino e do trato do conhecimento objetivo pela escola. Há, ainda, na análise das produções, uma primazia do saber cotidiano, e não são expressas, claramente, a concepção de escola e/ou a sua função social. No tocante à categoria trabalho educativo, observa-se a defesa de “que este deve pautar-se na ação reflexiva do professor sobre sua prática cotidiana, ou desvinculam o trabalho educativo do ato de ensinar”. Concernente à concepção de currículo, identificou-se que este é concebido, na maior parte das produções, “como texto, discurso, linguagem (ou movimento da linguagem), ou defendem o currículo pautado na reflexividade; na errância histórica e na incerteza”. Nas demais produções, identificou-se uma concepção de currículo enquanto “construção cultural, produção social e histórica com diversos sentidos construídos pelos grupos disciplinares; reprodução social e escolha cultural, campo de interesses e relações de dominação” (Gama, 2012 *apud* Gama, 2015, p. 17).

A autora ressalta, portanto, que estas proposições pedagógicas denotam a face contemporânea do capital, com isso, a vertente neoliberal que legitima o projeto formativo burguês, que tem como pretensão, “manter a internalização, pela classe trabalhadora, da posição social que lhe é atribuída na esfera social”: um lugar de subalternidade. Dialogando com Mészáros (2005) e Falleiros (2005), Gama (2015, p. 17) preconiza:

Uma educação que cumpra o papel de “[...] induzir ao conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”[...]. Os dados da realidade acerca da educação no Brasil demonstram a direção da reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990 reflete os objetivos do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela “Terceira Via” no Brasil. Visa o “[...] consenso do conjunto das classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes.” Não por acaso, “[...] as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade.”

A autora esclarece, ainda em diálogo com Falleiros (2005), que essa assertiva pode ser visualizada nas reformas educacionais da década de 1990, visto que elas adentraram a década subsequente, com ações diretamente ligadas ao currículo escolar, assim, “tornando oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira” (Gama, 2015, p. 17). Nos dizeres de Gama (2015, p. 17, grifo nosso),

A reforma curricular empreendida no Brasil - que teve como marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - contou com a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola. Fundamentada na referência teórica construtivista, a importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil, realizada sem nenhum debate prévio, enfatiza a metodologia da contextualização entre currículo e vida, “[...] (o **‘saber vivido’**, em detrimento do **‘saber acumulado’**) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo.”.

Em sequência, Gama (2015) chama ao debate Malanchen (2014), e sublinha, por intermédio da pesquisa de doutoramento da autora, a forte influência do multiculturalismo nas reformas educacionais iniciadas na década de 1990. A autora denuncia que a despeito do discurso multiculturalista que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., tal discurso, contudo, legitima a ideologia do capitalismo em sua face contemporânea (Malanchen, 2014).

Parafraseando Duarte (2003), Gama (2015, p. 19, grifos da autora) salienta que as propostas signatárias dessa perspectiva pedagógica, a exemplo das denominadas pedagogias do “aprender a aprender” “disseminadas, principalmente, pelo *Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir*”, preconizam que são mais desejáveis as aprendizagens isoladas, as quais o indivíduo realiza por si mesmo, desconsiderando a presença de outros indivíduos na transmissão dos conhecimentos. O que implica, frontalmente, na primazia do desenvolvimento de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, em relação às objetivações genéricas mais desenvolvidas, um saber histórico, coletivo, transmitido por outros sujeitos (mais desenvolvido). A educação, nessa perspectiva, deve pautar-se na preparação dos indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, e manterem-na dentro das estruturas sociopolíticas as quais se encontram. Assim, evidencia-se que o método de construção do conhecimento agrega maior relevância/notoriedade, em relação ao conhecimento produzido historicamente pelo conjunto dos sujeitos.

Nessa direção, Gama (2015) continua esclarecendo que face às alterações no âmbito da produção da existência, nas últimas décadas, desenvolveram-se proposições pedagógicas de

cunho capitalista, como ora expresso, com o intento de manter a hegemonia burguesa, perspectivando a formação do trabalhador necessário à sustentação da sociedade de classes. Em diálogo com Frigotto (1998), a autora preconiza que:

Face à crise estrutural do capital que promove o desemprego e desenvolvimento desigual, a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação (FRIGOTTO, 1998). Trata-se de uma formação que desenvolva habilidades básicas, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, e conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças (Gama, 2015, p. 19).

Nesta perspectiva, o interesse é eminentemente claro, preparar a classe trabalhadora para a passividade e aceitação. A despeito do discurso capitalista de educação para todos, entretanto, com a ressalva de que a educação da classe trabalhadora tenha outros (e velhos) contornos.

Contudo, na esteira da tradição marxista, Gama (2015) demarca a necessidade de se pensar uma educação concatenada com a luta da classe trabalhadora no enfrentamento à sociedade de classes — chamada educação para a transição. Assim,

[a] crise estrutural do capital nos coloca a tarefa enquanto classe trabalhadora, no âmbito educacional, de pensar e propor uma educação para a transição, ou seja, uma educação concatenada com a necessária passagem para um modo de produzir a existência que rompa com a propriedade privada dos meios de produção – o socialismo como transição para o comunismo (Gama, 2015, p. 19-20).

Depreende-se que a autora, fazendo uso das reflexões de Martins (2010), estabelece a necessidade (e urgência) de proposições que vão de encontro às perspectivas pedagógicas burguesas. Proposições estas que, de caráter contra-hegemônico, primam substancialmente pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora. Primam por uma formação omnilateral, estando à serviço do desvelamento da prática social e que, sobretudo, se posicione no lugar de enfrentamento à realidade fetichizada e alienada que se impõe aos sujeitos, e que lute, fundamentalmente, pelo fim do modo de produção capitalista. A autora destaca, portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica na esteira dessas proposições contra-hegemônicas. Nos dizeres de Gama (2015, p. 20): “[...] identificamos nas elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica elementos fundamentais não apenas para tecer a crítica ao projeto educacional burguês, mas, sobretudo, para fazer proposições que indicam possibilidades para enfrentá-lo nas condições históricas atuais”. Nessa direção, a autora evidencia a pesquisa desenvolvida por Nereide

Saviani (1998)²² como pioneira ao abordar a problemática do currículo articulada à Pedagogia Histórico-Crítica.

Contribuindo com o debate, Malanchen (2014), a qual também vem sendo citada na tese de Gama (2015), estabelece uma crítica às concepções multiculturalistas de currículo, ao passo que apresenta elementos fundantes de uma concepção histórico-crítica de currículo. Em sua investigação, Malanchen (2014) se debruçou sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação, no interstício entre 2006 a 2012, no Brasil, período em que foram reformuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, na análise depreendida, a autora esclarece que a reforma das políticas curriculares nacionais se assenta no pós-modernismo e sua articulação com o neoliberalismo, na legitimação ideológica do capitalismo, expresso na defesa do multiculturalismo e do relativismo cultural.

Cabe destacar que face à fundamentação materialista histórica dialética de cultura e conhecimento, a autora contrapõe-se ao multiculturalismo e ao relativismo cultural. Endereça, também, críticas às concepções pós-modernas de currículo com o respaldo de autores marxistas²³ que discutem a produção e a universalização da cultura. Na esteira da tradição marxista, Malanchen (2014) defende que a cultura necessita ser apropriada por meio do processo educativo, uma vez que a cultura se configura como produto da ação humana. Nos dizeres da autora:

Sintetizando, podemos afirmar as seguintes características da cultura numa perspectiva marxista: a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização (Malanchen, 2014, p. 117).

²² “Nereide Saviani, ao abordar a problemática do currículo articulada à pedagogia histórico-crítica, sintetiza que o currículo, nesta perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar. Diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. Porém, a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos escolares em sua dimensão crítico-social. Esta visão não se identifica com a pedagogia tradicional, que concebe o aluno como receptivo, em cuja mente cabe depositar conhecimentos [...]. Ao contrário, concebe o saber como socialmente construído e em constante construção, e entende que, no processo de ensino, o aluno se apropria ativamente do conhecimento sistematizado, contando com a atividade pedagógica do professor” (Nereide Saviani, 1998, pg. 44-45, *apud* Gama 2015, p. 20).

²³ A exemplo de Duarte e Martins (2013), Duarte (2010a), Eagleton (2011a), Faustino (2006), bem como a concepção marxista de cultura com Duarte (2013), Markus (1974), Marx e Engels (2007), Marx (2004), Engels (2004); Marx (1983), Leontiev (1978), Vieira Pinto (1985) e Suchodolski (1976).

Com efeito, ao dialogar com Suchodolski (1976), a autora reitera as interfaces marxistas de cultura:

[...] a teoria marxista da cultura e a concepção do ensino nela contida opõem-se decididamente às concepções fatalistas e às concepções de uma cultura autônoma. Uma consideração da cultura como expressão de um produto mecânico das relações ou do ambiente biogeográfico ou econômico-social, é completamente alheia à concepção expressa por Marx. Não há dúvida que Marx nunca defendeu o fatalismo naturalista e que jamais considerou a cultura como produto da raça ou do ambiente, da transmissão hereditária ou do clima. Os escritos de Marx, inclusive os seus escritos da juventude, sublinham o papel ativo dos homens na transformação do ambiente natural e acentuam a importância da vida social na transformação do homem, de tal modo que a relação crítica de Marx com as teses do naturalismo fatalista é uma coisa indiscutível (Suchodolski, p. 1976 *apud* Malanchen, 2014, p. 117).

Malanchen (2014, p. 120) ressalta que a apropriação da cultura não ocorre exclusivamente nos processos de educação escolar. Esclarece, portanto, que nas atividades não escolares existem, também, “processos de transmissão da cultura, desde a mais tenra idade de um ser humano”. A autora segue desenvolvendo sua tese explicitando acerca da articulação entre cultura, sociedade de classes e alienação, bem como a relação entre cultura, revolução e a construção de um modelo social comunista, além de defender, expressamente, a universalidade da cultura sob o viés materialista histórico dialético.

Ao argumentar acerca da universalidade da cultura na perspectiva marxista, a autora sublinha que:

[...] cultura é tudo o que o ser humano produz, desde o mais simples e elementar, até o mais complexo. Nesse sentido, é imperativo compreender a cultura como um ilimitado campo de produções humanas materiais e não materiais, tais como, os instrumentos de todo tipo, os conhecimentos, desde o mais elementares até científicos e filosóficos, as obras das artes e da literatura, as várias formas de linguagem, os hábitos e costumes, entre outros. [...]
A cultura humana deve ser universal, desse modo, não deve pertencer a uma classe ou a um grupo, pois é produzida historicamente por toda a humanidade, em suas relações e luta de classes. **No capitalismo, está nas mãos da classe burguesa, mas, numa sociedade comunista, não pertencerá somente ao proletariado, mas sim a todos, pois não existirão mais classes.** Nessa direção numa sociedade dividida em classes, a cultura também o é, mas, por contradição, a cultura produzida nessa sociedade, ao mesmo tempo que expressa o particular, também possui o universal. Dito de outro modo, a cultura é atravessada pelas classes, e por isso expressa de modo universal a humanidade, e é pela categoria da contradição que devemos compreender esse aspecto da cultura humana (Malanchen, 2014, p. 149-150, grifos nossos).

No capitalismo, esclarece a autora, há uma cultura universal. Sendo ela alicerçada no valor de troca (dinheiro) que une todas as nações, “pois é a forma universal de cultura na

sociedade capitalista. Uma universalidade das relações de mercado é a universalidade do capital” (Malanchen, 2014, p. 151). Contudo, ao fazer uso das reflexões de Duarte e Martins (2013), a autora assevera que a universalidade do ser humano estará efetivamente ao alcance dos indivíduos, mediante o estabelecimento do comunismo e, “por meio do acesso às conquistas culturais mais ricas e decisivas para a formação de capacidades que representem o máximo do desenvolvimento do gênero humano”.

Nesta perspectiva, ao tecer críticas ao discurso multiculturalista, e valendo-se das reflexões de Duarte (2010), defende que a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação da cultura e, em função disso, transformação também da objetivação do gênero humano e de cada indivíduo singular. A autora reafirma, portanto, que “no campo marxista, a cultura é resultante e, simultaneamente, é formadora do gênero humano e, de nenhuma forma, está desarticulada da base material da existência” (Malanchen, 2014, p. 152).

Findando a discussão acerca da concepção de currículo sob o viés marxista, a autora reitera que o processo de emancipação humana ocorrerá tão somente por intermédio da universalização da cultura material e não material, como produto de expressivas contradições inerentes às lutas de classe que perpassam a história da humanidade²⁴.

No campo do debate curricular marxista, tomamos como objeto de análise as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na sessão, a seguir.

²⁴ Malanchen (2014, p. 155) adverte que “é necessário distinguir o que deve ser superado da lógica do capital, daquilo que, por mais que tenha sido formado no meio das relações alienantes, deve ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a uma condição superior de desenvolvimento. Desse modo, entendemos que não se trata de pensar, como os relativistas culturais, que a saída está no retrocesso em relação à universalização atingida pelo capital, mas sim na sua superação por uma sociedade na qual a universalização não seja feita à custa dos sujeitos. A apropriação da herança cultural humana pela classe trabalhadora é necessária por, pelo menos, dois motivos. O primeiro é que os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe. Deste modo, tomar posse da cultura produzida historicamente é condição imprescindível para a construção do socialismo. Duarte (2006, p. 610) explica que: “tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal que supere os limites das culturas locais, incorporando toda riqueza nelas contidas e elevando essa riqueza a um nível superior”. Para Duarte (2013), essa apropriação representa um progresso em direção à humanização, ou seja, da universalização e da liberdade do homem que ocorre no capitalismo, por contradição, de forma limitada e sob o jugo alienante da sociedade burguesa. O segundo motivo é o de que, em termos de formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e com Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual. Desse modo, a formação de um ser humano omnilateral, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano”.

3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E PRINCÍPIOS CURRICULARES

Malanchen (2014) explicita acerca dos elementos que contribuem para a conceituação de currículo escolar à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A princípio, ao apresentar a gênese e o desenvolvimento da PHC, ele situa o professor Dermeval Saviani enquanto precursor dessa pedagogia e estabelece:

No ano de 2009 foi realizado um seminário organizado pelo grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. O professor Dermeval Saviani, em sua palestra de encerramento do seminário, explicou que a formulação desta pedagogia iniciou-se no final da década de 1970, devido ao clima cultural e político de luta contra a ditadura, que se refletiu no campo educacional. Esse clima acentuou-se na década seguinte e gerou um clima muito fértil no campo dos debates pedagógicos [...].

As vertentes marxistas em educação situam-se, segundo Saviani (2003b) no grupo mais amplo das teorias críticas da educação. Entre as teorias críticas da educação encontram-se aquelas chamadas por Saviani de crítico-reprodutivistas, algumas das quais com inspiração marxista, mas com uma abordagem não dialética da escola, como é o caso, por exemplo, de Louis Althusser. As teorias crítico-reprodutivistas não concebem a escola como uma instituição marcada por contradições que podem ser exploradas na direção da superação da sociedade burguesa.

O autor (2003a) explicita, por exemplo, que conforme suas análises foram se aprofundando, observou que a teoria da Escola Capitalista de *Baudelot e Establiet* não poderia ser classificada como dialética, pois trabalha as questões de contradições somente no campo da sociedade, não faz uma análise da educação como um processo contraditório. Saviani afirma que os autores citados entendem a educação escolar como instrumento exclusivo da burguesia, e não consideram a possibilidade desta instituição servir contraditoriamente aos interesses da classe trabalhadora. [...].

Por considerarem a escola uma instituição inerentemente burguesa e alienada, essas teorias não almejavam a construção de uma pedagogia. Compartilhando com essas teorias a premissa da necessidade de se focar criticamente as relações entre escola e sociedade, Saviani discordava, porém, da tese do caráter insuperavelmente alienado da educação escolar. A crítica ao tecnicismo adotado como discurso pedagógico oficial da ditadura era necessária, mas havia necessidade de não se cair na armadilha da identificação da educação escolar com suas formas alienadas. Era imperativa a busca de construção de uma pedagogia que superasse tanto as pedagogias burguesas como o beco sem saída criado pelas teorias crítico-reprodutivistas (Malanchen, 2014, p. 157-159, grifos da autora).

Evidencia-se, portanto, que a formulação da PHC se iniciou no final da década de 1970, em um clima de efervescência política, momento em que houve o fortalecimento de debates pedagógicos de cunho contra-hegemônico, os quais foram basilares para a formulação dessa pedagogia. Malanchen (2014) esclarece que neste mesmo período, o professor Dermeval

Saviani iniciou um trabalho com a disciplina de Teoria da Educação para a primeira turma de doutorado da PUC-SP, momento no qual o filósofo estreita seu contato com obras de Gramsci, as quais lhe proporcionaram uma compreensão mais ampla, densa e crítica das problemáticas existentes na educação brasileira.

A autora sublinha que o contexto político e cultural daquele momento histórico (final da década de 1970) engajou o trabalho desenvolvido, a princípio, individualmente pelo professor Saviani, assumindo, então, um caráter coletivo. Para exemplificar, Malanchen (2014) ressalta que entre os anos de 1978 e 1984 foram desenvolvidos numerosos estudos que se configuraram como um importante marco inicial na construção da Pedagogia Histórico-Crítica, o que reforça, assim, o caráter coletivo dessa pedagogia desde a sua entrada no cenário educacional.

Malanchen (2014) esclarece que em 1982, no texto *Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara*, Saviani sintetiza uma proposta que visava a superar as duas grandes matrizes pedagógicas burguesas, a saber: a escola tradicional e a escola nova. Tal proposta foi, inicialmente, denominada de pedagogia revolucionária, contudo, dois anos depois, em 1984, Saviani adota a denominação Pedagogia Histórico-Crítica²⁵. Com efeito, temos estes dois importantes marcos temporais no tocante à formulação da PHC, já que, a partir de 1982, a Pedagogia Histórico-Crítica firmou-se no Brasil e, em 1984, “a denominação foi adotada e todo um trabalho e esforço teórico de **forma coletiva** tem sido desenvolvido, **daquele momento até os dias atuais**” (Malanchen, 2014, p. 161, grifo nosso).

Durante a década de 1980, o Brasil vivenciava um momento histórico particular que se diferenciava sócio, cultural e politicamente das demais localidades do mundo. Aqui, presenciava-se uma efervescência das lutas da classe trabalhadora; no exterior, eram difundidas as ideias neoliberais e pós-modernas. A despeito disso, esclarece Malanchen (2014), não tardou para que essas ideias atingissem o país e influenciassem a educação brasileira, “[v]eja-se, por exemplo, o fato de que na metade da década de oitenta teve início a onda construtivista que, ao fim daquela década, já se mostrava como o grande modismo a assolar a educação brasileira” (Malanchen, 2014, p. 161). Cabe destacar, portanto, que a construção coletiva da PHC, desde os seus primórdios, esteve atrelada a processos de enfrentamento/resistência, configurando-se, pois, enquanto um processo de luta ideológica. Nesta perspectiva, ao citar Duarte (2005), a

²⁵ Acerca da nomenclatura, seguem os dizeres de Saviani (2003, p. 88): “O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

autora enumera complexidades e desafios enfrentados pelos educadores marxistas frente à adoção de uma pedagogia socialista, numa sociedade eminentemente capitalista:

1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea (Duarte, 2005, p. 206, *apud* Malanchen, 2014, p. 161-162).

Na sequência da tese, Malanchen (2014) aponta os principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere ao currículo escolar. A autora se debruça sobre os seguintes pontos: a) a educação escolar e o saber objetivo; b) a concepção de currículo escolar; c) a definição de conteúdos escolares; d) a relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e) o debate sobre as diferentes formas de organização do currículo; e f) a organização curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica²⁶ — sobre os quais faremos uma aproximação, a seguir.

No tocante à relação entre a educação escolar e o saber objetivo, a autora esclarece que o saber objetivo, convertido em saber escolar, é um dos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica, como preconizado por Saviani (2003). Ao refletir sobre a produção do conhecimento e, mais especificamente, sobre o saber escolar, Malanchen (2014) se respalda em Marx para a definição de objetividade²⁷. Com efeito, na acepção marxiana, ser e objetividade se articulam, e configura-se numa relação permanente, existente entre seres efetivos. Assim,

²⁶ Para explicitar acerca dos principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar, Malanchen (2014) se inspira, fundamentalmente, em teóricos da tradição marxista, a saber: Saviani (2003); Duarte (2003, 2011, 2013); Duarte *et al.* (2012); Vigotski (1993; 2001); Vigotski e Luria (1996); Martins (2013); Facci (2004); entre outros estudos destes autores.

²⁷ De acordo com Marx (2010, n.p.), “O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades, (*Anlagen und Fähigkeiten*), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (*Bedürfnis*), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. Que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem objetos efetivos, sensíveis como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (*Lebensäußerung*), ou que ele pode somente manifestar (*äussern*) sua vida em objetos sensíveis efetivos (*wirliche sinnliche Gegenstände*). É idêntico: ser (*sein*) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido para um terceiro”.

[a] objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica da natureza que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência. No caso da natureza, objetividade significa que o objeto pode existir sem estar em relação com algum sujeito. Com o surgimento dos seres humanos, da atividade de trabalho e, portanto, da esfera do ser social, surge a objetividade dos fenômenos histórico-sociais que é, em parte, diferente da objetividade dos fenômenos puramente naturais, pelo fato da atividade humana ser uma atividade consciente, atividade teleológica, isto é, guiada por fins conscientes. Mas os fenômenos sociais também podem existir sem que os seres humanos os conheçam plenamente, isto é, os conheçam em sua essência (Malanchen, 2014, p. 164).

Com efeito, Malanchen (2014, p. 165) esclarece que ao usar o conceito de saber objetivo, Saviani se reporta

à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência. Trata-se, nesse caso, da objetividade como uma característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural ou social.

Neste momento, a autora alerta sobre a necessidade dos métodos de conhecimento da realidade que se propõem extrapolar a aparência dos fenômenos, chegando à sua essência. No tocante aos fenômenos sociais, “o esforço por conhecer os processos essenciais exige que se vá além da mera descrição e mensuração das manifestações mais imediatamente visíveis” (Malanchen, 2014, p. 165). Assim, Saviani explicita que a especificidade da educação escolar consiste no ensino e na aprendizagem do saber objetivo, convertido em saber escolar, e essa objetividade do conhecimento está relacionada à sua universalidade.

Ainda em diálogo com Saviani, Malanchen (2014) destaca a relevância da historicização, elemento central para compreensão da questão da objetividade e da universalidade, sem equipará-las com a neutralidade pressuposta pelos positivistas. A autora evidencia que na perspectiva histórico-crítica, como preconiza o professor Saviani, o saber a ser transmitido na escola deve ser o saber objetivo. E esclarece, ainda:

O ser humano se apropria do mundo objetivo por meio da produção material e da produção não material. Dentro de cada uma dessas duas grandes categorias de produção humana existem várias formas de apropriação da realidade. No caso da produção simbólica existem, como mostra Saviani (idem, p. 7), diferentes tipos de saberes ou conhecimentos, tais como: sensível, afetivo, intuitivo, artístico, axiológico, racional, lógico, teórico e prático. Porém, o autor explicita que, do ponto de vista da educação, estes saberes distintos não interessam em si mesmos, mas somente a partir da necessidade de que os indivíduos da espécie humana necessitam apropriar-se dos mesmos, para se desenvolver como membros do gênero humano. Desse modo, os

indivíduos precisam aprender a agir, pensar, sentir e avaliar de forma teleológica. Tal aprendizagem requer o trabalho educativo (Malanchen, 2014, p. 166).

Em síntese, Malanchen (2014) assevera que o saber escolar, tal como o saber objetivo, é produzido historicamente²⁸. A autora esclarece que, para Saviani, o saber objetivo deve compor necessariamente o currículo escolar, e este não se configura como um saber asséptico, desinteressado ou neutro, pautado no raciocínio positivista. Nesta perspectiva, a autora evidencia, ainda, ser possível negar a neutralidade e afirmar a objetividade, uma vez que não existe saber desinteressado, contudo, não é todo interesse que impede a objetividade. Com feito, a autora, ainda se ancorando em Saviani, reitera que objetividade e neutralidade não são sinônimos, afastando-se das críticas positivistas que insistem em equiparar estes dois polos. Saviani (2003), por seu turno, endossa a necessidade de compreensão dialética da produção do conhecimento em nossa sociedade.

Como preconiza o autor, embora o saber escolar seja dominado pela burguesia, visto que a burguesia dele se apropria, e o coloca a seu serviço, não significa dizer que ele é genuinamente burguês. Logo, Saviani (2003b) defende expressamente que o papel da escola implica fazer com que os dominados apropriem-se daquilo que os dominantes usam para subjugar-los. “Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2003b, p. 55). Assim, a PHC “se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar” (Malanchen, 2014, p. 171).

Como anteriormente expresso, Malanchen (2014) apresenta os principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar, convém citá-los novamente: a) a educação escolar e o saber objetivo; b) a concepção de currículo escolar; c) a definição de conteúdos escolares; d) a relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e) o debate sobre as diferentes formas de organização do currículo; e f) a

²⁸ “Para entendermos essa produção histórica, faz-se necessário o estudo do processo de constituição da educação como prática social específica. Nesta direção, destacamos que a educação, em sua acepção mais ampla de formação dos indivíduos, teve sua gênese no processo pelo qual os seres humanos, transformando a natureza para produzirem os meios que lhes possibilitassem mais êxito na satisfação de suas necessidades, transformaram também a si próprios, tornando-se cada vez mais seres socioculturais. A partir da existência da educação como elemento integrante de uma prática social de início indiferenciada, foram se desenvolvendo características específicas à atividade de formação humana, num processo histórico de diferenciação dessa forma específica de prática social que é o trabalho educativo, o que acabou resultando no surgimento da escola como instituição com função precípua de educar as novas gerações. Ocorre que, por muito tempo, a escola limitou-se à condição de forma socialmente secundária de educação, uma vez que era frequentada apenas pelos filhos das elites, ao passo que a maioria da população continuava a se formar no trabalho e na vida cotidiana. Somente com o aparecimento da sociedade capitalista é que a educação escolar passou à condição de forma socialmente dominante de educação” (Malanchen, 2014, p. 166-167).

organização curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica – sobre os quais faremos uma aproximação que será, portanto, sintetizada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 — Principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere ao currículo escolar

Principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar	
a) A educação escolar e o saber objetivo	<p>“O saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Igualmente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser impedimento para a aprendizagem do saber universal” (Malanchen, 2014, p. 169).</p>
b) A concepção de currículo escolar	<p>“O currículo, para [Saviani], é o conjunto de atividades <i>nucleares</i> realizadas na escola. O autor destaca a necessidade desta distinção, pois caso tudo o que seja desenvolvido dentro da escola passe a ser denominado de currículo, com facilidade o secundário se torna principal, passando para acessório aquilo que deve ser o centro do trabalho da escola. Consequentemente, tudo acaba com a mesma importância, abrindo espaço para confusões e inversões da função social da escola” (Malanchen, 2014, p. 176, grifo da autora).</p> <p>Para a Pedagogia Histórico-Crítica o currículo “[...] é compreendido como 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 como do que são as relações entre a escola e a sociedade.” E acrescenta que em decorrência disso “[...] 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.” (Malanchen, 2014, p.179).</p>
c) A definição de conteúdos escolares	<p>“O saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências” (Malanchen, 2014, p.180).</p> <p>“De acordo com Duarte (2011), quando a Pedagogia Histórico-Crítica defende fundamentalmente a socialização pela escola das objetivações mais elevadas do gênero humano, ou seja, da ciência, da filosofia e da arte em sua forma mais elaborada, seu embasamento é precisamente o de que a vida humana, num modelo comunista, deve ser uma vida plena de conteúdo, da mesma maneira que as</p>

Principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar	
	<p>relações entre os sujeitos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo” (Malanchen, 2014, p.180-181).</p> <p>“O saber escolar é proveniente da ciência, da arte e da filosofia. Contudo, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência, a arte e a filosofia também revelam as implicações dos embates travados entre as classes fundamentais que lutam pela hegemonia de suas perspectivas de organização social. Porém, devido à situação de dominação em que a classe trabalhadora se encontra diante dos donos dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva desta classe (MARX & ENGELS, 2007). A ciência, a arte e a filosofia expressam, nessas condições, as contradições da sociedade de classes, o que significa que a compreensão verdadeiramente materialista, histórica e dialética dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não os coloca de maneira simplista e homogênea como pura expressão da ideologia da classe dominante” (Malanchen, 2014, p. 182).</p> <p>“A finalidade, da escola é assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas, devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos, que são empregados pela ideologia desta classe. Porém, quando forem de domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades” (Malanchen, 2014, p. 184).</p> <p>“Na defesa da importância da centralidade dos conteúdos dentro do currículo, Dermeval Saviani (2003b) reafirma a prioridade que deve ser dispensada aos mesmos. Acrescenta que os conteúdos são fundamentais e que, portanto, sem eles a aprendizagem de fato não ocorre, pois tudo se torna um engodo, uma ilusão. E acrescenta que a nossa luta deve ser sempre pela prioridade do conteúdo. Com isso, o autor evidencia que podemos desenvolver nossa prática pedagógica com profundidade política, mesmo quando não falamos de política, pois Saviani (2003b) considera que, ao selecionar a cultura burguesa para instrumentalizar a classe trabalhadora, promovemos uma prática que verdadeiramente se articula aos interesses do proletariado, e é desse modo que os trabalhadores podem se fortalecer politicamente” (Malanchen, 2014, p. 185).</p>
<p>d) A relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores</p>	<p>“Numa compreensão dialética dos processos de ensino e de aprendizagem, afirmamos que se relacionam ativamente nesta ação dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com papéis diferentes. Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto que a este profissional cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação teleologicamente. Partindo dessa afirmação, concordamos com Martins (2013), cujos estudos mostraram que a psicologia que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, a psicologia histórico-cultural, assegura que a correta organização do processo de ensino pelo professor por meio de conhecimentos científicos, ocorrido no espaço escolar, favorece o desenvolvimento psíquico. Ao se criarem condições favoráveis, por meio do currículo escolar, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos, esses passam a promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte” (Malanchen, 2014, p. 186).</p>

Principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar	
	<p>“Podemos observar, na obra de Vygotski (1993), a afirmação de que as funções psicológicas superiores, tidas como essencialmente humanas, são procedentes da relação homem-trabalho-cultura, interação mediada por instrumentos, signos e relações sociais, criados ao longo da história social do gênero humano” (Malanchen, 2014, p. 186).</p> <p>“As pesquisas realizadas por Vygotski, Luria, Leontiev, Davidov e Elkonin identificam a influência determinante do acesso sistematizado ao conhecimento elaborado social e historicamente no desenvolvimento humano. Pontuam a importância do ensino escolar como um elemento que cria situações que possibilitam à criança um conjunto complexo de vivências diferenciadas que a leva à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como herança cultural pertencente ao gênero humano” (Malanchen, 2014, p. 187-188).</p> <p>“O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2013, p. 271). Nesta perspectiva teórica, o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança forme e desenvolva capacidades essencialmente humanas, desde que o ensino esteja devidamente organizado” (Malanchen, 2014, p. 188).</p> <p>“Para Martins (2013), é a partir dessa compreensão que Vygotski defende a transmissão de conteúdos que proporcionam a formação de conceitos científicos e não cotidianos pela escola, visto que para o autor soviético, são os conceitos científicos que promovem a formação do pensamento teórico pelo indivíduo e, desse modo, requalificam o sistema psíquico. Nesse sentido, podemos observar que, para o indivíduo passar de uma elaboração de conceitos espontâneos para a de conceitos científicos, é necessário que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, ou seja, nos conteúdos clássicos. O processo de apropriação do conteúdo clássico, ou seja, dos conhecimentos que explicam a realidade objetiva e a modificam, suscita uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, dentre outras. Deste modo, a psicologia histórico-cultural, ao se preocupar com a formação das funções psicológicas superiores, também defende a transmissão de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que se coaduna com a defesa da tese central da Pedagogia Histórico-Crítica” (Malanchen, 2014, p. 189-190).</p>
e) O debate sobre as diferentes formas de organização do currículo	<p>“Os autores do campo crítico colocam que a interdisciplinaridade não resolverá os problemas da dicotomia existente em nossos currículos, sendo usada somente no campo didático-curricular (organização e transmissão), mas sim, que deve ser pensada no campo da produção do conhecimento. Se concordarmos que a organização curricular na forma de disciplinas isoladas reflete a divisão social do trabalho na produção do conhecimento, será necessário igualmente concordar com a conclusão de que a superação da fragmentação do saber escolar não poderá ocorrer plenamente a não ser como parte de um processo maior de superação da sociedade que gera a divisão social do trabalho. Em outras palavras, há uma incompatibilidade insuperável entre o modo de produção capitalista e a perspectiva de superação da fragmentação do saber” (Malanchen, 2014, p. 197-198).</p>

Principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar	
	<p>“A interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade, que estão diretamente atreladas à pedagogia de projetos e temas transversais, não dão conta de rearticular o conhecimento no momento de seu ensino e sua aprendizagem. Este formato de organização curricular tem seus fundamentos nas “pedagogias do aprender a aprender ou relativistas”, como nos afirma Duarte (2010b), e, mesmo existindo críticas feitas ao capitalismo, elaboradas por alguns defensores dessas pedagogias, no seu cerne, as críticas são neutralizadas, por levarem a acreditar na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem o imperativo de superação radical do formato contemporâneo de organização social que subjuga a si os processos de construção do conhecimento” (Malanchen, 2014, p. 198).</p> <p>“As pedagogias atuais acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito. Numa direção oposta, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a função da escola e do professor se justificam com a transmissão de conteúdos sistematizados, isto é, 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, 2014, p. 198-199).</p> <p>“Podemos observar que a teoria curricular interdisciplinar tem suas bases filosóficas e metodológicas no idealismo e no pragmatismo, o que leva a uma visão da realidade limitada aos fenômenos aparentes e a tentativas superficiais de unificação das disciplinas escolares desconsiderando-se seus fundamentos teóricos, os métodos próprios a cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo. A busca por uma “harmonia epistemológica” acaba sendo uma “solução artificial” (SANTOS, 2011). É necessário, deste modo, que a escola não empobreça o currículo por meio de uma prática interdisciplinar através de projetos, pois reduzir o trabalho pedagógico aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento da capacidade crítica e da compreensão da realidade como um todo estruturado” (Malanchen, 2014, p. 199).</p>
f) A organização curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica	<p>“Não podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica concorde com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, mas podemos afirmar que essa pedagogia não desconsidera a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas, na linha do que Saviani chamou de momento analítico. Tomando como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese, Saviani defende que o estudo das disciplinas escolares corresponderia ao momento analítico” (Malanchen, 2014, p. 200).</p> <p>“O currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade” (Malanchen, 2014, p. 203).</p> <p>“Nessa perspectiva, a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural</p>

Principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar

e social. Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se no método esse é um momento necessário para chegarmos à totalidade concreta, a concepção curricular da Pedagogia Histórico-Crítica não pode se deter no momento analítico, é preciso a constante busca das sínteses, mesmo que provisórias. Para responder sobre a organização curricular a partir do método materialista histórico e dialético e, portanto, da Pedagogia Histórico-Crítica e, por conseguinte, por meio do desenvolvimento histórico do conhecimento humano, não podemos responder a partir dos estudiosos da educação que ficam no debate sobre o currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Pois, quando estes pesquisadores preconizam a superação da fragmentação do conhecimento, o fazem de uma maneira que acaba representando um retorno à síntese, e não um progresso para a síntese. Rejeitando o necessário momento analítico, essas propostas acabam por manter a escola refém daquilo que Kosik chamou de mundo da pseudoconcreticidade e Vigotski chamou de pensamento por pseudoconceitos” (Malanchen, 2014, p. 204).

“A Pedagogia Histórico-Crítica não endossa as ilusórias buscas desses atalhos que tentam evitar o indispensável momento analítico da mesma forma que não considera que o trabalho educativo deva se limitar a esse momento. Trata-se de ir além da falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo. Essa pedagogia está ciente dos limites existentes na atualidade, resultantes do processo histórico do conhecimento humano que está em seus primórdios e compreende que a plena superação desses modelos curriculares ocorre no processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista” (Malanchen, 2014, p. 205).

“Deste modo, podemos afirmar que a superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, pois nós não superaremos plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, e que foi produzida pela prática social como um todo. O movimento do pensamento que vai da visão sincrética da realidade à análise por meio das abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual a compreensão do concreto como totalidade é uma referência fundamental para avançarmos em direção a propostas de organização curricular coerentes com as teses centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa direção um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é o de difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico” (Malanchen, 2014, p. 206).

“Explicitada a posição com relação ao debate em torno da questão da (inter/multi/pluri/trans) disciplinariedade, pautada nas formulações de Saviani, Malanchen defende que o caminho para a organização do currículo na perspectiva histórico-crítica “[...] é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho.” (Malanchen, 2014, p. 207).

“Um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a

Principais aspectos da PHC no que se refere ao currículo escolar	
	partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho. Além disso, dentro de nossos limites históricos, o currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional, que pode nos levar à ideia de transformação social, muito diferente de uma metodologia interdisciplinar que trabalha com projetos temáticos a partir dos interesses ou da realidade imediata dos sujeitos, ficando no conhecimento utilitário e pragmático, não visando a mudança, mas sim a adaptação ao modelo social existente” (Malanchen, 2014, p. 210).

Fonte: (Malanchen, 2014).

Depreende-se, portanto, que os estudos de Malanchen (2014, p. 219, grifos da autora) contribuíram para uma proposição histórico-crítica de currículo, assentados no marxismo, o qual se posiciona claramente em defesa dos interesses da classe trabalhadora. Uma pedagogia que se distancia da perspectiva burguesa de educação e de sociedade “[...] tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do *aprender a aprender*, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética”. Uma pedagogia marxista que defende o saber escolar objetivo, que concebe o currículo escolar como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social, tal como defende o acesso, por todos os sujeitos, a um saber clássico, em suas interfaces mais desenvolvidas, de modo que este saber contribuirá decisivamente para o pleno desenvolvimento psíquico dos indivíduos em prol da emancipação humana. Uma pedagogia marxista que vai de encontro às pedagogias que se ancoram nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, as quais reforçam o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito, e que têm, como bases filosóficas e metodológicas, o idealismo e o pragmatismo, as quais levam a uma visão da realidade limitada aos fenômenos aparentes. Por fim, Malanchen (2014, p. 219) defende que “para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro”. E afirma, ainda, que “um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal”.

No tocante à discussão sobre currículo, a despeito de nossa clara defesa pelo fortalecimento da PHC, o que temos evidenciado no currículo escolar, desde a sua construção histórica, é um profícuo campo de disputa, no qual as forças do capital vêm se legitimando mediante duros mecanismos de controle, coerção e repressão. O ensino médio brasileiro ilustra essa assertiva, e sobre o qual nos deteremos, a seguir.

3.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM PROFÍCUO CAMPO DE DISPUTA

Beltrão (2019), em sua tese de doutoramento, se debruçou sobre a proposta de formação humana resultante da reforma do ensino médio realizada pelo governo Michel Temer (2016-2018), que assume a presidência da república por meio do golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático ocorrido em 2016. Nesta perspectiva, por meio do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a derrubada do governo democraticamente eleito, o golpe se concretizou. Em função disso, um novo modelo de administração foi estruturado, o qual representa e propaga interesses eminentemente capitalistas. Com efeito, ações foram direcionadas ao sistema educacional brasileiro, implementadas arbitrariamente e em articulação com os grupos que representam o capital. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — em suas versões para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e a própria reforma do ensino médio foram projetos colocados em evidência após o golpe²⁹ (Castro Neta; Cardoso; Nunes, 2018, p. 162). Frigotto (2017, p. 30, grifos do autor), por seu turno, discute acerca das principais bases que o sustentaram:

É neste processo e neste tecido social, sob a ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra a soberania do voto popular e a institucionalidade democrática. O que sustenta a violência do golpe se apresenta numa esfinge aparentemente menos voraz, a saber: um sistema jurídico parcial e alinhado predominantemente não na defesa da justiça, mas da lei produzida pela classe detentora do capital; um parlamento construído pelo poder econômico, no qual se inclui hoje o mercado religioso que explora a boa-fé, especialmente dos setores mais pobres, estes mantidos na ignorância pela negação da escola básica e pelo monopólio das corporações da mídia empresarial martelando e

²⁹ “Desde o final das eleições presidenciais de 2014, começou-se a criar um clima de instabilidade no Brasil, alimentado por ações midiáticas da chamada operação Lava Jato e pressões exercidas por partidos políticos e parlamentares (liderados pelo PSDB e PMDB), visando a derrubada da presidenta Dilma Rousseff e a retirada do Partido dos Trabalhadores (PT) do poder, a fim de implementar uma agenda radicalizada de ajustes fiscais (sintetizada no programa “Ponte para o Futuro” do PMDB). Esse consórcio (parlamento, judiciário, mídia) contou ainda com a participação do empresariado brasileiro e colaboração do imperialismo internacional. A partir dessa conjuntura, em 02 de dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, autorizou a abertura do processo de impeachment. Dia 31 de agosto de 2016 o processo foi consumado e a presidenta Dilma Rousseff destituída do cargo, que passou a ser ocupado pelo seu vice, Michel Temer (PMDB). Segundo André Duarte (2016), o impeachment da presidenta Dilma Rousseff é um “exemplo significativo de como se golpeia a democracia em versão soft, século XXI. No nosso caso, o golpe (e basta que não se possa mencionar que foi golpe para melhor caracterizá-lo) foi produzido pelo que se pode chamar de dispositivo midiático-jurídico-parlamentar, que legitimou e tornou aceitável a deposição de uma governante eleita por mais de 54 milhões de votos, sem que ninguém tivesse podido provar de maneira clara e cabal que ela cometera o crime de responsabilidade que justificaria sua deposição. A mídia, o judiciário e o congresso atuaram de maneira articulada e intensa, estabelecendo um clima favorável à desestabilização da democracia brasileira em nome da luta contra a corrupção, alardeada em rede nacional; o judiciário contribuiu com medidas arbitrárias e espetaculares, sempre vazadas e amplificadas pela mesma mídia, visando demonstrar que todos os problemas do país se deviam à corrupção petista” (Duarte A., 2016 *apud* Beltrão, 2019, p. 26).

moendo os cérebros na construção de “verdades” que interessam às forças autoras do golpe.

Um sistema jurídico parcial, um parlamento construído pelo poder econômico e o monopólio das corporações da mídia empresarial, formou-se, então, a partir da junção desses blocos de poder, o conjunto de elementos que deram sustentação para a concretização do golpe em agosto de 2016 (Castro Neta; Cardoso; Nunes, 2018). Temos, portanto, a reforma do ensino médio como produto consolidado deste momento político, e sobre o qual nos debruçaremos.

Nesta perspectiva, Beltrão (2019) examinou o processo desta reforma, buscando identificar os interesses e as determinações que concorreram em sua proposição/tramitação/aprovação, bem como analisar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio. Na esteira da tradição marxista, o autor trava críticas a essa proposta curricular burguesa e considera, como possibilidade de enfrentamento, “a abordagem crítico-superadora³⁰ como alternativa opositora a essa perspectiva, visto que aponta para outro projeto histórico, visa a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento de uma concepção científica de mundo” (Beltrão, 2019, p. 7). Com efeito, a tese sustentada pelo autor consiste em:

[...] a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da educação física. Por fim, diante dessas regressões, consideramos que a luta pela suplantação desta proposta é um imperativo aos que defendem uma educação pública de qualidade e com gestão pública (Beltrão, 2019, p. 7).

Beltrão (2019), a princípio, esclarece que para compreendermos e explicarmos a educação é necessário que compreendamos o contexto sociopolítico em que ela se desenvolve, ou seja, torna-se necessária uma efetiva compreensão da sociedade que demanda e promove os processos educativos, “[p]ortanto, torna-se condição para esta pesquisa a identificação das principais contradições do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, visto que a

³⁰ “A abordagem crítico-superadora, notadamente marxista, trabalha com uma concepção de currículo estruturado para desenvolver uma reflexão ampliada a partir da lógica dialética, em uma organização e sistematização lógica do conhecimento, proposta através de ciclos de escolarização. Baseados na análise do desenvolvimento sócio-histórico do ser humano, os autores da abordagem crítico-superadora identificam a cultura corporal como objeto de ensino da educação física. Ainda, oferecem uma visão de classe sobre as principais problemáticas relacionadas a esse componente curricular” (Beltrão, 2019, p. 26). A Abordagem Crítico-Superadora será nosso objeto de análise no capítulo seguinte.

educação escolar carrega consigo as contradições desta mesma sociedade” (Beltrão, 2019, p. 14). Destarte, em diálogo com Mészáros (2007), o autor explicita:

O modo de produção capitalista, por suas características constitutivas, se move a partir de dois campos antagônicos, o capital e o trabalho. “[...] Esse antagonismo estrutural [capital-trabalho] predomina em todos os lugares, desde os menores ‘microcosmos’ constitutivos até o ‘macrocosmo’ que abarca as mais abrangentes estruturas e relação reprodutivas” (MÉSZÁROS, 2007, p. 58). Nesse movimento, embates e conflitos são empreendidos pelos sujeitos históricos na direção de afirmar os interesses específicos de sua classe, ao mesmo tempo que visam sobrepujar os interesses da sua respectiva classe antagônica (Beltrão, 2019, p. 14).

A educação pública torna-se, assim, um campo profícuo aos embates e conflitos de interesses. Contudo, esclarece o autor, as disputas em torno da educação não se tratam de um marco atual. São, pois, históricas, uma vez que “remetem ao desaparecimento de interesses comuns e ao surgimento das sociedades de classes” (Beltrão, 2019, p. 14). Essas disputas de poder pelos rumos da educação representam a própria luta de classes que move e impulsiona a história da humanidade.

Beltrão (2019) esclarece, ainda, que a educação escolar se desenvolve por contradição desses interesses antagônicos, os quais estão diretamente articulados aos projetos históricos dessas classes. O autor chama atenção para a necessidade, por parte da classe trabalhadora, da efetiva apropriação do conteúdo dessas disputas, uma vez que

o que está em jogo são os rumos da formação escolar disponível para esta classe [classe trabalhadora], são a estruturação e organização da escola pública, o que, por sua vez, resulta em implicações no trabalho pedagógico, que em última instância contribuirá para o acesso ou a negação dos conhecimentos mais elaborados/desenvolvidos (Beltrão, 2019, p. 15).

Chamando Saviani e Duarte (2012) e Taffarel (2013) ao debate, Beltrão (2019), contextualiza que no Brasil, em todas as interfaces educativas — desde o plano da política educacional até o trabalho empreendido pelos docentes no âmbito das instituições escolares — são direcionadas ações que fragilizam/impossibilitam “a constituição de um sistema nacional de educação pública, o que alimenta uma das principais contradições presentes na educação escolar pública, a negação do conhecimento científico” (Beltrão, 2019, p. 15). Destarte, essa negação do saber em suas instâncias mais desenvolvidas, corrobora e fortalece os interesses da classe dominante, distanciando-se, assim, da luta da classe trabalhadora que, em suma, busca a efetivação da especificidade da escola, qual seja, a socialização do saber sistematizado (a ciência).

Observa-se, portanto, que a função social da escola preconizada pela classe trabalhadora se encontra em contradição com aquela pensada pela burguesia. A burguesia busca manter a escola como um espaço que “[...] molde subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza [...]” (Taffarel, 2013, p. 140). Por outro lado, a classe trabalhadora atribui à escola a função de desenvolver as funções psíquicas superiores, “[...] elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes”, como pressuposto para a emancipação humana (Taffarel, 2013, p. 140). Com efeito,

Observa-se que a função social da escola pública de socializar os conhecimentos mais desenvolvidos e necessários à elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, oferecendo assim condições para o desenvolvimento das diversas potencialidades dos estudantes, não se realiza, seja por causa dos interesses da classe dominante em conter a educação escolar, ou em decorrência das contradições do próprio capital, que precisa reduzir os custos de (re)produção da força de trabalho. Nesse sentido, contraditoriamente, aumenta-se a distância entre as possibilidades humanas de se conhecer e compreender o mundo (expressas nas diversas objetivações humanas historicamente produzidas) e a realidade (expressa naquilo que o conjunto dos trabalhadores se apropriou efetivamente). Tal tendência reforça o caráter unilateral da educação no modo de produção capitalista.

Assim como as disputas em torno da educação não são atuais, de igual modo são as lutas da classe trabalhadora por uma educação que possibilite o desenvolvimento efetivo do ser humano. Beltrão (2019, p. 17) esclarece que Marx, “ao defender o ensino gratuito, a educação intelectual, a educação física e a politecnia (Marx, 1982), estava se posicionando a favor de uma perspectiva contra hegemônica, diametralmente oposta a unilateralidade”.

Dialogando com Montoro (2014), Beltrão (2019) estabelece que o capital, ao atuar na perspectiva de limitar ou negar o saber sistematizado (saber científico), tendencialmente favorece a intensificação do caráter unilateral da formação. Com efeito, esclarece o autor, essa tendência à formação unilateral se intensifica nos períodos de crise que atravessam o capital. Crises estas “com intervalos de tempo cada vez menores, caracterizadas por dificuldades de valorização do capital, por insuficiência de produção de mais-valia, marcando uma abrupta interrupção no ritmo de acumulação” (Beltrão, 2019, p. 17).

Como alternativa às sucessivas crises, o capital age, consubstancialmente, fragilizando a força de trabalho por meio da destruição de postos de trabalho, desinvestimento nos setores sociais, esvaziamento de direitos trabalhistas etc. Beltrão (2019, p. 17-19), recorrendo-se às reflexões de Sokol (2007) e Montoro (2014), assim esclarece:

Cabe destacar que no período ascendente do capitalismo, as crises e os problemas relacionados à realização do valor eram resolvidos, quase sempre,

com a abertura ou conquista de novos mercados. Hoje, em sua fase imperialista (capitalismo decadente), com o capital já mundializado, como recurso para superar as crises e garantir a reprodução ampliada do capital, recorre-se principalmente à desvalorização da força de trabalho – pela destruição de postos de trabalho, redução de despesas sociais (previdência, saúde e educação), retirada de direitos trabalhistas, etc. (SOKOL, 2007).

A tendência decrescente da taxa de lucro pressiona o capital a ampliar a taxa de mais-valia (trabalho não pago). Como alternativa, o capital avança, de modo destrutivo, sobre o principal componente das forças produtivas, a força de trabalho, desvalorizando-a. Deste modo, busca-se reduzir os custos da força de trabalho e garantir a (re)produção do valor (MONTORO, 2014, p. 146). [...]. Nesse movimento, os capitalistas aumentam a ingerência, direta ou indiretamente, sobre os Estados nacionais. Para tanto, contam com a colaboração das chamadas organizações multilaterais ou transnacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MONTORO, 2014), que cada vez mais exercem destacada influência sobre os Estados nacionais, tendo como centro da ofensiva a flexibilização e o desmantelamento de todas as regulamentações nacionais arrancadas por décadas de luta de classes (SOKOL, 2007, p. 194).

Esses organismos se especializaram em planejar, propor e conduzir agendas de reformas, tanto econômicas quanto sociais. Mesmo quando não conduzem as reformas, agem como indutores, já que são os principais representantes desse ideário (política de “ajustes, por meio de reformas, para o crescimento”).

Depreende-se, portanto, que para ampliar as taxas de mais-valia, o capital avança fragilizando a força de trabalho. Para cumprir a sua agenda destrutiva, encontra respaldo em organizações multilaterais ou transnacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (entre outros representantes da burguesia) que seguem deslegitimando e fragilizando direitos conquistados pela classe trabalhadora no âmbito da histórica luta de classes que perpassa a humanidade. A educação, por seu turno, também esteve no centro dessas ações e, a partir da década de 1970, com o apoio desses organismos internacionais, intensificou-se a implementação de reformas educacionais que primavam pela consolidação de um projeto de educação que respondesse aos interesses do capital.

Nesta perspectiva, os momentos de crise do capital tornam-se propícios ao estabelecimento e consolidação de reformas, visto que, como esclarece Beltrão (2019), aproveitando-se da fragilidade conjuntural instalada, o capital propaga um discurso de que as mudanças/ajustes/reformas são imprescindíveis. Porém, os seus interesses particulares se sobrepõem. Com efeito, foi exatamente em uma conjuntura de crise que, segundo Beltrão (2019, p. 20), “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”, os quais denotam um feroz ataque do capital contra a educação pública que, majoritariamente, atende os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, Temer assume a presidência da república e inicia suas ações direcionadas à educação escolar pública. Beltrão (2019) ressalta que a despeito da forte oposição popular, das manifestações contrárias de estudantes, entidades científicas, sindicatos de professores e organizações da sociedade civil de interesse público, Temer editou medida provisória (MP n.º 746/2016), a qual modificava estruturalmente o ensino médio do país. Assim, o presidente conseguiu aprová-la no congresso sem significativas alterações. As forças que manifestaram apoio e ratificaram a necessidade de reforma com o conteúdo da referida lei, foram, claramente, aquelas que representam grandes grupos de poder burguês, a saber: veículos da grande mídia, fundações vinculadas a empresas e setores ligados à iniciativa privada.

Convém destacar que a reforma não ocorreu de forma abrupta, visto que parte dos seus apoiadores sinalizavam, há algum tempo, a necessidade de mudanças na educação brasileira, e centralizam o ensino médio no auge desses debates. O ensino médio seria, então, uma espécie de “grande ferida” do sistema educacional brasileiro. Portanto, nos dizeres de Beltrão (2019, p. 21):

As manifestações contra e a favor e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do ensino médio evidenciaram a formação de agrupamentos, nem sempre formais ou orgânicos, que defendiam propostas distintas para o último nível de ensino da educação básica brasileira.

Parte do grupo que hoje apoia a reforma, já há alguns anos reivindica mudanças na educação brasileira, inclusive passou a se organizar para propor uma agenda educacional para o país. O Movimento Todos Pela Educação (TPE) surge com essa finalidade (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Em relação ao ensino médio, desde 2008, afirmava-se na mídia que este nível de ensino tinha se tornado um “nó” no processo de formação dos jovens (CIAVATTA; RAMOS, 2011a, p. 215-216), o que justificaria mudanças urgentes.

A despeito de concordarmos com as críticas marxistas direcionadas ao novo ensino médio, uma vez que tal proposta curricular reforça a dualidade da educação pública e fragiliza, fatalmente, a educação destinada à classe trabalhadora, negando o acesso ao saber científico, reconhecemos, aqui, as problemáticas que permeiam o ensino médio brasileiro. Ao negar e resistir às propostas burguesas de reformas educacionais, não significa que estamos dando um *status* positivo a atual situação do sistema educacional público. Não significa, também, que o nosso olhar é ingênuo. Na esteira da tradição marxista, enfrentar as problemáticas existentes no âmbito escolar nos leva a análises mais profundas. Nos conduz à necessidade (e urgência) de enfrentar a sociedade capitalista como um todo, sobretudo, com a perspectiva de superá-la. Assim:

É verdade que os problemas no ensino médio são vários, o que não quer dizer que as propostas para enfrentá-los seguem o mesmo sentido. As desigualdades sociais, produto da forma como a sociedade capitalista se desenvolve, se reproduzem na escola, dentre outras formas, na constituição de um sistema dual, de modo que os filhos da classe trabalhadora recebem uma educação, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo, inferior a ofertada à classe dominante (Beltrão, 2019, p. 21).

Nessa direção, ao analisar o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2016), Beltrão (2019) nos apresenta alguns dados que reafirmam problemáticas latentes no ensino médio brasileiro, a saber: taxa de matrícula abaixo do esperado; baixa taxa de conclusão do ensino médio de jovens de até 19 anos; qualidade questionável do ensino oferecido nas escolas públicas; metas do PNE para o ensino médio distantes de serem atingidas (dados de 2014)³¹. Assim, essa conjuntura impulsionou as ações do governo Temer, fomentando legalmente a reforma do ensino médio:

Esse quadro tem levado alguns sujeitos envolvidos na discussão do ensino médio a atribuir um caráter de “crise”, “apagão”, “falência” do atual modelo (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 33). Com justificativa parecida, o projeto de lei (PL) n. 6840/2013, que visava reformar o ensino médio, foi apresentado na Câmara Federal em 2013, por uma comissão especial (CEENSI), após a realização de seminários e debates. Esse projeto de lei, em sua essência, carregava as principais ideias que, posteriormente, estruturaram a MP n. 746/2016, dentre as quais, a flexibilização curricular, a redução do número de componentes curriculares obrigatórios, a ênfase em alguma área do conhecimento, modificações nos cursos de licenciatura, para citar algumas. Contudo, depois de severas críticas e pressão exercida por entidades científicas e de classe, com ações junto aos Deputados e ao Ministério da Educação, foi apresentado um substitutivo, que segundo nota publicada pelo Movimento em Defesa do Ensino Médio, se não se logrou obter avanços, ao menos evitaria maiores retrocessos. Desde a aprovação deste substitutivo, em dezembro de 2014, o projeto se encontrava praticamente parado na Câmara Federal.

Desconsiderando as controvérsias já apresentadas em torno do PL n. 6840/13 e alegando que a juventude não poderia esperar mais por uma reforma, tendo em vista, segundo o Ministro da Educação, Mendonça Filho, os resultados catastróficos apresentados nos últimos anos, o governo Temer editou a já

³¹ “Apesar de expressivo aumento nas matrículas do ensino médio brasileiro, observado de 1991 (3.772.698 matriculados) a 2014 (8.300.189 matriculados), a universalização ainda é um desafio a ser enfrentado. A taxa bruta de atendimento de jovens de 15 a 17 anos, em 2014 era de 82,6%, dado semelhante ao registrado em 2009. Quando analisamos a taxa de matrícula líquida desse grupo, que em 2014 registrou 61,4%, identificamos que de cada três jovens de 15 a 17 anos, pelo menos um está fora do ensino médio. Entre os que não estudam e não concluíram este nível de ensino temos um total de 1.713.569 jovens (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016). A taxa de conclusão do ensino médio de jovens de até 19 anos ainda é muito pequena, cerca de 56,7% (dados de 2014). A qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas também é bastante questionada. Os resultados tanto na Prova Brasil quanto do IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica) estão aquém do projetado. Enfim, a maioria das metas previstas no PNE (Plano Nacional de Educação) para o ensino médio estão longe de serem atingidas. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a, p.7), 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” (Beltrão, 2019, p. 22).

referida MP n. 746/16, que resultou na lei n. 13.415/17, que juntamente com a BNCC do ensino médio e as DCNEM de 2018 (Res. CNE/CEB 3/2018) constituem os instrumentos fundamentais que promoveram, do ponto de vista legal normativo, a reforma do ensino médio (Beltrão, 2019, p. 22-23).

Com efeito, a aprovação da reforma do ensino médio suscitou comemorações e um discurso presidencial afirmando que esta seria “a segunda das reformas fundamentais para o Brasil”. Assim, Beltrão (2019) levanta algumas questões provocativas no sentido de problematizar as reais intensões da materialização desta reforma que, fundamentalmente, está ancorada ao novo bloco de poder, pós *impeachment*, formado pelas diferentes frações da burguesia e setores da classe média, com protagonismo dirigente da burguesia associada ao capital internacional:

[P]or que a reforma do ensino médio é tão importante? O que explica a urgência na sua tramitação-aprovação? Por que justamente um governo que surge de um golpe parlamentar-jurídico-midiático recupera a proposta conservadora que dormitava nas gavetas do congresso? Considerando que jovens por todo o Brasil protestaram e se opuseram a essa reforma, quem se beneficiará de fato com as mudanças apresentadas? (Beltrão, 2019, p. 23).

Estas são questões que atravessam nosso debate. A reforma do ensino médio, materializada após o golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático que culminou no afastamento da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, se uniu a outras medidas implementadas pelo capital que, desde 2013, “operou uma ofensiva visando restaurar a hegemonia da política fundomonetarista pura e dura” (Beltrão, 2019, p. 24). No tocante às medidas, temos: a alteração nas regras de exploração de petróleo; a instituição do teto dos gastos públicos (emenda constitucional n.º 95); o plano de novas concessões e privatizações; mudanças nas políticas das empresas públicas; a terceirização ilimitada; a reforma da previdência pública; a reforma trabalhista; entre outros elementos. Ações que propagam um determinado projeto de sociedade, com forte ofensiva do capital sobre a classe que vende a sua força de trabalho para se reproduzir, inclusive em relação à educação, perspectivando mantê-la na condição histórica de subalternidade (Beltrão, 2019).

Na sequência das discussões levantadas por Beltrão (2019), o autor historiciza o desenvolvimento do ensino médio brasileiro, apontando seus contornos em distintos momentos históricos, como o período relativo à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961; relativo à ditadura militar instituída pelo golpe de 1964; à LDB de 1971 (Lei n.º 5.692/71); à LDB de 1996 (Lei n.º 9.394/96); e, ainda, as novas roupagens adquiridas após o golpe de 2016 à democracia, que culminou na radicalização da formação unilateral e o

aprofundamento dos processos privatizantes, materializada no Novo Ensino Médio. Tomemos isso mais articulado, a seguir.

3.3 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA LDB DE 1961 AO NOVO ENSINO MÉDIO

Ao historicizar o desenvolvimento do ensino médio, Beltrão (2019) esclarece, a princípio, que esta etapa da educação básica vem sendo marcada por constantes modificações em sua concepção, estrutura e organização, as quais dificultam o estabelecimento de sua identidade e finalidade/propósito. Contudo, tendo um viés fundamentalmente capitalista.

Beltrão (2019) explicita que as mudanças no currículo do ensino médio no decorrer de sua gênese e desenvolvimento, não se justificam, tão somente, por questões eminentemente pedagógicas. Negar isso seria desconsiderar as bases materiais as quais o ensino médio se estrutura. Portanto, “percebe-se que as mudanças nas bases materiais de produção provocaram demandas de força de trabalho com outras qualificações, com efeito, alterando a relação entre educação e trabalho, assim como incidindo sobre as concepções políticas, ideológicas e educacionais de cada tempo” (Beltrão, 2019, p. 84). Nessa direção, o autor esclarece que a investigação acerca das políticas para o ensino médio e seus impactos na escola pública durante o século XX e início do século XXI, configura-se numa ferramenta necessária para uma efetiva compreensão dos contornos e determinações atuais que movem essa etapa de ensino.

Para clarificar esse debate, Beltrão (2019) salienta que nas primeiras décadas do século XX, o Brasil encontrava-se imerso num amplo processo de urbanização e industrialização. No tocante à educação escolar, era significativo o aumento das taxas de matrícula na escola básica. Assim, ao dialogar com Kuenzer (2007), Beltrão (2019, p. 85) continua contextualizando:

O nível de ensino que hoje é conhecido como médio passa a se estruturar como curso, com estudos regulares, somente em 1942 com a reforma Gustavo Capanema. Até então, a educação básica, aquela que antecedia a superior, era estruturada em ensino primário, em geral com 4 anos de duração, contando com as modalidades primária, rural e profissional; e o ensino secundário, organizado em dois cursos, fundamental e complementar, o primeiro previsto para 5 anos, o segundo com 2 anos de duração. O curso secundário complementar era destinado aos concluintes do 5º ano do secundário fundamental, com propostas diferenciadas e articuladas aos cursos superiores desejados, consistindo em um curso obrigatório e preparatório para o ingresso no ensino superior (KUENZER, 2007a).

Ainda em relação à estruturação do ensino nesse período, cabe destacar que os alunos que cursavam o curso rural de nível primário estavam habilitados, na sequência, a cursarem o curso básico agrícola, com duração de 2 anos, já aqueles que concluíam o profissional de nível primário poderiam cursar um

curso complementar, também com 2 anos de duração. O curso secundário era reservado aos concluintes do curso primário, ilustrando a dualidade estrutural da organização escolar.

Depreende-se, com isso, que naquele momento histórico já tínhamos evidências de uma educação dual, uma vez que “até a década de 1930, predominava o entendimento, nos meios da administração escolar e pedagógicos do ensino primário, do princípio que o ensino secundário era um luxo destinado prioritariamente à aristocracia” (Beltrão, 2019, p. 85). Nesse período, esclarece Beltrão (2019), que o quantitativo de instituições de ensino secundário públicas era inexpressivo, inclusive nos estados economicamente mais favorecidos do país, como o estado de São Paulo.

Beltrão (2019, p. 86) destaca que, na conjuntura de modernização e de urbanização que atravessava o país, surge, na década de 1920 e com forte intensificação nas décadas posteriores, o movimento Escola Nova, o qual “disputaria com a pedagogia tradicional a hegemonia do ideário pedagógico e as bases das políticas públicas deste período”. O movimento escolanovista preconizava a defesa de um amplo sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil ao ensino universitário. Contudo, o autor ressalta que a despeito de um discurso aparentemente progressista, o movimento escolanovista, em sua essência, se fincava no projeto de hegemonia da burguesia. Ao dialogar com Saviani (2011), Beltrão (2019, p. 87-88) segue contextualizando:

Do embate entre a tendência renovadora e a tradicional, com forte influência da igreja católica, na orientação da reforma do sistema educacional realizada na década de 1940, conhecida como Reforma Capanema, resultou em relativa “derrota do movimento renovador” (SAVIANI, 2011).

No conjunto de ordenamentos legais promulgados durante a reforma, ao reorganizar o ensino secundário, instituindo os níveis ginásial e colegial, atual ensino médio, em 1942, o Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 herda e conserva a dualidade estrutural da escola primária e secundária, ao passo que mantém percursos curriculares distintos aos sujeitos.

O ensino secundário passa a ser organizado em dois ciclos: o ginásio, com quatro anos de duração, o qual sucedia o ensino primário; e o colegial, segundo ciclo secundário, com três anos de duração. O colegial era ofertado através de dois cursos, o clássico e o científico. [...].

O ensino clássico visava à preparação dos potenciais candidatos ao ensino superior. Não havia restrições de ingresso no ensino superior aos seus egressos. Por outro lado, aos formandos do curso técnico industrial estava reservado o direito de pleitear vagas somente nas áreas técnicas específicas, e aos concluintes dos cursos profissionalizantes agrícola, administrativo e comercial o acesso não era permitido, visto que esses cursos eram considerados terminais.

Neste contexto, reitera-se que a dualidade do sistema de ensino estava articulada com os processos produtivos da época, ao passo que refletia a divisão social e técnica do trabalho.

Em sequência, Beltrão (2019, p. 89) explicita que “logo após a reforma Capanema, promulgou-se a Constituição Federal de 1946, que previa o estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) era discutida em ritmo lento no Congresso Nacional”. Esse ritmo, conseqüentemente, postergou as reivindicações do movimento escolanovista, as quais preconizavam uma organização do sistema nacional de ensino. Por outro lado, a elite burguesa seguia dificultando o acesso dos sujeitos provenientes das classes populares à educação formal. Contudo, pressões populares movimentavam o campo educacional com importantes conquistas, a exemplo da ampliação da rede secundária em diferentes estados brasileiros.

Assim, a despeito da promulgação da lei que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, em 1961, a qual apresentou relativo avanço, a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro continuou em vigor, pois:

A configuração de dois projetos pedagógicos distintos, com contornos bem definidos, contendo uma proposta de formação de trabalhadores que iriam exercer funções predominantemente instrumentais, e outra de formação daqueles que ocupariam as funções de planejar e coordenar as atividades do processo produtivo, explicita a articulação com as demandas impostas pela divisão técnica e social do trabalho deste período.

Embora a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) tenha reduzido barreiras entre o ensino secundário e o ensino superior, manteve a previsão legal do exame de admissão, que consistia em um processo seletivo para ingresso no 1º ciclo nos cursos de ensino médio. Esse dispositivo operava uma contenção na demanda pelo nível médio e, conseqüentemente, superior do sistema de ensino, além de transferir a responsabilidade e culpa por possível insucesso ao aluno (Beltrão, 2019, p. 89-90).

Ao avançar na caracterização histórica do ensino médio brasileiro, Beltrão (2019) cita, ainda, outros marcos importantes, como o período relativo à ditadura militar, o qual promoveu uma ruptura apenas no âmbito político-administrativo, porém, manteve as bases econômicas anteriores. Com o advento do golpe, a política educacional

[...] foi (re)construída a partir, principalmente, dos convênios internacionais com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), submetendo a educação brasileira às determinações dos técnicos estadunidenses. Com efeito, o ensino secundário destinado “ao povo” sofreu modificações no sentido de substituir sua base humanista por conteúdos utilitários e práticos, enquanto o ensino superior se destinaria, preferencialmente, às elites (ZIBAS, 2005). [...].

O governo da ditadura civil-militar instalada após o golpe de 1964 começa a realizar reformas com a intenção de ajustar a nova realidade engendrada com a ruptura política. Entre os itens do programa de reformas empreendidas, estava a educação. No processo de reforma da estrutura e organização escolar brasileira, do ponto de vista legislativo, destacam-se a lei n. 5.540 de 1968, por ter iniciado esse processo ao tratar da reestruturação e funcionamento do

ensino superior, e a lei n. 5.692 de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Beltrão, 2019, p. 91-92).

Beltrão (2019) estabelece que no período relativo à ditadura civil-militar, instaurada por intermédio do golpe de 1964, diferentes embates políticos e educacionais foram travados. O campo educacional esteve imerso nas reformas preconizadas neste período e, no âmbito legal, instituiu-se a lei n.º 5.540 de 1968, a qual tratou da reestruturação e do funcionamento do ensino superior e, promulgou-se a LDB de 1971 (lei n.º 5.692/71), a qual fixou as diretrizes e bases para o ensino, à época, do 1º e 2º graus.

No tocante à LDB de 1971, o autor esclarece que esta foi promulgada por meio um processo aligeirado e enfrentando pouca resistência. Diferentemente da lei de reestruturação do ensino superior, a qual “foi aprovada em um momento político-social bastante complicado, sob manifestações e protestos de estudantes e professores que desaprovavam a reforma” (Beltrão, 2019, p. 92). Assim, a LDB de 1971, aprovada com relativa facilidade, apresentava um discurso de equilíbrio entre desenvolvimento e educação. Destarte, o autor preconiza:

Sob o lema de construção de um “Brasil-Potência”, a referida lei [LDB de 1971] compunha um processo de “modernização” do Brasil, onde a educação assumiria a tarefa de impulsionar o desenvolvimento econômico-social do país. Na exposição dos motivos da lei n. 5.692/71, de autoria do Ministro da Educação Jarbas Passarinho (PASSARINHO, 1971, p. 7), sustenta-se a “adequação do sistema educacional às novas formas de vida e de trabalho decorrentes das mudanças que se operam no País e no mundo”, em atenção aos “grandes objetivos nacionais” e às necessidades de desenvolvimento. Ainda, não se esperaria desenvolver o país para depois educar, nem educar antes para depois se chegar ao desenvolvimento, a defesa, naquele momento, era do “equilíbrio” e associação entre desenvolvimento e educação.

Em relação à reestruturação do sistema escolar, a LDB de 1971 inova ao fixar o ensino primário com duração de oito anos letivos, obrigatório às crianças e jovens com idades entre 7 e 14 anos. O que pode ser considerado um avanço do ponto de vista da conquista de direitos. Em consequência, o ensino secundário passa a ser cursado em três ou quatro anos, dependendo da habilitação. O currículo do segundo grau seria constituído de uma parte de formação geral e outra de formação profissional, sendo esta definida em lei como predominante em relação à geral. A parte do currículo destinada à formação especial seria “fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971). Ademais, as habilitações profissionais poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (Beltrão, 2019, p. 92-93).

Com efeito, observa-se que a LDB de 1971 promoveu uma ruptura na estrutura e funcionamento do sistema de ensino. Destacam-se, portanto, dois elementos nessa nova roupagem do ensino secundário preconizada pela lei: a) “a compulsoriedade da formação

profissional, convertendo o que era exceção em regra”; e b) “o forte caráter terminalista deste nível de ensino, apesar de possibilitar, irrestritamente, a concorrência ao ensino superior” (Beltrão, 2019, p. 93). Nessa direção, o autor evidencia que toda a estrutura do ensino secundário se tornaria ensino técnico/profissionalizante. O argumento para tais modificações residiria na superação da dualidade do sistema, bem como na ampla demanda do setor produtivo e comercial por mão de obra especializada.

Beltrão (2019) esclarece que a despeito da tentativa de superar a dualidade do sistema educacional, em tese, esta ação não resultou na democratização do 3º grau o que, conseqüentemente, não culminou na diversificação social desse segmento. Beltrão (2019, p. 93-94) cita como justificativa, fundamentalmente, dois aspectos: “(1) essa iniciativa não foi acompanhada por uma política de expansão deste nível de ensino; (2) a habilitação profissional ao final do ensino secundário e a entrada no mercado de trabalho significava, para a maioria, a saída do sistema, o ‘fim da linha’”. Reforça-se que o projeto de formação preconizado pela LDB de 1971 continuava em articulação com o modelo político e econômico da ditadura militar. O autor, portanto, complementa:

Como desdobramento da LDB de 1971, pareceres do Conselho Federal de Educação regulamentaram os cursos profissionalizantes e ampliaram consideravelmente o número de habilitações. Eram mais de 100 formações diferentes, com predominância de cursos ligados ou voltados à indústria. Desse processo resultou propostas fragmentadas com formações técnicas cada vez mais específicas. Dentre esses pareceres, o n. 45/72 (BRASIL, 1972) aprovado pelo Conselho Federal de Educação, além de regulamentar as habilitações técnicas, visou aprofundar e explicitar o entendimento da categoria trabalho presente na nova LDB (1971), considerando, segundo o seu parecerista, que a LDB anterior era “bastante omissa” em relação a essa categoria e que a nova lei representava “profunda modificação nesta mentalidade”, adotando, agora, como finalidades da educação no Brasil: o desenvolvimento das potencialidades do educando, a formação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Busca justificar que apesar da nova LDB ter “na insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes”, isso não significa que a proposta visa romper com as tradições educacionais do Brasil, do mesmo modo, sustenta não haver antinomia entre tecnologia e humanismo, formação geral e especial presentes nesta lei (Beltrão, 2019, p. 94-95).

Nesta perspectiva, Beltrão (2019) salienta que a dualidade da escola secundária e seu caráter de classe não são produtos eminentemente da escola. Não são, assim, frutos da estrutura escolar. A dualidade da escola secundária e seu caráter de classe são, pois, “resultados do modo como o homem (re)produz materialmente as necessidades humanas. Deste modo, não seria a escola, através do seu projeto de formação, o espaço ou a instituição capaz de superar essas contradições” (Beltrão, 2019, p. 95). Com efeito, o autor destaca que dentre as possibilidades

da escola estariam as ações de enfrentamento viabilizadas na construção de projetos contra hegemônicos.

Beltrão (2019), ao analisar a promulgação e implementação do LDB de 1971, e de seus desdobramentos, conclui que as finalidades expressas na lei não foram materializadas *a posteriori*, uma vez que se trata de um campo em eminente disputa, no qual outras forças agem e estabelecem relações de poder no campo político educacional. Outro ponto destacado na análise depreendida pelo autor refere-se à superação da dualidade do sistema de ensino. Fixou-se um discurso de superação dessa dualidade e a formação integral da criança e do adolescente, contudo, esse intento não se materializou. Em tese, esclarece Beltrão (2019, p. 96), “os filhos da classe trabalhadora, ou estavam fora da escola, ou inseridos num projeto de escolarização limitado e fragmentado, com uma formação precarizada, sobretudo a especializada”. Apesar dos discursos contrários, na realidade, a dualidade continuou latente: um projeto de formação escolar para um determinado segmento social, e outro projeto, com perspectivas e intencionalidades distintas, para outra classe.

A análise dos determinantes da legislação, mais do que o próprio texto proclamado, permite compreender a política educacional e, nesse caso, a organização, o funcionamento e as finalidades do ensino médio, na complexidade e na totalidade de relações em que eram desenvolvidas, assim como as contradições entre o proclamado e o realizado, os limites e possibilidades da legislação em seu período histórico, e as tendências que surgem ou ganham força no processo. [...].

É importante destacar que a promulgação desta lei, assim como as políticas educacionais deste período não devem ser vistas como meros expedientes administrativos ou políticos, mas como movimentos no âmbito legal instituídos em um contexto social, nesse caso, bastante complicado e conflituoso, envolvendo interesses de grupos e classes sociais em disputa (Beltrão, 2019, p. 97-98).

Em diálogo com Saviani (2011), Beltrão (2019) salienta que os movimentos contrários ao golpe civil-militar de 1964 foram duramente repreendidos pelo governo, o qual agia com amplo autoritarismo para manter sua hegemonia. Assim, o governo investia, também, no campo político ideológico compartilhando um “ideário favorável à manutenção do sistema político em vigor. Dentre outros mecanismos, buscou-se na educação formal, através da inclusão de disciplinas, de orientações e ideias pedagógicas, da organização escolar, um meio de conformar os insatisfeitos [...] e criar um sentimento negativo em relação aos ‘subversivos’” (Beltrão, 2019, p. 98). Apesar das tentativas de repreensão, esclarece o autor, essas ações não possibilitaram a contensão total das mobilizações, as quais foram sendo sistematicamente formadas na década de 1960 e se sustentaram até a década de 1980. Beltrão (2019, p. 98-99)

salienta que as iniciativas do governo não foram cabais para reprimir os movimentos de resistência “em função, especialmente, da marginalização do processo político de vários grupos da sociedade. Esses movimentos, formados por camadas dos trabalhadores e por dissidentes das elites, encontravam unidade no reestabelecimento de direitos políticos, cerceados pelo governo do regime militar”.

Ainda em diálogo com Saviani, Beltrão (2019) reforça que a crise política e educacional instalada naquele momento histórico era produto da falta de representatividade da sociedade na política, assim, intensificam-se as reivindicações por espaços no seio do Estado. Associado a isso, o Brasil, nos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980, passava por uma grave crise econômica. Com efeito, a situação de crise interna se exacerbava em função da conjuntura crítica também no cenário mundial, assim, esclarece o autor, a “diminuição da oferta de petróleo no mercado mundial e o conseqüente aumento dos preços impactaram a economia brasileira e a economia dos países capitalistas centrais, que igualmente enfrentavam recessões” (Beltrão, 2019, p. 99).

Nessa direção, Beltrão (2019, p. 99-100) apresenta o contexto da chamada “transição democrática”, a qual se configurou na ruptura do regime político em vigor:

As dificuldades cada vez mais crescentes de se manter o regime político pressionaram a adoção de mudanças, mesmo que de forma lenta, gradual e segura, no sentido de se promover a “transição democrática”, iniciada pelo governo Geisel em 1974, até a instalação da “Nova República” em 1985 (SAVIANI, 2015). Como ocorrido na ruptura política de 1964, a mudança de regime visava à manutenção da ordem socioeconômica. A “conciliação pelo alto” que garantiu a transição democrática “mediante a qual as elites dirigentes preservaram seus privilégios adiando para um futuro remoto e indefinido a realização das aspirações populares” (SAVIANI, 2015, p. 165), buscava preparar o “terreno” político-social para as exigências de expansão e valorização do capital.

O processo de “transição democrática” serviu para ocultar as diferenças e interesses dos grupos que lutaram pelo fim do regime militar. Com esse mote, buscava-se criar o sentimento de que se conseguiria atingir a democracia sem conflitos. A “transição democrática” atinge o seu último estágio rumo ao *finis coronat opus* quando realiza as eleições indiretas de 1985 (que foi antecedida de forte mobilização em torno das “Diretas Já!”), elegendo a chapa Tancredo Neves (Presidente) José Sarney (Vice-presidente) e constitui, através de eleição, em 1986, a Assembleia Nacional Constituinte, que viria a promulgar em 1988 a atual Constituição Federal.

Nesta perspectiva, o novo texto constitucional representou um importante marco no campo político educacional. As discussões em torno da direção da educação tiveram uma conotação popular, uma vez que destaca-se, nesse contexto, o papel exercido pela Associação Nacional de Educação (ANDE) que, dentre outras questões, organizou as Conferências

Nacionais de Educação e mobilizou professores, estudantes, parlamentares, acadêmicos e representantes de diferentes seguimentos da sociedade nas discussões de suas diretrizes. Assim, essa “mobilização teve como resultado a criação do ‘Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública’, formado por um conjunto de entidades ligadas à educação, que atuou mais diretamente nas audiências e debates organizados pelas comissões da Assembleia Constituinte” (Beltrão, 2019, p. 100-101). O autor explicita, também, que a despeito das pressões exercidas pelo fórum, parte de suas reivindicações não foram atendidas. O que reitera, novamente, a correlação de forças, com projetos de sociedade antagônicos, presente no debate político educacional, o qual direciona a educação escolar pública no país.

Convém destacar, como assevera Beltrão (2019), que no novo texto constitucional há avanços consideráveis, a saber: a gestão democrática e a gratuidade de toda a educação pública. Embora estes sejam aspectos necessários para o campo, o ensino médio mantém-se como uma etapa ainda fragilizada, uma vez que permanece como não obrigatório, assim, “[p]revê-se apenas a progressiva extensão da sua obrigatoriedade, desobrigando, deste modo, o Estado a garantir o acesso e permanência no último estágio da educação básica” (Beltrão, 2019, p. 101).

Na sequência do debate, como recurso para superação da crise da dívida externa e a recessão econômica, ora expressos, Beltrão (2019) preconiza acerca da articulação entre os países em desenvolvimento e os organismos internacionais (BM e o FMI), e como estes, enquanto condição para ceder os empréstimos necessários, direcionaram a educação escolar pública em função de interesses eminentemente capitalistas³².

[...] vários governos dos países subdesenvolvidos, em especial os Latinoamericanos [como o Brasil], recorreram aos organismos transnacionais, dentre eles o BM e o FMI, para contratação de novos empréstimos. Como condição para o auxílio solicitado, esses organismos passam a exigir mudanças na organização dos Estados Nacionais contratantes (redução do

³² “Cabe destacar que, nas décadas de 1970 e 1980, a teoria do capital humano para a educação estava em plena expansão (FRIGOTTO, 2010a). Também é importante esclarecer que os princípios educacionais presentes nas orientações dos organismos transnacionais partem de pressupostos comuns e compõem o mesmo campo teórico da teoria do capital humano. Portanto, o movimento de mundialização da educação se estrutura e age para disseminar o ideário pedagógico presente na teoria do capital humano para a educação. A teoria do capital humano, enquanto teoria do desenvolvimento, concebe a educação como potenciadora de trabalho e, por extensão, da renda; enquanto teoria da educação, reduz a prática educativa a uma questão técnica, a uma tecnologia da educação, que visa ajustar a educação aos requisitos de ocupação no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010a). Segundo Frigotto (2010a, p. 150), “[...] a teoria do capital humano é produzida e utilizada como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista [...]”. Nesse sentido, sua formulação atende a interesses que confluem para a manutenção da acumulação, concentração e centralização do capital, e responde a demandas impostas pelo estágio de desenvolvimento do capitalismo nesse período, não sendo “uma ‘invenção da mente humana’, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais capitalista” (idem, p. 83). A educação escolar enquanto uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção, seria organizada e alimentada por um ideário capaz de superar a ineficiência da escola, concebendo a educação como um investimento em capital humano” (Beltrão, 2019, p. 102-103).

Estado, privatizações, etc.), reorganização na economia local – integrando-a aos novos padrões estabelecidos (produção flexível), e mudanças nas políticas públicas para a educação, que passariam a respeitar as orientações produzidas por esses organismos e seus parceiros.

Na política do FMI e do BM, a educação é vista como um elemento de combate à pobreza, pelo incremento individual de capital humano. Ou seja, ao estar se qualificando, o pobre estará aumentando sua possibilidade de se empregar, além disso, o conhecimento contribuirá na sua qualidade de vida, ao passo que estará adquirindo conhecimentos, por exemplo, sobre higiene e saúde, o que contribuiria para o desenvolvimento do seu país. Grosso modo, a proposta educacional defendida por esses organismos tem sua centralidade na formação para a empregabilidade (Beltrão, 2019, p. 101).

O autor explicita que desde sua gênese e desenvolvimento, o ensino médio esteve sujeito aos interesses econômicos na educação. A centralidade do ensino médio, historicamente, encontrou-se afastada dos sujeitos que acessam este nível de ensino por meio da educação pública, logo, a classe trabalhadora. O capital, portanto, exerce uma severa ofensiva no sentido de legitimar seus interesses sobre a educação dos trabalhadores. Evidencia-se, historicamente, um sistema de ensino dual, “marcado pela seletividade, resultando, quase sempre, em uma formação para os membros da classe trabalhadora distinta daqueles pertencentes às classes dominantes, tanto no aspecto quantitativo (anos de formação), quanto no que se refere à qualidade (acesso à ciência)” (Beltrão, 2019, p. 103). É nesse contexto e sobre a base legal da nova Constituição Federal que o autor reflete acerca da nova LDB, promulgada em 1996, a qual acompanhou as reformas do Estado brasileiro realizadas durante a década de 1990.

Nesta perspectiva, Beltrão (2019, p. 104-105) explicita que no processo de redemocratização do país, Fernando Collor de Mello (1990-1992) assume a presidência da república. Collor, apoiado pela classe dominante, “se comprometeu com pautas que concorriam para a inserção subordinada do Brasil à nova (des)ordem mundial dentro da chamada globalização, ou de modo mais preciso, sua inserção no movimento de mundialização do capital” (Frigotto, 2006, p. 15). No delineamento deste cenário, “o neoliberalismo justificava, sustentava e legitimava, assim como nos dias atuais, esse reordenamento mundial” (Beltrão, 2019, p. 105). Com efeito, no tocante ao ideário neoliberal, Beltrão (2019, p. 105) esclarece:

A partir do resgate de princípios do liberalismo clássico, como a liberdade individual e o livre mercado, o neoliberalismo reforça o individualismo, reivindica a minimalização do estado e a função do mercado enquanto regulador natural da produção (Melo, 2004).

O conjunto de ideias e diretrizes sociopolítico-econômico-culturais identificados com o neoliberalismo e alinhados com o novo padrão de desenvolvimento e divisão internacional do trabalho (NEVES, 2000), nessa época já bastante difundidos no mundo, adentram o território nacional e conquistam a hegemonia do ideário político-econômico brasileiro (SAVIANI, 2011). Esse período (1980-1990) também foi marcado pela reestruturação

produtiva nas principais economias do mundo, impulsionada por saltos tecnológicos, “onde a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e produção do capital” (ANTUNES, 2015, p. 33). O Toyotismo³³, como ficou conhecido esse novo modelo, passou a mesclar-se ou substituir o padrão anteriormente hegemônico, o fordismo (ANTUNES, 2015). Por sua vez, formas mais desregulamentadas de trabalho, a redução de trabalhadores estáveis e empregados formais, e o aumento de trabalhadores terceirizados são tendências que emergiram desse processo (ANTUNES; ALVES, 2004) [...] (Beltrão, 2019, p. 105).

Nesta perspectiva, convém destacar que o neoliberalismo é um sistema ideológico e político de dominação do capital “que utiliza políticas sociais e econômicas como medida para atingir seus propósitos” (Noma; Czernisz, 2010). Muito embora tal doutrina tenha “[...] surgido no final dos anos de 1930, ganha força a partir de 1970 com a crise estrutural do capitalismo e sua implantação trouxe impactos violentos no mundo social e do trabalho” e, ainda, com fortes desdobramentos no âmbito educacional (Mazzini, 2017, p. 71). Assim, tomemos a temática do neoliberalismo mais articulada, a seguir.

3.4 INTERFACES DO NEOLIBERALISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

³³ Cabe o destaque que na história do processo produtivo capitalista, o sistema fordista de produção entra em crise e é substituído por outro, o toyotismo. Assim, desenvolvido por Taiichi Ohno, engenheiro da empresa japonesa Toyota, com o propósito de enfrentar a crise econômica do país instalada no contexto do final da Segunda Guerra Mundial, o toyotismo modificou o método de organização do trabalho dentro da empresa por intermédio de uma perspectiva flexível e engendrou uma sutil, porém intensa e sofisticada manipulação da subjetividade do trabalhador. A partir de 1970, com a decadência e crise estrutural do sistema capitalista, profundas transformações ocorreram e impulsionaram o capital a reorganizar suas bases no plano econômico visando a sua retomada no processo de acumulação (Mazzini, 2017). O toyotismo, portanto, refere um sistema/modelo de produção industrial — originariamente japonês — que se utiliza de técnicas para otimização da mão de obra, maximizando o potencial do trabalhador. Os sistemas anteriores, taylorismo e fordismo, trabalham com a produção em massa, diferentemente do toyotismo que opta por ter uma produção diversificada e em pequenos lotes, conforme a demanda do mercado. Diante da crise do fordismo, as empresas capitalistas vão buscar, na incorporação de algumas características do modelo japonês, saídas para a queda do nível de produtividade e acumulação, essas saídas terão como consequência um profundo processo de flexibilização do mundo do trabalho. O toyotismo foi uma resposta do capital a fim de reverter a crise que se instalou no sistema a partir de 1970, quando o crescimento econômico refreou gerando instabilidade no mercado e a urgente necessidade das empresas em acirrar a concorrência em níveis internacionais. A conjuntura macroeconômica, naquele período, apontava déficits comerciais, recessões, queda da produtividade e consequente desemprego que, por sua vez, pressionava para baixo os níveis salariais. Com este novo contexto emergente, o modelo taylorista-fordista, caracterizado pela produção em larga escala e de forma padronizada, tornou-se obsoleto, pois a nova ordem, sob a égide da concorrência, demandava, para sobreviver, a produção personalizada (conforme as diretrizes do mercado) e com maior qualidade do processo produtivo e do produto final, envolvendo desde a superioridade da matéria-prima, os baixos custos, até a rapidez na entrega de seu destino final, nas mãos dos consumidores (Pinto, 2007). O toyotismo emerge como nova organização do trabalho, cujo pressuposto foi o envolvimento do trabalhador mediante o apelo aos seus aspectos psicológicos. Sob essa conotação, o toyotismo se apresentou como um poderoso e altamente cruel sistema de organização do trabalho sob o capital. Sua filosofia, pois, consiste em apelar à subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras com o intuito de aumentar a produtividade e, sobretudo, de manter a dominação da força de trabalho sob o controle do capital (Mazzini, 2017).

Mazzini (2017) preconiza que, a partir da década de 1990, dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e, sobretudo, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adentramos em um período que corresponde à propagação do neoliberalismo no Brasil, assim como nos países da América Latina.

Nessa direção, Mazzini (2017, p. 71-72) estabelece que o sistema neoliberal

[...] juntamente com a disseminação dos grandes monopólios, a financeirização do capital, o padrão toyotista de produção e a globalização caracterizaram um conjunto de transformações ocorridas no regime capitalista como resposta à crise estrutural que se instalou nos países de capitalismo central a partir de 1970, levando o sistema a um novo estágio de desenvolvimento caracterizado pelo capital financeiro mundializado [...].

A autora sinaliza, ainda, que o neoliberalismo tem como premissa a defesa do “mercado como regulador do mundo do trabalho e do capital, e apregoa a instalação de um Estado mínimo, com o corte de gastos em políticas sociais, em despesas previdenciárias e o fim da proteção aos trabalhadores”. Barros (2020, p. 146), por seu turno, estabelece que

Ao transformar o capitalismo, o neoliberalismo transformou profundamente as sociedades. Nesse sentido, como nos apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da existência humana. Os autores de “A nova razão do mundo” (2016) ainda chamam atenção para o fato de que além das consequências políticas, econômicas e sociais, não podemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo. Essas transformações podem ser visualizadas em um crescente egoísmo social, que nega as formas de solidariedade e redistribuição, e que é capaz de desembocar em movimentos reacionários e ou até mesmo neofascista.

Contribuindo com o debate acerca da perspectiva neoliberal, Piovezan (2017) faz um preâmbulo histórico explicitando as interfaces do neoliberalismo e aponta as principais medidas adotadas por um governo ou Estado neoliberal. Tomemos, assim, as palavras da autora:

A teoria do neoliberalismo surgiu em 1944 entre um grupo de intelectuais que contestavam as intervenções econômicas e os compromissos com as políticas sociais assumidas pelos Estados. O plano *New Deal*, realizado pelo presidente Franklin Delano Roosevelt, nos Estados Unidos, foi um dos programas criticados pelos adeptos do pensamento neoliberal. Entre os críticos do Estado provedor, as personalidades mais conhecidas foram Milton Friedman e Friedrich Hayek, sendo o último considerado o pai do neoliberalismo. Em *O caminho da servidão* (1944), Hayek expôs os pensamentos compartilhados entre ele e os integrantes de um grupo, que se reunia em Mont Pèlerin, na Suíça, para debater os novos rumos da economia

mundial. Apesar do empenho de Hayek para a divulgação das suas ideias no período pós Segunda Guerra Mundial, o pensamento político e econômico predominante nos países de economias centrais defendia um Estado desenvolvimentista, interventor no controle da economia, provedor de políticas sociais e que negociasse com a classe trabalhadora as políticas trabalhistas e salariais.

Porém, após os 30 anos da *era de ouro* do capitalismo e a explosão da crise de 1970, os dirigentes das economias centrais defendiam que era necessário buscar novas opções para reagir contra os efeitos econômicos que a era *keynesiana* provocou. Foi nesse momento que o pensamento neoliberal tornou-se a alternativa para desonerar o *peso* que os Estados haviam adquirido com as políticas sociais de Bem-estar Social e com as *limitações* de uma economia *rígida* (Piovezan, 2017, p. 35-36, grifos da autora).

Com efeito, a autora salienta que embora as políticas neoliberais tenham tido seus primeiros ensaios no Chile, durante a ditadura de Augusto Pinochet, o marco emblemático de sua implementação foram as ações de Margareth Thatcher, na Inglaterra, no início da década de 1980. As principais medidas adotadas por um governo neoliberal são inspiradas nas ações do governo Thatcher³⁴ — a “Dama de ferro” (Piovezan, 2017).

No Brasil, sinaliza a autora, apesar das políticas neoliberais terem sido expandidas, sobretudo nos anos de 1990, o ideário neoliberal teve seus primeiros mecanismos no período relativo à ditadura militar. Os dirigentes ligados ao regime agiam inicialmente com o intento de desestabilizar as leis trabalhistas vigentes naquele período. Nessa conjuntura, Capelas, Huertas Neto e Marques (2010) ressaltam que romper certos direitos conquistados pela classe trabalhadora era fundamental para tornar o país mais competitivo e atrativo para os investidores nacionais e estrangeiros. Logo, em 1965, na primeira ação dos militares, “[...] foi estabelecida uma política salarial centralizada, na qual o Estado definia, mediante uma fórmula, o reajuste salarial anual dos trabalhadores. Na prática essa política salarial implicou redução dos salários reais” (Capelas; Huertas Neto; Marques, 2010, p. 221).

Além disso, em 1966, outras medidas implementadas pelos militares, referentes às leis trabalhistas, foram “[...] a introdução do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS - Lei nº 5.107/66), em substituição à garantia de estabilidade no emprego após dez anos de trabalho, e a aprovação da lei que regulamentava o contrato temporário de trabalho” (Capelas; Huertas Neto; Marques, 2010, p. 221). Portanto, as ações praticadas pelos dirigentes do regime militar

³⁴ “Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, - esta foi uma medida surpreendentemente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado” (Anderson, 2000, p. 12).

fragilizavam os direitos trabalhistas concernentes a diversos aspectos, quais sejam: redução salarial, regulamentação da contratação temporária, flexibilização etc. Essas medidas marcaram o início dos processos de precarização do trabalho no Brasil e contribuíram para o enfraquecimento das lutas da classe trabalhadora, tornando-a mais “vulnerável aos interesses do capital, em especial, das grandes multinacionais que foram se instalando no país” (Piovezan, 2017, p. 37).

Na década de 1990, com a vitória de Fernando Collor de Mello, as políticas neoliberais foram se implementando no Brasil com o objetivo de realinhar a política econômica, com o propósito de tentar compensar a estagnação e a crise (Piovezan, 2017). Nessa conjuntura política, Piovezan (2017, p. 37), em diálogo com Marques (2010), preconiza que em 1989,

[...] um ano anterior à posse de Collor, foi firmado nos Estados Unidos um acordo denominado Consenso de Washington que reuniu diversos países de capitalismo central, semiperiférico e periférico, a fim de determinar quais seriam os novos rumos financeiros internacionais após a crise dos anos de 1970. Assim, o Brasil como signatário desse acordo, implementou as medidas estabelecidas pela cartilha do Consenso, sendo elas: a redução de gastos públicos; a disciplina fiscal; privatizações, abertura da economia; reforma tributária; desregulamentação trabalhista etc.

Corroborando o exposto, Nosaki e Andrade (2011, p. 63) refletem que, enquanto o neoliberalismo defende um Estado mínimo na economia, propõe um “Estado máximo na política, o que torna a educação um campo fecundo de manifestações e teses neoliberais”. Isso, portanto, tem sido evidenciado nas instituições de ensino dos países signatários do ideário neoliberal. Assim, Mazzini (2017) ressalta que, com o neoliberalismo, amplas reformas educacionais propostas e inspiradas por organismos internacionais foram realizadas na América Latina. Nos dizeres da autora:

Podemos citar as principais para o período e seus respectivos organismos fomentadores: Relatório Educação e Conhecimento de 1992, elaborado pela CEPAL/UNESCO; Relatório Prioridades e Estratégias para Educação de 1995, elaborado pelo Banco Mundial; Relatório Cueller de 1997, elaborado pela Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento para UNESCO; Pilares da Educação para o século XXI de 1998, elaborado pela UNESCO; Relatório Delors de 1999, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para UNESCO e, a nível local, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

Os ideários neoliberais, na década de 1990, veiculam a ideia de que a educação, formando seus estudantes para atuar no mercado de trabalho garante, ao mesmo tempo, a promoção da equidade social através da mobilidade destes estudantes nas classes sociais e o desenvolvimento econômico do país de modo a inseri-los no mundo globalizado com competitividade (Mazzini, 2017, p. 72).

Com efeito, para que tal intento fosse possível, de acordo com o ideário neoliberal, seria necessário que o sistema educacional brasileiro passasse por reformas que garantissem a oferta de uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, erradicando o analfabetismo no país e no mundo. Esse foi o discurso apregoado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ocorrido entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Neste evento, “o Brasil se comprometeu no decurso de dez anos, portanto em 2000, alcançar tal meta, posto que pertencia ao grupo dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo” (Mazzini, 2017, p. 73). Além disso, outro aspecto de cunho ideológico a considerar que ensejou a necessidade de reformas no ensino do país se referia, conforme a autora, “à baixa competitividade do mercado interno frente ao cenário internacional e o consequente atraso econômico, uma vez que não dispúnhamos de mão de obra formada adequadamente” (Mazzini, 2017, p. 73). Discursos à parte, a autora nos alerta sobre a necessidade de investigar

[...] os elementos histórico-sociais que levaram à implementação de reformas educacionais neoliberais no país. Assim, “um ponto de partida para a análise das mudanças no campo da educação seria a mudança do modelo de formação do trabalhador requerido pelo capital” passando do modelo que atende ao padrão taylorista /fordista àquele que contempla às exigências da reestruturação produtiva, do modo de produção toyotista, o qual requer um novo tipo de trabalhador, capaz de executar tarefas coletivamente e de cunho gerencial (NOZAKI; ANDRADE, 2011, p. 64). Ou seja, o novo estágio de desenvolvimento do capital com a reconfiguração da estrutura econômica e o avanço da informatização levou a transformações no modelo de mercado e, conseqüentemente, no perfil da mão de obra empregada. Essa dinâmica necessita de um trabalhador adaptável às mudanças, às novas exigências, aos novos conhecimentos a fim de que possa, constantemente, se encaixar a este novo mercado e suprir sua demanda. [...]. Assim, a década neoliberal impregnou no sistema educacional brasileiro inúmeros e extensos programas, leis, projetos, decretos, procedimentos, etc. todos alinhados às orientações dos relatórios emitidos pelos organismos internacionais [...] (Mazzini, 2017, p. 73).

Em tese, o quadro observado é de uma educação escolar subsumida ao mercado. Em outras palavras, o mercado define a direção da educação escolar destinada à classe trabalhadora. Ademais, Piovezan (2017) argumenta sobre os pressupostos neoliberais no âmbito educacional brasileiro. Assim, a autora salienta que ao longo dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, sob uma égide neoliberal ainda mais latente, “além das reformas econômicas, produtivas e trabalhistas [,] foi realizada, também, a reforma administrativa do Estado. Os reformadores do Estado brasileiro buscaram instituir um Estado mínimo, descentralizado, menos burocrático e eficiente” (Piovezan, 2017, p. 49-50). Para afirmar, então, “o novo modelo de organização do Estado foi proposta a reestruturação da sua gerência

administrativa a partir do *Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado*, idealizada pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira” (Piovezan, 2017, p. 49-50). Nesta perspectiva, “as propostas de reforma do Ministro Bresser Pereira foram fundamentais para o rearranjo administrativo do Estado o qual influenciou, por exemplo, o surgimento de novas políticas educacionais desenvolvidas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso” (Piovezan, 2017, p. 49-50, grifos da autora).

Piovezan (2017) reitera que além da reforma do Estado, outra influência na elaboração das políticas educacionais trata-se das

[...] recomendações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial. De acordo com este órgão, países em desenvolvimento, como o Brasil, necessitavam administrar a pobreza das populações em situações de riscos e vulneráveis. Logo, era preciso oferecer as condições mínimas de sobrevivência para esses indivíduos, fornecendo serviços sociais básicos, tais como, saúde primária, planejamento familiar, nutrição e, principalmente, educação básica para o desenvolvimento do capital humano de jovens e crianças. A orientação dos técnicos do BIRD para a formulação das políticas de educação pública nos países em desenvolvimento, as quais foram adotadas no Brasil, visavam: a política de avaliação do sistema educacional; indução de políticas voltadas para a racionalização dos custos; exploração de novas formas de financiamento e vínculos com instituições privadas; estreitamento do vínculo entre educação e trabalho; reformas curriculares e nos planos de estudos; revisão dos processos de promoção de alunos; definição de prioridades baseadas nos critérios de racionalidade, qualidade, competitividade; produtividade e eficiência; capacitação de professores em serviço; contenção salarial dos docentes; convocação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; reconceituação das necessidades básicas de aprendizagem; flexibilização do contrato de trabalho docente; incentivo ao uso de material didático, etc. (CORAGGIO, 2007) [...] (Piovezan, 2017, p. 50-51).

Piovezan (2017, p. 51) alerta que no tocante às orientações para o trabalho docente, “os técnicos do Banco Mundial foram displicentes ao tratar sobre questões que envolvem diretamente o trabalho do professor, entre elas, a jornada de trabalho e os salários”. Outras determinantes, sinaliza a autora, como a “formação do professor e a quantidade de alunos por turma foram negligenciados, uma vez que a orientação primordial do BIRD era a eficiência e redução dos gastos destinados à educação, sendo caracterizado como menos oneroso, por exemplo, a formação do docente em serviço e salas de aulas com uma quantidade elevada de alunos” (Piovezan, 2017, p. 51). Com efeito, a autora reflete que “além de minimizar os problemas com a formação ou mesmo àqueles relacionados com o trabalho docente, os técnicos do Banco Mundial criaram, ainda, uma imagem negativa e parcial para a sociedade sobre o perfil dos professores” (Piovezan, 2017, p. 51). Revelando, assim, o caráter eminentemente

capitalista desses órgãos internacionais. Nesta perspectiva, Derisso e Duarte (2017, p. 1171-1172) estabelecem que

[...] a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais – Banco Mundial e FMI³⁵ – que impõem condições pautadas no princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países “em desenvolvimento”. Na visão destes organismos internacionais o processo de expansão da escola não acompanhou a qualidade do serviço prestado e isto teria ocorrido pela incompetência dos profissionais [...].

As instituições financeiras internacionais, notadamente o Banco Mundial, norteiam suas “orientações” pela lógica do mercado, abordando a questão educacional num sentido estritamente pragmático, ou seja, o de produzir resultados quantificáveis, propondo soluções eminentemente técnico-racionais [...].

A reforma do Estado visa atender às necessidades do mercado internacional globalizado. O foco principal da orientação dos organismos multilaterais, que no caso da educação brasileira diz mais respeito ao Banco Mundial que é quem financia projetos, é a desoneração do Estado, apontando para a necessidade de estabelecerem novas funções no sentido de reduzir os gastos públicos e de possibilitar o ingresso gradual da iniciativa privada nas atividades até então de competência estatal, para tanto as privatizações e as PPP³⁶. A ideia é que o Estado se desobrigue de manter serviços básicos para a população e que atue somente em áreas tidas, pelo neoliberalismo, como elementares.

Evidencia-se, assim, que a educação brasileira tem sido influenciada pelas novas tendências da reforma administrativa do Estado, visando a uma administração gerencial da escola que enfoca a eficácia e eficiência dos gastos públicos e, ainda, conforme as tendências educacionais internacionais. Beltrão (2019, p. 106) reitera:

[...] passa-se a trabalhar para integrar o Brasil e sua economia ao mundo, rompendo as barreiras que impediam o processo de mundialização. Para tanto, seria necessário modernizar as leis, oferecendo uma nova regulamentação.

Com essa finalidade, implementa-se no Brasil uma série de medidas inspiradas nas políticas que foram aplicadas, durante a década de 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos, pelos governos Thatcher e Reagan, respectivamente, e “sugeridas” pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), as quais promoveram a liberalização (dos capitais), a privatização, a desregulamentação e o desmantelamento de conquistas sociais (CHESNAIS, 1996).

Segundo Montoro (2014), essas são medidas que compõem o núcleo duro da política de ajustes empreendida nas últimas décadas do século XX em diferentes locais do mundo. Constituem-se em uma verdadeira contrarreforma impulsionada pela própria crise do capitalismo.

Beltrão (2019, p. 107-108) ratifica, ainda, que Bresser-Pereira, ministro nos governos FHC, passou a ser “considerado como o mentor das reformas realizadas nesse período,

³⁵ Fundo Monetário Internacional.

³⁶ Parcerias Público-Privadas.

principalmente a reforma administrativa/reforma do estado”. Com efeito, as mudanças advindas dessa reforma administrativa representaram uma intensa dominação da classe burguesa sobre a trabalhadora. Destarte,

[...] as mudanças observadas no último século indicam para a manutenção da desigualdade e para a instituição de mecanismos que impedem mudanças estruturais em nossa sociedade. Nesse sentido, as alterações defendidas por Bresser-Pereira, em certa medida, associam-se a esse núcleo, visto que favorecem a espoliação da classe trabalhadora, a dominação da classe burguesa e a subordinação do Estado brasileiro ao imperialismo. [...]. Em linhas gerais, as reformas promoveram a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho, mormente em relação ao número de trabalhadores, através de programas de privatização, terceirização e publicização (público não-estatal). Em outras palavras, houve uma redefinição do papel do Estado, que passou a delegar ou conceder ao setor privado e ao setor público não-estatal atividades que até então lhe eram específicas (BRESSER-PEREIRA, 1997). Em relação à lógica administrativa, pretendia-se instalar uma administração gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2001) [...] (Beltrão, 2019, p. 107-108).

A despeito do discurso do ministro, o qual sinalizava proteção de direitos e desenvolvimento econômico, em tese, o que ficou evidente, fatalmente, foi o desmoronamento “de serviços públicos e de direitos trabalhistas, altas taxas de desemprego, crescimento inexpressivo e queda constante do rendimento médio real dos assalariados” (Beltrão, 2019, p. 108).

No tocante ao âmbito educacional, embora houvesse debates travados por educadores e propostas de cunho popular para a nova LDB, estes não eram compatíveis com a política neoliberal em curso. Por conseguinte, foram desconsiderados no processo de materialização da nova Lei. Ao desconsiderar os debates populares, o governo FHC articulou um novo projeto, conhecido como Substitutivo Darcy Ribeiro, o qual, posteriormente, seria aprovado e transformado na nova LDB. A LDB de 1996, portanto, traz consigo uma forte marca neoliberal. Nessa direção, Beltrão (2019, p. 109-110) preconiza:

Do ponto de vista institucional, a educação, de direito subjetivo e de todos, passa a ser encarada como serviço, cada vez mais delegado à iniciativa privada e a entidades não-governamentais (FRIGOTTO, 2006). Com forte influência dos organismos transnacionais (BM, FMI, Unesco), o governo brasileiro (FHC) avança na reforma educacional ao publicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e adotar instrumentos de controle, como as avaliações externas, induzindo as redes a implementarem novas bases didático-pedagógica-administrativas (SAVIANI, 2011). Segundo Kuenzer (2003), o conceito de competência assume papel central nas políticas públicas formuladas a partir da LDB de 1996. Com isso, passa-se a privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento da aquisição de conhecimentos.

Verifica-se um deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competências. Tanto a formação inicial quanto a formação contínua visam à preparação não para o exercício de uma especialidade, mas para a reconversão permanentemente, de modo que seja possível o sujeito passar maleavelmente de uma especialidade a outra (RAMOS, 2006), imprimindo assim, na educação, a categoria flexibilidade. Segundo Saviani (2011, p. 437), “o empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”, dotando os sujeitos de comportamentos flexíveis e competências que favoreçam a conquista de um posto de trabalho, melhorando suas condições de empregabilidade. Para a maioria da classe trabalhadora, restará uma formação para a empregabilidade, reforçando a tendência unilateral da escola burguesa.

Depreende-se, então, que as políticas públicas de educação, notadamente neoliberais, visam a submeter os objetivos da escola aos objetivos das empresas, tornando, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes intimamente sujeita às determinações do mercado de trabalho. Essa sujeição fica mais latente/intensa no ensino médio que, nesse prisma, reflete Beltrão (2019, p. 110),

[...] é instado a contribuir na aprendizagem de competências gerais, para a formação de sujeitos capazes de fazer boas escolhas e assimilar mudanças. Por ser a última etapa da educação básica, antecedendo a formação *stricto sensu*, é no ensino médio onde esse ideário, expresso na pedagogia das competências para a empregabilidade, tem a maior penetração [...].

A LDB de 1996, sublinha o autor, garante a presença do ensino médio na educação básica brasileira, caracterizando-o como etapa final do ensino básico. Embora essa garantia legal seja um avanço considerável, “o fato de não prever sua obrigatoriedade e gratuidade representou um dos maiores problemas na nova LDB. Nesse caso, o Estado estaria desobrigado de ofertar a todos este nível de ensino, o que seria feito apenas de maneira progressiva” (Beltrão, 2019, p. 111). Contudo, essa situação seria revertida, ou seja, o ensino médio viria a se tornar etapa obrigatória e de oferta gratuita nos governos posteriores, filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Beltrão (2019) preconiza, na sequência histórica que, a partir de 2003, o Brasil passa a ser governado por presidentes filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT) — os quais, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Assim, o Partido dos Trabalhadores,

[...] tem sua origem no movimento sindical e popular. Em seu manifesto de fundação propõe chegar ao governo para realizar uma política democrática, do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social. O PT então chega ao poder com forte apoio de movimentos

sociais e sindicatos, e com o desafio de enfrentar a brutal desigualdade social brasileira. Se durante os governos do PT observou-se o aumento real do salário mínimo, a ampliação de programas sociais, a expansão e interiorização da rede pública federal de ensino superior, a ampliação da rede de escolas/institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), a aprovação do modelo de partilha na extração do petróleo do pré-sal, as expectativas geradas com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, mais especificamente em relação às reformas de base (agrária, política, judiciária, tributária, etc.), não se confirmaram. Contrariando parte significativa de sua base social, optou-se por uma política de conciliação de classe. Com efeito, ao mesmo tempo que se aplicava uma política econômica alinhada com os ajustes econômicos de interesse do capital imperialista, buscava-se ampliar o acesso da classe trabalhadora a bens e serviços. Como visto, não se buscou romper nem provocar fraturas na ordem política e econômica estabelecida. A aprovação da lei n. 11.079/0485, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada (PPP) no âmbito da administração pública, é uma expressão da maneira contraditória como o Brasil foi governado nesse período (2003-2016). Essa lei regulamentou um novo regime de contratação, permitindo que serviços, dentre os quais os educacionais, ou obras públicas fossem transferidas para o setor privado lucrativo. Foi a forma preferencial que os serviços e obras se expandiram nesse período (Beltrão, 2019, p. 111-112).

Depreende-se, com isso, que embora o PT tenha, em sua gênese, uma orientação sindical e de cunho popular, em tese, no exercício de seus mandatos, os presidentes petistas optaram por uma política de conciliação de classe, dialogando e se articulando com a burguesia, o que culminou com a legitimação de diversas políticas contrárias à luta da classe trabalhadora. É evidente que ocorreram muitos avanços nas políticas direcionadas às camadas populares, contudo, essa articulação com a classe burguesa deve ser, aqui, devidamente sinalizada.

No tocante aos avanços da LDB no governo petista, Beltrão (2019) destaca, no que diz respeito diretamente ao ensino médio, a obrigatoriedade e a gratuidade deste nível de ensino. Outro importante marco trata-se da inclusão do ensino médio no fundo financeiro que mantém a educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006.

Com a chegada do governo petista ao poder outras aberturas aconteceram, como maiores possibilidades de resistência e enfrentamento às determinações burguesas/neoliberais, revogação de leis e normas que acentuavam a dualidade e a fragmentação do ensino, entre outros aspectos. Com efeito, Beltrão (2019) destaca, ainda, a proposta do ensino médio integrado, no qual,

[...] o ensino médio de formação básica e geral seria oferecido integrado à formação técnica e profissional. Tal integração visa garantir a formação básica comum a todos, mas também possibilitar a formação técnica e profissional,

que é uma exigência da realidade brasileira, visto que muitos jovens necessitam adentrar, antes mesmo de concluir a educação básica, no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que a preocupação com a formação técnica e profissional não quer dizer submissão ao mercado. A proposta de ensino médio integrado está estruturada a partir dos eixos trabalho como princípio educativo, ciência e cultura, e busca na educação politécnica inspiração para superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a). Diferentemente das concepções hegemônicas, dentre as quais a pedagogia das competências, que estabelecem relação imediata com o mercado de trabalho, esta proposta estabelece uma relação mediata com o setor produtivo (FRIGOTTO, 2012). Desta forma, o objetivo não seria formar técnicos, mas pessoas que compreendam a realidade em sua complexidade e que possam também atuar como profissionais (RAMOS, 2012). A perspectiva do ensino médio integrado estaria fundamentada no conceito de politecnia, ou seja, ao invés do domínio de uma ou mais técnicas específicas, este nível de ensino se dedicaria ao ensino-aprendizagem dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, assim como na compreensão do processo de trabalho (SAVIANI, 2003b). Deste modo, o ensino médio teria um outro horizonte, agora norteado por uma organização que propicie a apropriação dos fundamentos científicos das diferentes técnicas (SAVIANI, 1989; 2007) [...] (Beltrão, 2019, p. 113-114).

Nesta perspectiva, o autor salienta que a proposta de ensino médio integrado estaria fundamentalmente articulada com a perspectiva da classe trabalhadora e de seu projeto histórico, uma vez que, sob a ótica progressista, “interessa transformar o ensino médio em espaço/tempo de apropriação das formas mais desenvolvidas da ciência e da cultura, garantindo uma formação básica sólida alinhada com a formação profissional” (Beltrão, 2019, p. 115). O ensino médio integrado seria, portanto, antagônico ao proposto do Novo Ensino Médio.

3.5 O NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO E O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO

A atual versão do ensino médio brasileiro — o Novo Ensino Médio — foi materializada, como ora expresso, em função do golpe parlamentar-jurídico-midiático, o qual deslegitimou a presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, e configurou-se, no poder, a representação da burguesia associada ao capital internacional, traduzidos pelo governo do presidente Michel Temer. A reforma do ensino médio representa a cristalização do golpe, ao mesmo passo que, fundamentalmente, o integra. Tomemos, assim, as palavras de Beltrão (2019, p.132-143):

Notadamente, o advento do golpe, com suas motivações, interesses e consequências, foi fato fundamental, na medida em que criou as condições políticas, para a aprovação das alterações promovidas pela reforma do ensino médio, ao mesmo tempo e por outro lado, a própria reforma do ensino médio

integra o golpe, visto que se realiza no âmbito da educação aquilo que foi promovido no âmbito das garantias democráticas, ou seja, a retirada de direitos. [...].

O anúncio da reforma do ensino médio, realizado pelo MEC, em 22 de setembro de 2017, poucos meses após o golpe parlamentar-jurídico-midiático, de imediato suscitou reações contrárias tanto em relação à forma quanto ao conteúdo da proposta. No que se refere à forma, optou-se por promover as alterações no último nível da educação básica por meio de medida provisória, nesse caso a número 746/2016. Com isso, de partida o governo se nega a dialogar de fato com as entidades de classe, com as universidades e, principalmente, com os jovens. Recorre-se, então, a um instrumento impositivo, que produz efeitos imediatos e com força de lei, previsto em nossa constituição apenas em casos de relevância e urgência. O Congresso Nacional, por sua vez, teria 60 dias, prorrogável por prazo igual, para apreciar a medida, que após esse período seria convertida (ou não) em lei. Segundo Motta e Frigotto (2017), interessados em implementar pautas regressivas e sustentados em promessas irrealizáveis, como a capacitação para o trabalho em um contexto de desemprego crescente, o governo decide adotar caminhos autoritários e renuncia a qualquer busca ou estabelecimento de consenso na efetivação das mudanças na estrutura e funcionamento do ensino médio.

A discussão sobre uma possível modificação na estrutura e funcionamento do ensino médio não teve origem no governo Temer. Nesta perspectiva, Beltrão (2019, p. 144) esclarece que o polêmico PL n.º 6840/13 se debruçava sobre a reforma do ensino médio há mais de 3 anos na Câmara dos Deputados. Contudo, fora descartado com o argumento do ministro da educação à época, Mendonça Filho, de que haveria “a necessidade de agir com velocidade para atender aos jovens brasileiros, por isso a adoção de uma MP” (Beltrão, 2019, p. 144). Acerca das aproximações e dos distanciamentos entre o PL n.º 6840/13 e a Medida Provisória (MP) 746/16, sinalizada pelo ministro:

O PL n. 6840/13, em sua versão inicial, apresentava proposições parecidas e visava alterações que foram efetivadas, posteriormente, pela lei n. 13.415/2015, dentre as quais, a organização do currículo do ensino médio por áreas de conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas – no caso do PL n. 6840/13 não havia a previsão da área de formação técnica profissional), redução do número de componentes curriculares obrigatórios, ênfase em alguma área e modificações nos cursos de licenciaturas para atender as alterações previstas pelo projeto. Em relação às principais diferenças entre as duas propostas, podemos citar a previsão, no PL n. 6840/13, da inclusão do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como componente curricular dos currículos do ensino médio, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, na educação superior (BRASIL, 2013); enquanto isso, a MP 746/16 previa que parte do currículo fosse cursado à distância pelo aluno e ampliou as possibilidades de convênios e parcerias com entes não estatais (Beltrão, 2019, p. 144).

O autor sinaliza, portanto, que substancialmente não são observados grandes distanciamentos entre as duas propostas. Ou seja, estas propostas mais dialogam do que divergem.

Beltrão (2019) salienta que a classe trabalhadora levantou inúmeras bandeiras de resistência frente à iminente desestruturação da educação pública preconizada pela MP n.º 746/16. As ações de enfrentamento foram cristalizadas, entre outras formas, mediante ocupações de escolas e de universidades. Endossando a luta, entidades científicas, sindicatos de professores, intelectuais, organizações estudantis e grupos organizados, como é o caso do Movimento em Defesa do Ensino Médio, manifestaram-se contrários à reforma, promovendo ações nas redes sociais, debates e publicando notas e manifestos³⁷. Em contrapartida, ressalta o autor, “institutos, fundações, organizações sociais – geralmente, vinculados ao setor empresarial ou que prestam serviços educacionais ao Estado –, empresas, alguns oligopólios de comunicação, intelectuais liberais, o Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e o TPE [Todos pela Educação]³⁸ saíram em defesa da reforma”³⁹ (Beltrão, 2019, p. 146).

³⁷ “A Anped destacou em nota pública que a MP n. 746/16 era autoritária na forma e equivocada no conteúdo, e que suas proposições contrariavam as indicações das pesquisas científicas que abordaram essa problemática. Nesse mesmo sentido, a Anfope denunciou a ameaça às escolas no que se refere ao seu caráter público, estatal e gratuito, além de ressaltar a incompatibilidade da reforma com o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e com o Plano Nacional de Educação” (Beltrão, 2019, p. 145-146). Nesse sentido, Beltrão e Tafarell (2017, p. 598) citam, ainda, ações das “frentes Povo sem Medo e Brasil Popular, o Fórum Nacional Popular de Educação, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, as manifestações de entidades como a ANPed, Forumdir, Anfope, Cedex contra as medidas destrutivas dos golpistas, e as mobilizações do CNTE, da UNE, da Ubes são demonstrações de que a classe trabalhadora vem, como indica Saviani, resistindo ativamente aos retrocessos na educação”.

³⁸ “O movimento Todos pela Educação – TPE consistia/consiste em uma organização, liderada por esses sujeitos [grupo de empresários e intelectuais ligados ao capital], com capacidade de sistematizar ideias, propostas e metas, comprometidas com os interesses comuns do empresariado brasileiro, capazes de produzir consequências práticas, mais especificamente que efetivasse uma educação de melhor qualidade (para o capital). O TPE, segundo descrição em seu site oficial, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais da imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais compromissados com esse projeto. Em sua estrutura organizacional consta um presidente, conselho de governança, conselho fiscal, equipe executiva, comissão técnica, sócios-fundadores e sócios-efetivos. O TPE rapidamente ganhou respeito e se apresentou como representante legítimo da sociedade para formular e propor políticas públicas para a educação. Tal fato pode ser constatado quando identificamos sua influência no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em abril de 2007, menos de dois anos do surgimento do TPE. Cabe destacar que apesar do TPE sintetizar o pensamento hegemônico do empresariado sobre os rumos da educação em nosso país (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), e se constituir em um instrumento importante de mobilização de sujeitos, individuais e coletivos, e de pressão por políticas públicas, as empresas e corporações têm, em relação à educação, interesses particulares e atuam em outras frentes, principalmente através de suas fundações ou organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP), além de diretamente, quando se trata das empresas ligadas à indústria educacional” (Beltrão, 2019, p. 65-68).

³⁹ “A reforma é necessária? É muito necessária. Alguns dados ilustram a situação atual do Ensino Médio brasileiro: A taxa de reprovação no EM é de 12,1% (sendo 13,1% na rede pública). 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos (17% do total) estão fora da escola. Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam na Educação Superior. O Ideb do EM está estagnado desde 2011 e a porcentagem de alunos com aprendizado mínimo adequado em matemática (Meta 3 do TPE) cai desde 2005 tendo chegado a 9% em 2013. [...] Os alunos têm direito a uma

Reitera-se, aqui, a correlação de forças antagônicas no processo de materialização da reforma. Assim, de acordo Beltrão e Tafarell (2017, p. 589), “as controvérsias entre os grupos favoráveis e contrários à reforma são, em última instância, expressões do embate entre capital e trabalho em relação aos rumos da educação”. Nessa direção, Beltrão (2019, p. 147), explicita:

A grosso modo, as manifestações, contra e a favor, e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do ensino médio evidenciaram a formação de dois agrupamentos, nem sempre formais ou orgânicos. De um lado, o TPE representa a expressão mais organizada dos favoráveis à reforma, isso não quer dizer que todos os sujeitos ou grupos favoráveis integravam essa organização; de outro, o Movimento em Defesa do Ensino Médio se formou para agrupar os sujeitos contrários, desde o PL n. 6840/13. Tais agrupamentos são expressões de como os sujeitos históricos se organizam para defender seus interesses de classe. O TPE, por exemplo - como já discutido nesse trabalho - , representa e intervém no sentido de garantir os interesses do empresariado em nosso país no âmbito da educação.

Com efeito, em diálogo com Ferretti e Silva (2017), Beltrão (2019) sinaliza, ainda, que os reformadores empresariais (sujeitos favoráveis à reforma) se configuram como os principais interlocutores junto ao governo, os quais tiveram, nessa perspectiva, espaço e voz no processo. Em contrapartida, a despeito da presença do bloco contrário em audiências públicas para se discutir a reforma, “seus argumentos e proposições, que contrariavam a proposta inicial, em grande maioria, não foram incorporados, diferentemente das reivindicações dos reformadores empresariais”. O autor constata, então, que “a participação de setores dos movimentos sociais, sindicais, entidades científicas e defensores da educação pública, deu-se apenas pró-forma, ou, ainda, para buscar certa legitimação do processo” (Beltrão, 2019, p. 148).

Neste cenário de forte embate político ideológico, o bloco no poder — ligado ao capital — conseguiu aprovar a MP n.º 746/16 na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, legitimando sua vitória ao convertê-la na lei n.º 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017, culminando na nova roupagem do ensino médio — O Novo Ensino Médio. O Quadro 2, a seguir, sintetiza as principais mudanças promovidas pela lei n.º 13.415/2017, sobre o qual nos debruçaremos.

formação que respeite talentos e vocações, que possibilite experimentar trilhas eletivas de aprofundamento” (Todos Pela Educação, 2016, s/p *apud* Beltrão, 2019, p. 146).

Quadro 2 — Principais mudanças promovidas pela lei n.º 13.415/2017 no currículo do ensino médio

Mudanças na lei n.º 13.415/2017
Redução da carga horária
<p>“Apesar da lei n. 13.415/2017 se referir à reestruturação e reorganização do ensino médio, ela impacta toda a educação básica. Além do mais, redefine-se, inclusive, a própria concepção de básico, ou seja, aquilo que é necessário, indispensável, essencial, que todos deveriam ter direito. Tal afirmação está ancorada na significativa redução da carga horária destinada à formação comum. Antes da reforma, o tempo previsto para o ensino e aprendizagem dos conteúdos indispensáveis à formação do jovem no ensino médio era de 2.400 horas. De agora em diante, conforme a nova redação do parágrafo 5º do artigo 35-A da LDB, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio (BRASIL, 2017, p. 1)” (Beltrão, 2019, p. 152).</p>
Caráter minimalista de currículo que tendencialmente privilegia estudantes com maior poder econômico
<p>“A referida lei e as DCNEM de 2018 passam a impor um limite para a formação comum. Na melhor das hipóteses, caso o sistema ofereça a carga horária máxima para essa finalidade, teremos uma redução de 25% em relação à regulamentação anterior. Ademais, merece todo destaque o fato de não haver definição para carga horária mínima, o que poderá, dependendo das circunstâncias, ampliar essa distorção. Verifica-se, nesse caso, uma inversão da lógica até então vigente, da exigência de uma formação básica (antigo ensino médio) para a limitação daquilo que é comum (novo ensino médio). Indubitavelmente, essa é uma das alterações mais relevantes promovida por essa reforma, pois contraria e revoga a conquista da garantia de uma formação básica comum a todos. Essa proposta de formação básica, de caráter minimalista, induz e incentiva a procura e a proliferação de cursos preparatórios, por exemplo, para os vestibulares e o ENEM. Com efeito, essa redução concorrerá para aumentar as desigualdades, principalmente em relação às disputas por uma vaga no ensino superior, privilegiando os alunos com maior poder econômico” (Beltrão, 2019, p. 153).</p>
Desresponsabilização do estado de oferecer parte da formação básica
<p>“Notadamente essa reforma irá impactar os diferentes sujeitos de modo diverso, a depender da sua situação de classe. Os jovens de famílias com mais recursos financeiros reúnem melhores condições que permitem experienciar atividades como visitas a museus, mostras de arte, festivais culturais, cursos diversos, aulas particulares, viagens, frequentar teatros, dentre outros. Enquanto isso, os jovens das classes populares, diante das imposições de cunho material, encontram sérias dificuldades para acessar essas atividades. Assim, as atividades mais comuns para a maioria deste público são as relacionadas ao cotidiano e ao trabalho. São justamente as aprendizagens decorrentes dessas experiências que irão complementar, de maneira diversa, a formação básica dos estudantes do ensino médio. Essas alterações desresponsabilizam o Estado de oferecer parte da formação básica, que antes era sua obrigação, e transfere essa responsabilidade para o próprio sujeito. Caso tenha interesse em adquirir esses conhecimentos, ele terá que buscar no “mercado”. Deste modo, potencialmente as diferenças materiais, mais uma vez, se traduzirão em diferenças de formação, uma tendência reforçada pela reforma” (Beltrão, 2019, p. 154).</p>
Entraves para o acesso ao ensino superior
<p>“Dentre as medidas reiteradas e incorporadas estão a especialização e a profissionalização, precoce e precária, para os jovens das classes populares, já vivenciadas após a reforma realizada durante a ditadura civil-militar em 1971, que agora é recuperada com outros moldes. Outra medida se refere a obstáculos interpostos para o acesso ao ensino superior, expediente presente em quase toda a história do ensino médio, que a atual reforma revigora ao retirar conhecimentos e estreitar a formação básica</p>

Mudanças na lei n.º 13.415/2017
<p>dos jovens. Com essa perspectiva, a tendência é consolidar o ensino médio público como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, alterando significativamente os rumos que este nível de ensino vinha tomando desde o início da década de 2000, além de contrariar os avanços alcançados, em especial no que se refere à conclusão deste nível de ensino e acesso ao ensino superior” (Beltrão, 2019, p. 155).</p>
Empobrecimento e estreitamento do currículo: negação das formas mais desenvolvidas de conhecimento
<p>“Vale dizer que sempre acompanhou as classes dominantes, no que se refere à formação da força de trabalho e aos projetos educacionais por elas defendidos, a contradição entre a necessidade de difundir conhecimentos e manter a população em níveis controláveis de consciência, o que ocasiona, em determinados momentos, na educação formal, o esvaziamento dos conteúdos escolares (DUARTE, 2004). É justamente isso que observamos nas referidas medidas, um ajustamento naquilo que será transmitido e o que será negado nas escolas públicas. Um claro movimento de empobrecimento e estreitamento do currículo escolar, na medida em que se retira conteúdos e tempo pedagógico da formação geral. Ao mesmo tempo, explicita o caráter regressivo do ideário político e pedagógico predominante na cúpula da coalização que dirige o país desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático” (Beltrão, 2019, p. 155-156).</p>
Itinerários formativos: escolha efetivamente dos estudantes?
<p>“O ensino médio passará a ter dois momentos, um comum a todos os alunos, com os conteúdos previstos na BNCC, e outro diversificado, onde o aluno irá realizar estudos em uma das cinco áreas – ou, como define a lei, itinerários formativos, quais sejam: I – linguagens e suas tecnologias, II – matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV – ciências humanas e sociais aplicadas, V – formação técnica profissional. Assim, tentou-se difundir, através de intensiva propaganda em rádio, televisão e internet, que agora o jovem poderá escolher a área de seu maior interesse para aprofundar seus estudos. No entanto, diferentemente do que fora veiculado, a lei n. 13.415/2017 e as DCNEM de 2018 não garantem o direito do jovem de escolher uma das referidas áreas. A lei 13.415/2017, em seu art. 4º, que altera o art. 36 da LDB, estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018a, p. 1). Por sua vez, as novas DCNEM, em seu art. 12, parágrafo 1º, em consonância com a lei n. 13.415/2017, definem que “os itinerários formativos devem considerar [...] as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino”, já no seu parágrafo 8º, esclarece que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018b, p.7). De maneira clara, as referidas normativas indicam que a oferta dos itinerários formativos estará condicionada às possibilidades das redes e instituições de ensino. Portanto, quem definirá quais e quantas áreas serão ofertadas nas escolas são os seus respectivos sistemas, redes ou instituições. Em consequência, em vez de conquistar, o jovem perdeu direito, visto que nem todas as áreas do conhecimento estarão garantidas na segunda parte de sua formação” (Beltrão, 2019, p. 159-161).</p>
Carência de professores licenciados e precariedade estrutural: entraves para a escolha dos itinerários formativos e a privatização da educação pública
<p>“É importante destacar que as redes públicas de ensino médio não apresentam as melhores condições para ofertarem todos os itinerários formativos em cada unidade escolar. Em geral, a estrutura das escolas de ensino médio é precária. Apenas 45,1% dispõem de laboratório de ciências, 25,5% não têm quadra de esportes, só 52,3% oferecem biblioteca e 6,8% ainda não têm acesso a internet (Anuário Brasileiro Da Educação Básica, 2018).</p> <p>A carência de professores licenciados também representa um obstáculo. Somente 54,9% dos docentes que atuam no ensino médio possuem formação superior compatível com todas as disciplinas que</p>

Mudanças na lei n.º 13.415/2017
<p>lecionam (Anuário Brasileiro Da Educação Básica, 2018). A situação de alguns componentes curriculares ainda é mais grave, como é o caso de sociologia (25,8%), de artes (39,8%), de física (41,4%) e de filosofia (43,1%). Química (60,6%), apesar de estar um pouco acima da média, também está em situação crítica (INEP/MEC, 2016). Notadamente, parte significativa das escolas públicas de ensino médio estarão impedidas de ofertar os cinco itinerários formativos, por não disporem de condições materiais e de pessoal habilitado. Considerando que as redes e instituições escolares não têm essa obrigação e somando-se ao fato que a maioria dos municípios brasileiros (53%) tem uma só escola que oferece o ensino médio regular (INEP/MEC, 2016), como já destacado, o jovem não terá o direito de escolher a área de seu maior interesse para se aprofundar, para ele restará aquilo que a rede puder e quiser ofertar. Diante dos limites estruturais da rede pública, a coalização que governa o país, por meio do art. 12, parágrafo 9º, das novas DCNEM, aponta como alternativa, para garantir diferentes itinerários formativos, as parcerias com entes não estatais, atendendo aos interesses dos reformadores empresariais, ao instituir dispositivos que favorecem a privatização da educação pública” (Beltrão, 2019, p. 162).</p>
Redução significativa de componentes curriculares obrigatórios
<p>“Segundo Krawczyk e Ferretti (2017, p. 3), “a Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou as escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio”.</p> <p>Nesse caso, apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática permanecem com o mesmo status. O estudo da língua inglesa também será obrigatório nos currículos. Já os componentes curriculares educação física, arte, filosofia e sociologia terão estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou ofertados via área do conhecimento. Os demais componentes curriculares que compuseram o currículo anterior terão sua presença determinada pela BNCC. Com isso, reforça-se a importância dos componentes curriculares que são exigidos nos exames internacionais, como o PISA, e secundariza-se as demais áreas do conhecimento. Por conseguinte, verifica-se, nesta proposta, um estreitamento na formação a ser ofertada no ensino médio” (Beltrão, 2019, p. 168-169).</p>
Conteúdo da formação básica geral estabelecido pela BNCC do ensino médio
<p>“A lei n. 13.415/2017 e as novas DCNEM preveem, ainda, que o conteúdo da formação básica geral, expresso em competências e habilidades, será determinado pela BNCC do ensino médio. A BNCC do ensino médio, a lei n. 13.415/2015 e as DCNEM de 2018 constituem-se nos instrumentos reformadores fundamentais do ensino médio. Dito isto, além de complementar a reforma, a BNCC ocupa papel central para se implementar a agenda empresarial para a educação brasileira, na medida em que balizará a produção de material didático, agora mais homogêneo, atendendo aos interesses das editoras e empresas que disputam o PNLD e comercializam sistemas de educação para a rede pública” (Beltrão, 2019, p. 170).</p>
Concessão de certificados intermediários de formação: fragmentação do currículo
<p>“A lei 13.415/2017 também prevê a concessão de certificados intermediários de formação (inciso II do § 6º do Art. 36), visando oferecer ao mercado de trabalho mão de obra barata, mesmo antes do término da educação básica. Deste modo, criam-se dispositivos para fragmentar ainda mais o currículo do ensino médio” (Beltrão, 2019, p. 172).</p>
Convalidação de conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar
<p>“Abre-se espaço também para a convalidação de conhecimentos, mediante demonstração prática ou experiências de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente de trabalho. Notadamente, valoriza-se o conhecimento tácito, utilitário e de caráter simples. Com efeito, esta</p>

Mudanças na lei n.º 13.415/2017
<p>proposta, ao secundarizar o conhecimento científico, contraria o pleno desenvolvimento do psiquismo, em especial o desenvolvimento do pensamento teórico/abstrato, que é imprescindível para se compreender as leis objetivas que regem a sociedade, bem como para se superar interpretações meramente fenomênicas dos fatos e objetos e se conhecer a realidade em essência” (Beltrão, 2019, p. 173).</p>
<p>Convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância</p>
<p>“Outra novidade apresentada pela lei n. 13.415/2017 se refere a possibilidade de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância, para que estas ofertem a formação nos novos itinerários formativos do ensino médio. Nesse caso, os sistemas não dispoem de condições objetivas, como laboratórios, professores formados na área e materiais didáticos, para o oferecimento do ensino em algum itinerário formativo, ou mesmo por conveniência, poderão delegar a entes não-estatais essa tarefa”.</p> <p>“Em relação a formação técnica e profissional, a lei 13.415/2017 regulamenta a parceria para que outras entidades possam oferecer essa formação. Nesse caso a formação geral seria oferecida pela escola e a formação profissional por uma outra entidade, portanto uma perspectiva que tende a aprofundar a dualidade historicamente presente no ensino médio” (Beltrão, 2019, p. 174).</p>
<p>Notório saber: desqualificação da atividade docente e intensificação da precarização</p>
<p>“A possibilidade de se contratar professores com “notório saber”, preterindo o debate sobre a importância da profissionalização docente, constitui-se em um dos mais graves retrocessos desta lei. Mesmo que essa forma de contratação, nesse momento, se dê unicamente para admitir professores para a área V - formação técnica profissional, resultará na desestruturação da já frágil carreira docente”.</p> <p>“O notório saber, a convalidação de conhecimentos práticos dos estudantes do ensino médio, a possibilidade de formação modular ou à distância são elementos que indicam a relativização de um currículo sistematizado e do próprio conhecimento sistematizado. Nesse sentido, as mudanças promovidas pela reforma buscam resolver de maneira negativa o problema da carência de professores formados, ao passo que pode não oferecer as áreas de conhecimento que apresentam maior dificuldade para serem preenchidas. Em outros termos, na carência de oferta de professores licenciados em alguma área ou disciplina, acaba-se com a demanda, ou seja, o ensino dos componentes curriculares, ou se contrata professores com “notório saber”. Por trás da defesa do professor com notório saber está a concepção que para ser professor basta ser um bom prático, alinhando-se com as críticas que afirmam que os currículos de formação de professores são demasiadamente teóricos e pouco práticos. Segundo Moura e Lima Filho (2017), essa mudança desqualifica a atividade docente e concorre para precarizar, ainda mais, as condições de trabalho dos professores”.</p> <p>“Ademais, os sistemas reduzirão sobre si a pressão por concursos públicos, visto que poderão organizar arranjos curriculares com os professores já disponíveis na rede, e estarão cada vez mais desresponsabilizados por formar aqueles professores que ainda não detenham licenciatura. Ainda como alternativa para resolver o problema da falta de professores formados, cresce a opção por formações aligeiradas e precarizadas” (Beltrão, 2019, p. 174-175).</p>

Fonte: Beltrão (2019), Beltrão e Tafarell (2017).

Em síntese, após a efetivação do golpe, “os reformadores empresariais e setores conservadores conquistaram terreno para defender projetos e implementar ações regressivas na educação” (Beltrão; Tafarell, 2017, p. 597). Assim, com a proposta curricular do Novo Ensino Médio, materializada pela Lei n.º 13.415/2017, evidencia-se que a agenda do capital para a educação “tem centralidade na privatização dos sistemas públicos de ensino. Para isso, uma

complexa e ampla rede vem se mobilizando” a fim de estabelecer sua hegemonia destrutiva (Beltrão; Tafarell, 2017, p. 598).

Lavoura (2021, p. 3), por seu turno, reflete que “a ofensiva do capital sobre a educação pública é expressão particular das atuais formas de barbarização da vida social que se generalizam no estágio de desenvolvimento tardio do capitalismo”. O autor reflete, ainda, que o conjunto de mudanças “faz parte da investida do capital sobre o ensino público com vistas à efetivação da tendência de destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar” (Lavoura, 2021, p. 3). Situamos, portanto, o Novo Ensino Médio, bem como a BNCC (e seus fracionamentos) como facetas desta ofensiva.

3.6 DADOS DA CONCRETIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERVERSA DESDE A SUA CONCEPÇÃO E IMPRATICÁVEL NA IMPLEMENTAÇÃO

Frente à conjuntura política e educacional apresentada ao longo desse esforço investigativo, nos questionamos: por que o ensino médio tem gerado tanta disputa? Por que, sobretudo a partir do golpe de 2016, foi tão central a reforma do ensino médio? Por que a reforma foi defendida com tanta ênfase? Por que, desde a retomada no governo Lula, em janeiro de 2023, o debate sobre o ensino médio, bem como os movimentos resistência, andam tão latentes?

Logo, para nos ajudar a responder a esses questionamentos, nos assentamos nas formulações de Gaudêncio Frigotto. O autor reflete que é no EM que se inicia a formação da classe trabalhadora, isto é, a base da classe trabalhadora. Portanto, é no EM que, precipuamente, se forma a classe trabalhadora. Em virtude disso, o EM é tão atacado, tão dilacerado pelo capital e seus representantes. É nesse horizonte que defendemos a PHC, a ACS e a psicologia histórico-cultural enquanto propostas contra-hegemônicas que caminham para **outro projeto de sociedade**, sobretudo, a favor da classe trabalhadora.

No tocante a essa correlação de forças, cabe alguns apontamentos acerca do PL n.º 5.230/2023⁴⁰. A despeito de suas contradições, o “PL n. 5.230/2023 resulta de um amplo

⁴⁰ “O presidente Lula encaminhou ao Congresso Nacional o PL n. 5.230/23, que altera alguns elementos da Lei n. 13.415/17 (Novo Ensino Médio). Em alguns pontos, o texto elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) **dialoga com o texto do PL n. 2.601/23**, protocolado na Câmara dos Deputados em maio de 2023 e concebido por pesquisadores e ativistas historicamente dedicados ao direito à educação e ao Ensino Médio de qualidade. [...] Em um importante gesto em direção ao conteúdo do PL n. 2.601/23, o governo Lula propõe a **retomada das 2.400 horas de Formação Geral Básica (FGB)**, garantindo ao menos quatro horas diárias de formação científica, artística, cultural e humana aos/às estudantes da etapa terminativa da educação básica. Com a Reforma, vale frisar, esta carga horária foi reduzida para poucas três horas diárias. Meses atrás, a coalizão empresarial Todos pela Educação, apoiadora de primeira hora da Reforma do Ensino Médio de 2017, defendia

movimento da sociedade pela revogação da reforma de 2017 e por um ensino médio público de qualidade e com equidade para as juventudes do país”. De acordo com o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2023, s/p, grifos dos autores):

O Brasil possui problemas históricos para assegurar o direito à educação de qualidade para todos(as), e mais ainda no Ensino Médio, etapa que se democratizou tardiamente no país. Porém, em vez de enfrentar os gargalos históricos que impedem a plena realização de uma escola média democrática e de qualidade, o **"Novo Ensino Médio" (NEM) vem aprofundando antigos problemas** dessa etapa da educação básica, como subfinanciamento, contratações insuficientes de professores(as), profissionais atuando sem a formação adequada e, principalmente, as desigualdades entre redes públicas e privadas, escolas rurais e urbanas e entre as regiões do país. Apresentada como Medida Provisória (MP) no governo Michel Temer, em 2016, a reforma foi convertida na Lei nº 13.415/2017 e implementada durante a pandemia de Covid-19.

Os currículos estaduais do NEM foram aprovados entre 2020 e 2021, com modelos extremamente desiguais e ritmos distintos de elaboração e implementação. Estima-se que mais de 300 tipos diferentes de "itinerários formativos" tenham sido criados nas redes estaduais, respectivamente desdobrados em milhares de disciplinas que inviabilizam a participação dos(as) estudantes do Ensino Médio público (88% do total, segundo dados do Censo Escolar 2022 do Inep) em avaliações em larga escala e em exames para o ingresso no Ensino Superior, como o Enem. Isso significa que **a política educacional que, por preceito constitucional, deveria ser elaborada para mitigar as desigualdades escolares no Ensino Médio**, na prática amplifica essas desigualdades vedando o acesso dos(as) estudantes mais pobres a uma formação científica, artística, cultural e humanística sólida nas escolas públicas de Ensino Médio.

Segundo o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2023, s/p, grifos dos autores), as problemáticas e contradições do NEM vêm sendo denunciadas por profissionais da educação e pesquisadores(as) desde a sua concepção. Contudo, a partir da sua materialização nas escolas brasileiras, as problemáticas se acentuaram:

A promessa de "liberdade de escolha", propagandeada pelos dois últimos governos, foi impraticável ante as condições concretas das redes de ensino

apenas 3,5 horas letivas diárias de formação básica aos/às estudantes. O mesmo rebaixamento curricular foi indicado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A despeito desta vitória importante do direito à educação, **o PL do governo Lula é impreciso em relação a um aspecto central:** ainda que o MEC e a imprensa tenham noticiado que o PL n. 5.230/23 pretende extinguir os itinerários formativos, uma leitura menos apressada do texto revela que a decisão por acabar com os itinerários, na verdade, ficará a cargo das redes estaduais de ensino. [...] A rigor, o MEC propõe apenas uma alteração de nomenclatura: no PL, a flexibilização curricular (itinerários) passa a ser denominada “percursos de aprofundamento e integração de estudos”, o que significa, de modo geral, **manter a lógica dos itinerários** e delegar o imenso desafio de articular esses dois momentos formativos (Formação Geral Básica + Percursos de Aprofundamento) às redes estaduais. Cumpre observar que os graves problemas de implementação da Reforma do Ensino Médio, identificados nos últimos anos nas redes estaduais demonstraram, cabalmente, a inexecuibilidade da lógica curricular da Lei n. 13.415/17 que o PL n. 5.230/23 tenciona manter. Mais adequado seria excluir qualquer definição sobre a parte diversificada do currículo, sejam itinerários ou percursos, como já constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua redação original” (Nota [...], 2023, *on-line*).

(infraestrutura escolar precária, falta de equipes, desvalorização profissional docente, ausência de políticas de permanência estudantil etc.), frustrando toda uma geração de estudantes que, desejosos de melhorias em suas escolas, se viram obrigados(as) a aceitar um "itinerário" imposto pela escola ou rede de ensino. Perderam acesso a conhecimentos importantes como consequência de uma escolha que sequer realizaram.

Não se trata de culpabilizar escolas ou redes de ensino pelo fracasso do NEM, mas de reconhecer que **a reforma curricular da Lei nº 13.415/2017 é perversa desde a sua concepção** - por considerar que estudantes de escolas públicas não merecem o mesmo acesso ao conhecimento dos 12% matriculados nas escolas privadas de Ensino Médio - **e impraticável na implementação** - por ignorar os efeitos altamente desorganizadores da fragmentação curricular em redes de ensino complexas, estruturalmente desiguais e que deveriam garantir um direito social universal.

“**Perversa desde a sua concepção e impraticável na implementação**” assim o Coletivo (2023) concebe a reforma do ensino médio. Os itinerários formativos, como já sinalizado neste estudo, ocuparam espaços de componentes curriculares historicamente presentes no ensino médio, deslegitimando o seu saber e a sua necessidade no currículo escolar (como a Educação Física), culminando na elevação da fragmentação curricular nas redes estaduais a níveis inéditos⁴¹.

Convém o destaque acerca dos profissionais da educação. No tocante aos docentes, outra problemática que se intensificou com a materialização da reforma trata-se da carência de professores(as) com formação específica em determinados componentes escolares. Conforme o Coletivo [...] (2023, s/p), “isso cresceu geometricamente com os itinerários formativos”. Com efeito,

O currículo caótico, com tantos componentes diferentes, impede que as escolas se organizem (turmas, horários, alocação de aulas etc.), que as redes de ensino planejem a destinação dos recursos e administrem os sistemas de escrituração e registros escolares e que os(as) professores(as) planejem o seu trabalho pedagógico cotidiano e busquem formação continuada nas suas áreas de formação.

Já são comuns os relatos de adoecimento docente por conta da brutal intensificação do trabalho acarretada pelo NEM. Professores(as) que antes lecionavam apenas as disciplinas para as quais foram formados(as), agora assumem componentes curriculares para as quais não possuem qualquer acúmulo científico ou metodológico. **Há docentes lecionando mais de 15 disciplinas diferentes em uma mesma semana**, quadro que impossibilita qualquer melhoria substantiva da qualidade do Ensino Médio (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

A despeito do discurso — fixado em 2016 para sustentar e legitimar a reforma — o qual estabelecia que os estudantes teriam autonomia em suas escolhas dos itinerários formativos,

⁴¹ “O estado de São Paulo, por exemplo, implementou 276 novas disciplinas, o Distrito Federal, 601 e o Pernambuco, 224; o Ceará consolidou 450 unidades curriculares eletivas” (Coletivo [...], 2023, s/p).

haveria redução da fragmentação curricular e ampliação do acesso ao conhecimento, evidenciou-se, de fato, o oposto, pois, **“as massivas manifestações de estudantes entre 2022 e 2023 revelaram um clamor diferente: o problema não é a existência de 13 disciplinas, mas a falta delas por conta da sistêmica precarização do ensino público que o NEM ajudou a piorar”** (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

Assim, frente ao “fracasso retumbante” do NEM, mobilizações favoráveis à sua revogação ganharam notoriedade em todo território nacional. Uma *Carta aberta pela revogação da lei nº 13.415/2017* (Anexo A), “que circulou ainda durante as eleições presidenciais de 2022, conta com a assinatura de **quase 650 associações científicas, grupos de pesquisa, sindicatos, movimentos sociais e entidades estudantis de todos os estados do país**”. Estes sujeitos representam, portanto, aqueles(as) que são mais diretamente “afetados pelos efeitos deletérios do NEM” (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

Diante disso, durante o ano de 2023, o governo Lula, ao reconhecer a necessidade e a urgência de ampliar o diálogo acerca da revogação do NEM, iniciou uma série de consultas públicas para adensar o debate. Assim,

Consequência direta do **movimento #RevogaNEM, o PL nº 2.601/2023**, protocolado em maio de 2023 no Congresso Nacional, representou propositivamente o anseio social pela revogação a partir de vozes do campo educacional que, desde o anúncio da MP nº 746/2016, denunciaram os prejuízos formativos que a reforma promoveria (e que, como demonstraram as pesquisas, de fato promoveu).

Tudo isso levou o governo federal a ampliar o diálogo sobre o tema com a sociedade por meio de uma **consulta pública realizada pelo Ministério da Educação (MEC)** ao longo de 2023, que contou com webinários, debates e coleta de contribuições na sociedade e resultou, em outubro de 2023, na apresentação do **PL nº 5.230/2023**. O PL é fruto de disputas entre um vasto campo educacional contrário ao NEM e setores empresariais e secretários estaduais de educação favoráveis ao enxugamento da formação científica, artística, cultural e humanística comum na escola pública de nível médio (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

Contudo, o PL nº 5.230/2023 carrega contradições em seu bojo. Como ora expresso, a despeito de propor pontos necessários como “a retomada das **2.400 horas de formação geral básica, a fim de garantir ao menos quatro horas diárias de formação científica, artística, cultural e humanística aos(as) estudantes do ensino médio**” e, ainda, sinalizar sua defesa para que esta recomposição da carga horária “**deve ser cursada obrigatoriamente de forma presencial** ‘ressalvadas as exceções previstas em regulamento’”, essa dubiedade marca as contradições do PL, visto que “gera insegurança e pode abrir a possibilidade de que as redes de ensino venham a ampliar a oferta de ensino a distância na educação básica, aprofundando

desigualdades em um país já marcado pela exclusão digital de vastos setores da população” (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

O Coletivo [...] (2023, s/p, grifos dos autores) destaca, ainda, que embora seja relevante a inclusão, na formação geral básica, das quatro áreas de conhecimento, com seus 13 componentes curriculares⁴², o PL ainda carece de avanços **“na definição da obrigatoriedade desses componentes curriculares durante todo o ensino médio e para além do ensino de Língua Portuguesa e Matemática”** (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

Convém o destaque de outros aspectos positivos preconizados no PL, a saber: **“a retomada da oferta de Língua Espanhola”** e a **“revogação do dispositivo que autorizava profissionais sem formação adequada a atuarem na docência no Ensino Médio”**⁴³ (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores). Contudo, como sinalizado, o PL n.º 5.230/2023 sustenta contradições e, em tese, mais dialoga com a reforma (Lei n.º 13.415/2017) do que dela se desvia. Tomemos isso mais articulado:

Cumpre observar de forma geral que **a proposta [PL n.º 5.230/2023] não rompe com a lógica curricular fragmentadora e precarizante da formação profissional postulada na Lei n.º 13.415/2017**, e contém lacunas e equívocos importantes, a saber:

⁴² “O PL também prevê quatro áreas de conhecimento e 13 componentes curriculares: Língua Portuguesa e suas Literaturas; Língua Inglesa; Língua Espanhola; Arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; Educação Física; Matemática; História, Geografia, Sociologia e Filosofia; e Física, Química e Biologia. Sobre a inclusão ampla dos componentes curriculares, o avanço poderia ser ainda maior. Não é afirmada a “obrigatoriedade” para além do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, o que poderia consolidar uma unidade nacional para o currículo do ensino médio. A implementação da Lei n. 13.415/17 evidenciou um acentuado desequilíbrio da carga horária entre componentes curriculares. Por essa razão, é fundamental deixar explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a necessidade de maior equilíbrio entre disciplinas e áreas do conhecimento, assegurando, inclusive, sua presença ao longo de todos os anos do Ensino Médio.

A vinculação obrigatória à BNCC, um dos grandes equívocos da Lei n. 13.415/17, é reiterada no PL n. 5.230/23. Como todo documento de currículo, que necessita de revisão e atualização regulares, a BNCC é objeto provisório e distinto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos dispositivos (de alteração mais difícil) conferem segurança normativa às reformas educacionais.

Observa-se ainda, no PL n. 5.230/23, formas distintas de indicação dos componentes curriculares, alguns deles agrupados em um mesmo inciso, por exemplo:

- I – língua portuguesa e suas literaturas;
- II – língua inglesa;
- III – língua espanhola;
- IV – arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;
- V – educação física;
- VI – matemática;
- VII – história, geografia, sociologia e filosofia; e
- VIII – física, química e biologia.

Considera-se mais indicado que os componentes curriculares sejam listados um a um, em ordem alfabética, de modo a não pressupor uma hierarquização entre componentes, disciplinas e áreas do conhecimento” (Nota [...], 2023, *on-line*).

⁴³ “Sublinhamos, apesar disso, que é temerária a indicação de regulamentação infralegal dessa possibilidade (notório saber para o exercício da docência), ainda que em caráter excepcional” (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

- apesar de retomar a carga horária de 2.400 horas letivas totais para a formação geral básica, o PL propõe o rebaixamento dessa carga horária para 2.100 horas na hipótese em que a oferta do Ensino Médio em tempo parcial for combinada (articulada) com a oferta de cursos técnicos, criando desigualdades internas nas redes de ensino e desestimulando a própria escolha dos(as) estudantes pelos itinerários profissionais;
- falta de precisão com relação às definições de componentes curriculares, disciplinas e áreas do conhecimento, mantendo-se a possibilidade (já ensaiada por algumas secretarias estaduais da educação) de agregar disciplinas sem conteúdo, já ofertadas pelo NEM atual, ao núcleo da formação geral básica em Artes, Biologia, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia;
- manutenção da lógica dos Itinerários formativos - agora renomeados "percursos de aprofundamento e integração de estudos" -, que já se mostrou inexecutável nas redes estaduais e induz o esvaziamento curricular na escola pública, sob o discurso falacioso da "liberdade de escolha" aos(as) estudantes;
- manutenção da possibilidade de cursos profissionalizantes de curta duração (cursos FIC) para o percurso com ênfase na "formação técnica profissional", induzindo a precarização da formação, alijando os(as) estudantes do acesso a uma qualificação profissional adequada e oportunizando a drenagem de recursos públicos para processos de privatização da oferta educativa direta.
- possibilidade de reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos(as) estudantes em experiências extraescolares. Embora essas atividades possam ser relevantes para a formação no Ensino Médio, elas não podem concorrer com a carga horária destinada a todos(as) os(as) estudantes. Alternativamente, tais atividades poderiam ser incorporadas ao histórico escolar dos(as) estudantes como atividades complementares (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

Outros pontos merecem destaque. O deputado Mendonça Filho foi designado para a relatoria do PL n.º 5.230/2023. Mendonça Filho ocupava o cargo de ministro da Educação durante a apresentação da MP n.º 746/2016 e a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, fato que escancara novas contradições:

Com a responsabilidade de liderar um processo que visa superar os problemas originados e aprofundados pelo NEM, é essencial que o relator busque dialogar com estudantes, docentes, pesquisadores(as) e entidades científicas e de classe, reconhecendo a **ampla demanda da sociedade por alterações profundas na reforma do Ensino Médio, em oposição a institutos e fundações educacionais privados que conceberam o NEM e o implementaram nas redes estaduais** por meio de "parcerias" com as secretarias de educação.

Antes mesmo de o PL n.º 5.230/2023 e as emendas a ele protocoladas serem analisadas e votadas, **o relator já vem manifestado publicamente posicionamento contrário à manutenção das 2.400 horas de formação geral básica** propostas pelo MEC com respaldo da sociedade. É salutar, contudo, que o relator e os(as) demais parlamentares sejam sensíveis a este ponto fundamental para a correção dos problemas conceituais e de implementação da reforma. Há poucas semanas, **estudantes de escolas públicas de todo o país relataram a profissionais da imprensa que fizeram o Enem sem terem tido aulas de disciplinas como Química e História a partir da metade do segundo ano do Ensino Médio**. Tal esvaziamento da

formação científica, artística, cultural e humanística jamais atingiu os(as) estudantes das escolas privadas, para os(as) quais as novas disciplinas do NEM sempre tiveram caráter aditivo (e não substitutivo) no currículo escolar (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

Depreende-se, portanto, que a “defesa da redução da carga horária da formação científica, artística, cultural e humanística dos(as) estudantes para 2.100 horas é o reconhecimento tácito dos defensores do NEM de que **não é possível ofertar Educação Profissional com qualidade sem praticar uma carga horária maior**” (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores). Contudo, preconiza o Coletivo (2023, s/p), o caminho viável seria uma ampliação robusta da carga horária para acomodar as 2.400 horas da formação geral básica, bem como a carga horária da formação profissional. Isso, porém, não é pensado. Tampouco sistematizado. Por outro lado, a “‘solução’ defendida é comprimir a formação geral básica e a Educação Profissional em um turno escolar único de cinco horas. Precarização dupla e a custo reduzido para o Estado” (Coletivo [...], 2023, s/p).⁴⁴

Com efeito, a expressiva campanha pelo #RevogaNEM, “da qual a existência do PL n.º 5.230/2023 também deriva”, evidenciou o descontentamento de diferentes segmentos sociais, sobretudo aqueles que são diretamente afetados pelos efeitos deletérios da reforma do ensino médio, estudantes, profissionais da educação, pesquisadores(as), bem como o amplo movimento social da defesa do direito à educação. Depreende-se, portanto, que o PL n.º 5.230/2023⁴⁵, considerado como a “reforma da reforma”, mantém os retrocessos educacionais introduzidos pelo Novo Ensino Médio. Espera-se, porém,

⁴⁴ “Assumir que todos(as) os(as) estudantes devem ter garantido o acesso a 2.400 horas de formação geral nas disciplinas do Ensino Médio - sem prejuízo da possibilidade de agregar trajetórias de formação profissional no Ensino Médio e até de alguma flexibilização curricular - **implica um esforço maior dos governos estaduais para garantir a existência de uma escola com infraestrutura e profissionais da educação valorizados(as) e sistemas de proteção social que enfrentem o complexo problema da evasão escolar**. A mera reforma do currículo, como a experiência fracassada do NEM mostrou de forma tão eloquente, não é capaz de resolver os problemas mais sérios da última etapa da educação básica no Brasil.

O PL n.º 5.230/2023 altera a nomenclatura dos "itinerários formativos", mas propõe a manutenção da fragmentação curricular cujos impactos educacionais e administrativos nas escolas e redes de ensino foram inequivocamente negativos. **Não há estudos que comprovem que a presença de itinerários ou percursos formativos promova melhoria do Ensino Médio**. O currículo do Ensino Médio é definido por uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada que é de responsabilidade dos sistemas de ensino e das unidades escolares. **A previsão de itinerários/percursos, nesse sentido, retira a autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares definida em Lei**, sendo necessário abandonar a previsão legal de itinerários ou percursos obrigatórios.

Ao contrário dos rótulos fáceis que as elites econômicas costumam atribuir as vozes críticas, o debate dos fundamentos do PL n.º 5.230/2023 não deriva de qualquer revanchismo contra os que elaboraram e implementaram a reforma da Lei n.º 13.415/2017. Trata-se, diferentemente, de uma **disputa de concepções sobre uma reforma educacional que poderá**, a depender das decisões tomadas no parlamento brasileiro, **produzir os mesmos efeitos da reforma atual e exigir uma nova reformulação no curto prazo**” (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

⁴⁵ “Em síntese, o avanço substancial do PL n. 5.230/23 resume-se ao aumento da carga horária de 1.800 para 2.400 horas letivas totais, obrigatoriamente presenciais, para a FGB (aspectos também presentes no PL n. 2.601/23).

[...] do relator e dos(as) demais parlamentares a **sensibilidade social** de reconhecer que a demanda por um **Ensino Médio público digno para as juventudes** é da maioria da população e passa pela garantia de carga horária presencial para as disciplinas da formação geral básica sem quaisquer atalhos que estimulem a precarização da formação geral básica ou da Educação Profissional para aqueles(as) que optem por esta trajetória escolar. Não será privando as juventudes brasileiras do acesso ao conhecimento que construiremos um país mais desenvolvido e menos desigual (Coletivo [...], 2023, s/p, grifos dos autores).

Diante da ofensiva do capital e suas implicações destrutivas para a formação escolar da classe trabalhadora, compete aos defensores da escola pública, gratuita e de gestão pública produzir, organizar, mobilizar, propor e, fundamentalmente, desenvolver práticas contra-hegemônicas até que, como ressaltam Beltrão e Tafarell (2017, p. 599), “essas medidas sejam revogadas e o ensino médio (re)estruturado a partir de outros pilares, que possam realmente elevar a proficiência e desenvolver as diversas capacidades dos jovens”. Apontamos aqui, no âmbito da Educação Física, um caminho possível e sobre o qual nos deteremos a seguir.

Portanto, o próximo capítulo busca identificar as contradições relativas ao lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio, tal como analisar as contribuições da Abordagem Crítico-Superadora (ACS) enquanto possibilidade de enfrentamento às pedagogias do capital — como expressão de resistência ativa à perspectiva burguesa de ensino médio instituída por suas diretrizes vigentes e reforçadas no PL n.º 5.230/2023.

Permanecem os equívocos da vinculação obrigatória à BNCC; da possibilidade de oferta de cursos FIC (cursos sem garantia de habilitação profissional) e da possibilidade de financiamento público de oferta privada de parte da carga horária. No enunciado dos quatro percursos de aprofundamento *não é possível identificar os critérios de agrupamento das áreas de conhecimento*, o que pode gerar incompreensões e confusões” (Nota [...], 2023, on-line).

4 CONTEÚDO: A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO

Aos que lutam pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, pela construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e que perspectivam superar a sociedade de classes, caberá resistir. Nesse caso, impõe-se a luta pela revogação da lei n. 13.415/2017, das DCNEM de 2018 e da BNCC. Entretanto, a espera desta conquista não deve ser passiva, enquanto isso, devemos tencionar, aproveitando as oportunidades geradas pelas contradições da escola burguesa, e, no que for possível, desenvolver práticas que enriqueçam a formação dos jovens e contrarie os interesses contidos na proposta pedagógica hegemônica

Beltrão (2019, p. 217-218, grifos nossos).

Este capítulo organiza-se no esforço de promover uma reflexão no tocante às possibilidades de enfrentamento às pedagogias burguesas. Notadamente, o Novo Ensino Médio se configura como expressão dessas pedagogias. No campo curricular da Educação Física, reconhecemos ser a Abordagem Crítico-Superadora um caminho profícuo para a construção da resistência ativa e de alternativas pedagógicas contra-hegemônicas.

Situamos, portanto, a **Abordagem Crítico-Superadora (ACS)** no elemento **conteúdo**. Com efeito,

O clássico não é estático; ele se desenvolve acompanhando as novas objetivações e incorporando-as; não se fixa no ‘certo’ e ‘errado’, no ‘bem’ e no ‘mal’ – a determinação de uma concepção de mundo que dirija a interpretação do real permitirá incorporar clássicos das diferentes áreas de conhecimento atuando no interior das contradições e superando por incorporação suas contribuições. Por fim, considerando a realidade como totalidade, os conhecimentos clássicos se associam e complementam entre si a compreensão do mundo concreto. É com base nesse aporte teórico que consideramos a compreensão da **triade conteúdo-forma-destinatário** como determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-

crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando-se a natureza, especificidade e objeto da educação escolar (Galvão; Martins; Lavoura, 2019, p. 111, grifo nosso).

Ao focalizarmos, a tríade conteúdo-forma-destinatário, a ACS no eixo conteúdo, nossa defesa é pelo reconhecimento da didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa a socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas. Assim, incorpora clássicos das diferentes áreas de conhecimento. Assentados na ACS consideramos, portanto, a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física.

Antes de nos determos sobre o objeto de ensino da Educação Física, tomemos as contradições concernentes ao lugar deste componente curricular na BNCC do ensino médio, a seguir.

4.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Beltrão (2019, p. 170) salienta que a lei n.º 13.415/2017 e as novas DCNEM preveem que o conteúdo da formação básica geral, expresso em competências e habilidades, será determinado pela BNCC do ensino médio. A BNCC do ensino médio, bem como seus fracionamos (BNCC dos níveis de ensino infantil e fundamental) ocupa papel central para se implementar a agenda empresarial na educação brasileira.

No discurso apregoado pelo MEC, ao apresentar a proposta da BNCC com conotações atraentes, prega-se uma ideia de construção coletiva e popular e de democratização da aprendizagem o que, em tese, não ocorreria. Nessa direção, Beltrão (2019) salienta que

[...] o MEC, visando justificar a necessidade e a relevância desta normativa, investe num discurso com dois elementos centrais, (1) a democracia e (2) a garantia da aprendizagem.

Em relação ao primeiro, o MEC chama a atenção para a forma como este documento foi produzido, destacando que contou com 12 milhões de contribuições, ao longo de quatro anos, “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira [...]”, resultando em uma base plural, contemporânea e que respeita as diferenças (BRASIL, 2018a, p. 5).

Nessa narrativa, omite-se que durante esse período ocorreu um flagrante ataque à democracia brasileira, através de um golpe parlamentar-jurídico-midiático, que alçou ao poder este governo. A equipe que conduzia os trabalhos no MEC foi alterada, conselheiros do CNE foram substituídos e os trabalhos na BNCC suspensos, sob a justificativa de dar a esta a cara do “novo MEC”. Cabe registrar que os novos rumos da BNCC coincidiram com os interesses de setores conservadores e privatistas.

Em função da MP n. 746/2016, que estava em processo de tramitação, o MEC decidiu apresentar a versão final da BNCC dos níveis de ensino infantil e

fundamental e postergou a apresentação da 3ª versão da BNCC do ensino médio para depois da aprovação da lei n. 13.415/2017, para que fosse possível adequar a base do ensino médio ao novo fundamento legal. Esta versão foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018, após resolução do CNE (CP 04/2018), que instituiu a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018c) [...] (Beltrão, 2019, p. 181-182).

Beltrão (2019) esclarece que, assim como na reforma do ensino médio, entidades científicas, sindicatos de professores, intelectuais, organizações estudantis e grupos organizados, foram contrários à BNCC. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, após a apresentação da 3ª versão da BNCC do ensino médio, considerou ser esta uma versão piorada e reducionista, considerando-a como autoritária e sem os diálogos necessários para sua aprovação. Ao dialogar com Cássio (2017), Beltrão (2019) reflete que o discurso do MEC — ao estabelecer que houve 12 milhões de contribuições — é desnudado. Aponta, ainda, vícios metodológicos no texto, bem como insuficiência de análise.

No processo da reforma do ensino médio, embora houvesse minimamente a participação de sujeitos contrários à sua implementação, essa inserção em certos encontros e debates ocorreria, fundamentalmente, pró-forma, ou servia estrategicamente para transmitirem uma suposta áurea de participação popular, a fim de legitimar o movimento. Fato que, de igual modo, ocorreu no processo de implementação da BNCC do ensino médio.

No que concerne ao segundo ponto apregoados no discurso do MEC — a garantia da aprendizagem — Beltrão (2019, p. 183-184) também o contesta:

No que se refere ao segundo ponto, a garantia da aprendizagem, no discurso oficial se afirma que através da base todos terão os mesmos direitos, estarão garantidas as aprendizagens essenciais a todos os alunos, sem distinção, seja ele da rede pública ou privada, pois “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”.

Nesse caso, se reduz os problemas da educação básica a um problema curricular - qual seja, a ausência de diretrizes claras, preterindo as condições objetivas em que o ensino é ofertado no país, as desigualdades sociais e as demais determinações que incidem na formação das crianças e jovens. Ao mesmo tempo, confere à BNCC um caráter salvacionista, como se ela fosse capaz de resolver tais problemas.

O pressuposto de que o problema da escola é curricular, portanto pedagógico, em última análise transfere para o professor a culpa dos problemas educacionais. Esta é uma explicação simplista que precisa ser contestada. [...]. Os defensores da BNCC, de modo geral, trabalham com um discurso de imagem negativa da escola e do professor, assim como desqualificam tudo aquilo que vem sendo realizado, por outro lado, prometem que a base oferecerá o que falta à escola e ao professor, ou seja, o conteúdo.

Ainda, esta proposta parte do entendimento que a escola promove uma educação desigual, principalmente por não haver uma base que normatize o

que todos têm direito a aprender, desta forma agraria na reprodução da desigualdade.

Com efeito, esse discurso, fundamentalmente acrítico, subestima as bases materiais nas quais a escola se edifica. Desconsiderando, assim, que a sociedade é dividida em classes sociais as quais se reproduzem de maneira desigual e desumana em todos os seus espaços, inclusive o escolar. Logo, ao desconsiderar estes elementos, analisa as problemáticas da escola no campo da aparência, superficialmente. A BNCC compõe, portanto, um conjunto de dispositivos e estratégias que acentua as contradições da sociedade capitalista.

A BNCC do ensino médio deslegitima e secundariza o conhecimento científico em prol da efetivação do desenvolvimento das competências. Nessa perspectiva, negligencia o ensino escolar das formas mais desenvolvidas de conhecimento no campo da ciência, da filosofia, da cultura e da arte, o que impacta, negativamente, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores “em seus máximos alcances já consolidados pelo gênero humano; elementos essenciais também para compreender e explicar, de modo cada vez mais rico de determinações, a realidade concreta” (Beltrão, 2019, p. 187).

Nessa direção, Beltrão (2019, p. 188) ressalta que há uma tendência, nas reformas educacionais de viés capitalista, de esvaziamento de conhecimentos científicos na educação escolar, assim, “[a]s reformas educacionais, via de regra, são realizadas para atender às exigências da atual divisão social do trabalho e favorecer a adaptação dos sujeitos às contradições decorrentes do capitalismo”.

Acerca da articulação entre Estado e o setor empresarial, o autor reitera que Beltrão (2019):

Assim como na reforma do ensino médio, setores empresariais se mobilizaram para a criação e aprovação desta base. Nessa empreitada, destaca-se o Movimento Todos pela Base, organização composta por pesquisadores, políticos, empresários, gestores, etc., e apoiada por bancos, por fundações empresariais (dentre elas a Todos Pela Educação), pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e pela Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação). Segundo consta em seu site, esse movimento atua formalmente desde 2013, promovendo ações que concorressem na construção da base. Com a sua aprovação, o movimento se coloca à disposição para contribuir na sua implementação.

Adrião e Peroni (2018) chamam a atenção para relação estabelecida entre Estado e o setor empresarial nesse processo, mais especificamente os reformadores empresariais da educação, e evidenciam também o poder de ingerência conquistado por esse movimento na política curricular. [...].

Deste modo, os reformadores empresariais, como já destacado, promovem ofensiva privatista sobre a educação pública, que incide sobre três dimensões que estão inter-relacionadas, a oferta educativa, a gestão e o currículo (ADRIÃO, 2016) [...] (Beltrão, 2019, p. 188-189).

Beltrão (2019) reflete, ainda, que os sujeitos coletivos que dão sustentação à Base concentram esforços na definição do conteúdo da educação, seja nas esferas da padronização do material didático ou na ampliação das plataformas digitais de aprendizagem para atender a demanda pela formação não presencial ou a educação domiciliar. Nesse processo de definição do conteúdo escolar, setores conservadores travaram grandes embates na tentativa de retirada de conteúdos necessários ao debate político educacional (a exemplo das questões sobre orientação sexual e de gênero) enquanto, tendencialmente, mantiveram o ensino religioso como obrigatório. O discurso oficial preconizava uma Base democrática, plural e sem “ideologia de gênero”. Nessa direção, Beltrão (2019, p. 194-195) sintetiza que a BNCC do ensino médio:

[...] integra o conjunto de medidas regressivas, de caráter autoritário e antidemocrático, implementadas desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático, as quais atendem aos interesses do capital imperialista, concorrendo para a retirada de direitos, em particular na educação. No caso do ensino médio, ela deve ser vista como complementar à reforma promovida pela lei n. 13.415/2017 e pelas orientações instituídas pelas novas DCNEM (BRASIL, 2018b), por dar prosseguimento na reorientação político-pedagógica implementada pelo “novo MEC”. A base consiste em um instrumento de definição do conteúdo escolar, de controle do trabalho pedagógico e concorre para a padronização do currículo, nesse caso focando no desenvolvimento de competências para a empregabilidade, em outras palavras, formação para o desemprego. Tem fundamentação acrítica, a-histórica e naturaliza as contradições do modo de produção capitalista. Sua materialização contou com apoio e atende às reivindicações dos reformadores empresariais, não por a caso favorece a produção de materiais didáticos (especialmente os sistemas de ensino), a criação de plataformas digitais e uma maior articulação com os exames de larga escala.

Com efeito, os elementos preconizados na BNCC do ensino médio — os quais são complementares à reforma promovida pela lei n.º 13.415/2017 e pelas orientações instituídas pelas novas DCNEM — **se expressam nos componentes curriculares** (Brasil, 2018b). Tais elementos se reproduzem, fundamentalmente, no modo como se legitimam (subsumidos pelos interesses mercadológicos) ou perdem espaço. Assim, a Educação Física encontra-se no grupo de componentes curriculares que teve seu espaço negligenciado nesse projeto educativo.

Nesta perspectiva, Beltrão (2019) reflete acerca do lugar da Educação Física no currículo do novo ensino médio e estabelece que embora a lei n.º 13.415/2017 tenha mantido a organização curricular por áreas de conhecimento, contudo, a nova estrutura deste nível de ensino não faz referência direta aos componentes curriculares. Segundo o autor, grande parte dos componentes perderam o status de obrigatório, de modo que foi mantido apenas a

obrigatoriedade dos seus estudos e práticas previstas na BNCC. Destarte, as únicas exceções seriam os componentes Língua Portuguesa e Matemática, os quais são citados no documento.

Beltrão (2019, p. 196) ressalta que a despeito do MEC argumentar que a organização por áreas de conhecimento não exclui necessariamente os componentes curriculares, entretanto, o documento também não faz referência à relevância destes, assim como não evidencia o modo como serão legitimados nas novas formas de organização curricular do ensino médio, uma vez que “as redes de ensino terão maior liberdade para estruturar os currículos deste nível de escolarização”. O autor apresenta as severas implicações da retirada da obrigatoriedade de grande parte dos componentes curriculares nessa nova roupagem do ensino médio, sobretudo no que se refere à exigência de um professor especialista para este componente (Beltrão, 2019, p. 198). Assim,

[a] estrutura curricular preconizada na BNCC tem a flexibilidade como princípio fundamental para a sua organização (BRASIL, 2018a, p. 468). Os únicos componentes curriculares que mantiveram o status de obrigatórios, tanto na lei n. 13.425/2017, quanto na própria BNCC, foram língua portuguesa e matemática. Isso traz implicações gravíssimas, pois se um componente curricular não é obrigatório, não se tem mais a exigência de um professor especialista para este componente. Considerando que em relação aos demais componentes curriculares se prevê apenas o estudo e práticas, determinados pela BNCC, e que o currículo poderá ser organizado de diferentes maneiras, os respectivos conhecimentos dos componentes curriculares não obrigatórios poderão ser abordados pela área de conhecimento, caso o currículo seja assim organizado, ou dentro de outro componente curricular.

As novas DCNEM ratificam esse entendimento quando no seu art. 11, § 2º, orientam que “o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar”. No seu § 4º é destaque que “devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:” I- língua portuguesa; II- matemática; III- conhecimentos do mundo físico e natural; IV- arte; V- educação física; VI- história do Brasil e do mundo; VII- história e cultura afro-brasileira e indígena; VIII- sociologia e filosofia; e IX- língua inglesa. Complementarmente, afirma-se em seu § 5º que esses estudos e práticas poderão ser “[...] desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompa com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018b, p. 6) [...] (Beltrão, 2019, p. 198).

Evidencia-se, nesta conjuntura, que ao defender o rompimento dos componentes curriculares, há um visível esforço em sugerir outras formas de organização curricular, materializado em projetos, oficinas etc. Temos, portanto, que para o MEC, os problemas relativos à fragmentação do conhecimento estariam centrados no trabalho isolado apenas em disciplinas, e a solução para tal problemática residiria, fundamentalmente, em eliminá-las.

Nessa direção, ratificamos a crítica levantada por Beltrão (2019), em diálogo com Frigotto (2008), ao sinalizar que não é por meio de recursos didáticos que seriam solucionadas as problemáticas relativas à fragmentação do conhecimento, embora exista a real necessidade de superá-la. Trata-se, assim, de um problema que se explica, primordialmente, “no plano material, histórico-cultural e epistemológico. **Uma das condicionantes para superar a fragmentação na pesquisa e no ensino é o fim da sociedade de classe**, o que não está na perspectiva apontada pela BNCC” (Beltrão, 2019, p. 199, grifos nossos). Pelo contrário, a BNCC, bem como seus desdobramentos, legitima essa sociedade.

O Quadro 3, a seguir, sintetiza a crítica apresentada por Beltrão (2019) acerca do lugar que a Educação Física ocupa na BNCC do ensino médio. Para isso, o autor centrou esforços em torno das seguintes problemáticas: a) como é tratada a questão do objeto de ensino da Educação Física?; b) a não obrigatoriedade da existência do professor de Educação Física neste nível de ensino; c) a relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área; e d) o papel da Educação Física no projeto pedagógico hegemônico para a atualidade da formação da juventude.

Quadro 3 — Problemáticas relativas ao lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio

Lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio
A questão do objeto de ensino da educação física
<p>“O caso da constituição da área ‘Linguagens e suas tecnologias’, que agrega os conhecimentos dos componentes curriculares língua portuguesa, língua inglesa, educação física e arte, demonstra uma inconsistente e insustentável integração, já presentes no modelo anterior, que com essa normativa – a BNCC – tem suas contradições aprofundadas. Essa integração tem como pressuposto a unidade dos objetos de ensino desses componentes curriculares, tendo a linguagem como categoria central. Contudo, a partir da análise do objeto da educação física, podemos identificar que essa constituição tem fundamentação filosófica idealista, preterindo o desenvolvimento concreto e histórico do objeto deste componente curricular.</p> <p>Nesse sentido, em relação à definição do objeto de ensino da educação física que passaria a compor a área de “Linguagens e suas tecnologias”, observa-se o uso indiscriminado de conceitos como corporeidade e cultura corporal, sem a devida fundamentação ou referência. Todavia, a BNCC adota a concepção de linguagem corporal enquanto objeto, o que dá a entender que os referidos conceitos estariam compreendidos no quadro conceitual de linguagem corporal, por outro lado, a opção por esse objeto se relacionada com a tentativa de integrar os conhecimentos vinculados ao componente curricular educação física aos demais da área de Linguagem e suas tecnologias”. [...]</p> <p>“A categoria central para compreender as atividades humanas - em geral e aquelas ligadas ao campo da educação física em específico, é o trabalho e não a linguagem. O trabalho, como já exposto por Marx, é, em última análise, o mediador das relações sociais, pois as demais atividades têm suas gêneses ligadas ao trabalho, ou seja, são desdobramentos históricos desta atividade vital. A partir da categoria trabalho e fundamentado no materialismo histórico-dialético, ao analisar o desenvolvimento sócio-histórico das práticas corporais, o Coletivo de Autores (1992) identificou a cultura corporal como objeto de ensino da educação física” (Beltrão, 2019, p. 200-201-206).</p>

<p>Lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio A não obrigatoriedade do professor licenciado</p>
<p>“A proposta de educação física na BNCC do ensino médio é inconsistente, alimenta confusões e não favorece o ensino das significações centrais, contudo, esses problemas podem se potencializar nos casos em que se extingue os componentes curriculares e o ensino fique a cargo de um professor generalista da área, que não sendo formado em educação física, em tese, enfrentará ainda mais dificuldades. Ou ainda quando os estudos e práticas da educação física, a partir de determinada organização curricular, ficarem a cargo de outro componente curricular, nesse caso, os prejuízos serão parecidos. Em face do exposto, a abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal são as consequências mais prováveis com a subsunção deste componente curricular. Considerando que neste nível de ensino esperava-se o aprofundamento dos estudos realizados durante o ensino fundamental, a possível supressão dos componentes curriculares praticamente inviabiliza essa finalidade. No caso do professor do ensino médio, até então, exigia-se em seu trabalho um nível mais elevado e avançado de conhecimento da área, em função da especificidade/finalidade desta etapa da formação. Pela proposta da BNCC do ensino médio, podemos dizer que essa exigência é parcialmente eliminada, ao admitir a docência de professor não especialista. Contraditoriamente, no nível de ensino anterior, onde o grau de complexidade do conhecimento é menor, o requisito do professor especialista se mantém. Portanto, como já alertado, a nova organização do ensino médio concorre para uma descontinuidade da formação dos jovens e prejudica a integração entre os níveis de ensino fundamental e médio” (Beltrão, 2019, p. 208-209).</p>
<p>A relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área da cultura corporal</p>
<p>“O Coletivo de Autores (2012), por exemplo, ao tratar dos ciclos de escolarização, mais especificamente do quarto e último ciclo, aponta que após o aluno passar por sucessivas aproximações no processo de apropriação do conhecimento, espera-se que, ao final do ensino médio, ele tenha condições de apreender as características especiais do objeto estudado, compreendendo e explicando suas propriedades comuns e regulares. Nessa etapa da escolarização, o jovem deveria ser posto a lidar com as regularidades científicas, podendo, a partir desta atividade, adquirir “[...] condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (Coletivo DE AUTORES, 2012, p. 37). Em geral, podemos dizer que a linguagem corporal, objeto de ensino da educação física adotado nessa proposta, recebe pouca atenção na BNCC, as habilidades almeçadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos, além de perspectivar para os jovens um limitado desenvolvimento. Ademais, a destituição dos conteúdos próprios dos componentes curriculares em função da subordinação ao desenvolvimento de competências e habilidades, em uma perspectiva que sobrevaloriza o praticismo, o tácito e o utilitário, como é o caso da BNCC do ensino médio, constitui-se em barreira para uma formação integral. Ao mesmo tempo, concorre com o rebaixamento teórico em todas as áreas, inclusive na educação física, reforçando nesse caso abordagens que secundarizam ou negligenciam a reflexão sobre a cultura corporal” (Beltrão, 2019, p. 212-213).</p>
<p>O papel da educação física no projeto pedagógico hegemônico para a atualidade da formação da juventude</p>
<p>“O anúncio de retirada da obrigatoriedade da educação física, como visto na primeira versão da MP n. 746/2016, e a forma como foi inserida na BNCC do ensino médio indicam que este componente curricular ocupa posição marginalizada na proposta educacional dos reformadores empresariais. Diferentemente do quadro atual, durante muito tempo, a educação física ocupou espaço estratégico nos projetos pedagógicos hegemônicos na sociedade brasileira. Sua presença era mais que justificável, exercia função imprescindível no currículo, seja para formar o corpo forte, saudável e adestrado a repetições de exercícios, ou o sujeito disciplinado e ordeiro, atendendo às demandas do fordismo e integrada às políticas de governos da maior parte do século XX no país.</p>

Lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio

Entretanto, em meados da década de 1990, o projeto pedagógico hegemônico, agora alinhado com o modelo de produção flexível, cada vez mais presente em nossa sociedade, renova-se e se propõe à formação do trabalhador contemporâneo, mais especificamente dotado de competências e habilidades para o novo modelo de produção. Por conseguinte, os componentes curriculares tendencialmente passam a assumir outras tarefas no currículo e a receber outra valoração.

No caso da educação física, já no debate estabelecido em torno da sua introdução no projeto de lei que deu origem à LDB de 1996, com sua presença não obrigatória inicialmente, repetições de exercícios, ou o sujeito disciplinado e ordeiro, atendendo às demandas do fordismo e integrada às políticas de governos da maior parte do século XX no país dava indícios de desvalorização deste componente curricular para a consecução do projeto pedagógico que ali ganhava espaço no plano legal.

Nozaki (2004), ao tratar desta questão, também entende que a educação física não tem o mesmo status no projeto pedagógico hegemônico, isso se explica porque, após a reestruturação produtiva, os principais atributos esperados do trabalhador de novo tipo já não são a força física e a disciplina, mas a capacidade de abstração, o raciocínio lógico, a crítica, a interatividade, o trabalho em equipe, a tomada de decisão, a comunicabilidade, a criatividade, ou seja, capacidades relacionadas aos conteúdos dos campos cognitivo e interacional. [...]

Essa mudança de status revela que alguns conhecimentos se tornam empobrecidos e desnecessários do ponto de vista do capital (MELLO, 2014), os quais tendencialmente são retirados da formação para favorecer o processo de extração de mais-valia. Ao capital interessa reduzir o tempo de formação e simplificá-la no que for possível, conforme destacado por Marx, já que “[...] a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente [...] da redução dos custos de aprendizagem, redundante, para o capital, em acréscimo imediato de mais valia, pois, tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente” (MARX, 2014, p. 405). Nozaki (2004), ao analisar a educação física a partir da dualidade estrutural da educação, identifica diferenças importantes em relação ao oferecimento e valorização deste componente curricular no projeto pedagógico hegemônico. Nessa perspectiva, ratifica que a educação física se coloca num plano secundário na educação pública de modo geral, por não atender de forma imediata aos anseios de formação humana de que o capital demanda. Tem-se, com isso, um esvaziamento pedagógico da educação física para as massas. Contudo, nas escolas particulares que atendem as camadas médias da classe trabalhadora e, principalmente, a classe burguesa, se oferecem a educação física ou atividades da cultura corporal (esportes, danças, lutas, etc.) como artigos de luxo, um plus na formação do jovem, atuando como um distintivo de classe. Inclusive, com frequência, são anunciadas como diferencial da escola. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a educação física vem ocupando posição marginal na educação pública, fora do ambiente escolar, observa-se uma tendência de valorização da cultura corporal enquanto mercadoria, oferecida em espaços como academias de ginástica (NOZAKI, 2015)” (Beltrão, 2019, p. 213-215).

Fonte: Beltrão (2019, p. 200-215).

Com efeito, Beltrão (2019) conclui que a BNCC do ensino médio acentua a hierarquização dos componentes curriculares e confere à Educação Física status marginal no currículo escolar. Reflete, ainda, que o novo ensino médio essencialmente expressa o ideário burguês de educação e escola, pautado pelo viés utilitarista, negligenciando conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos estudantes, bem como deslegitima o trabalho educativo. Nessa direção, componentes curriculares que não são diretamente úteis ao projeto hegemônico do capital são prontamente deslegitimados, subestimados, reduzidos, substituídos ou dispensados, fato que ocorre com a Educação Física.

O autor finda sua análise da BNCC do ensino médio, bem como da lei n.º 13.415/2017 e as novas DCNEM, preconizando que estas propostas reforçam tendências burguesas “na medida em que promovem um estreitamento curricular, o esvaziamento de conteúdos e induzem o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades” (Beltrão, 2019, p. 216). O resultado desse processo se expressa, dessa forma, numa “educação que tendencialmente aliena os sujeitos das objetivações humanas mais elaboradas”, fomentando uma educação unilateral (Beltrão, 2019, p. 217).

Nessa conjuntura, ressaltamos a urgência de propostas contra-hegemônicas que, seguramente, não se reduzem ao horizonte das abstrações, mas que busquem o fortalecimento da resistência ativa por meio de ações concretas. Acerca da resistência ativa, Beltrão (2019, p. 150), explicita:

Em casos onde pareça ser inviável que forças progressistas e a comunidade educacional organizada assumam a direção do processo, como no contexto atual, Saviani (2003a) sugere que sejam adotadas estratégias de resistência ativa, visto que resistências passivas, críticas isoladas ou manifestações individuais, por mais que sejam legítimas, revelam-se frágeis nesse embate. Por resistência ativa, este autor define aqueles processos que se organizam tendo pelo menos dois requisitos: (1) ser coletivo – envolvendo diferentes sujeitos, individuais e coletivos, e diferentes setores implicados, e (2) apontar proposta alternativa que supere as problemáticas que motivam a luta.

No tocante à Educação Física, “entendemos que uma proposta contra hegemônica deve ser fundamentada na necessidade histórica da cultura corporal (MELLO, 2014), por buscar compreender essa área não por ela mesma, mas na dinâmica da totalidade social, de acordo com os interesses de classe” (Beltrão, 2019, p. 217). Assim, consideramos a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) como possibilidade de enfrentamento às pedagogias burguesas, como expressão dessa resistência ativa, sobre a qual nos deteremos a seguir.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA (ACS) PARA A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA ATIVA

Certamente, a expressão “resistência” é aquela que mais diretamente representa a condição dos sujeitos que vislumbram um projeto de sociedade anticapitalista. Ou, em outros dizeres, representa a condição dos sujeitos que “lutam pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, pela construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e que perspectivam superar a sociedade de classes” (Beltrão, 2019, p. 217). Isso porque, escola e projeto político caminham sob o mesmo horizonte. Resistir às contradições inerentes ao projeto

educacional burguês, perpassa, precipuamente, pelos processos de enfrentamento à sociedade do capital. No campo das ações voltadas ao currículo do ensino médio, temos, portanto, a luta pela revogação da lei n.º 13.415/2017, das DCNEM de 2018 e da BNCC. Contudo, Beltrão (2019, p. 217-218) faz uma necessária — e cirúrgica — ressalva acerca da resistência ativa:

[...] a espera desta conquista não deve ser passiva, enquanto isso, devemos tencionar, aproveitando as oportunidades geradas pelas contradições da escola burguesa, e, no que for possível, desenvolver práticas que enriqueçam a formação dos jovens e contrarie os interesses contidos na proposta pedagógica hegemônica.

Se por um lado a situação se mostra bastante adversa para resistir e desenvolver práticas com essa finalidade, o problema concreto de alterar o processo de desenvolvimento humano, dentro dos limites do capitalismo, favorecendo ao máximo o desenvolvimento das potencialidades humanas, persiste mesmo nessas circunstâncias. Em nosso entendimento, em conjunturas como essa, a elaboração de teorias e propostas contra-hegemônicas, as quais possam servir de ponto de resistência e referência para o trabalho dos professores, se apresenta ainda mais necessária.

Sobre esta questão, Marx (s/d, p. 209) afirmava que o homem produz a sua própria história, todavia em circunstâncias por ele não escolhidas, ao mesmo tempo, é possível que o homem transforme essas circunstâncias. Nesse caso, “a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”. Em outros termos, quer dizer que não devemos esperar, passivamente, um contexto mais favorável, condições objetivas e subjetivas ideais ou ditas adequadas, para então intervir na realidade.

Como sugere Saviani (2003a), num contexto onde a direção do processo educacional está sob forte domínio de forças conservadoras, deve-se promover estratégias de resistência ativa que, dentre outras, demanda apresentar proposta alternativa que supere as problemáticas que motivam a luta.

Logo, na esteira da tradição marxista, ao sustentarmos a ACS, consideramos ser esta uma perspectiva teórica que, “por sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola e de educação física, mantém-se atual e constitui-se em uma proposta antagônica a apresentada para o novo ensino médio, portanto, podendo ser considerada uma abordagem contra-hegemônica” (Beltrão, 2019, p. 218). Contribuindo com o debate, Santos Junior e Alves (2023, p. 01) estabelecem que “os fundamentos da abordagem-crítico superadora apresentam unidade teórico-metodológica com a Pedagógica histórico-crítica (doravante PHC)”. Portanto, ao defenderem a ACS como expressão da Educação Física histórico crítica, os autores situam seus esforços ao coletivo de enfrentamento à pedagogia do capital. Sustentam, fundamentalmente, uma concepção de escola e de democracia orientada “ao máximo desenvolvimento humano nas condições objetivas realmente existentes”. O que encontra unidade nas considerações estabelecidas por Beltrão (2019).

Nessa direção, Santos Junior e Alves (2023, p. 02-03, grifos dos autores) ressaltam não ser possível a construção de uma prática pedagógica, que vislumbre uma formação omnilateral, utilizando-se de perspectivas pedagógicas sustentadas pelo capital, dada a indissociabilidade entre educação e política, escola e sociedade, conforme expressa Saviani (2013). Assim, nos dizeres dos autores:

Não podemos separar, portanto, fundamentos de procedimentos. Tampouco, prática pedagógica de posição política. Conforme Saviani (2013), educação e política são fenômenos distintos, porém inseparáveis. Assim, entendemos a prática pedagógica (*aula*) no interior de um projeto político-pedagógico (*escola*) referenciado num projeto histórico (*sociedade*).

Toda Prática pedagógica, entendida aqui como um tipo específico da prática social encerra concepções de homem, de sociedade e de escola. Destarte os nexos e determinações entre PHC e ACS só podem ser evidenciados tendo como base, como lógica e como estrutura as formulações marxistas.

Dito isto, o primeiro e fundamental nexo que orienta a interconexão entre as formulações em tela é a *concepção ontológica*, assentada na perspectiva de que não nascemos humanos, nos tornamos humanos por apropriação da cultura. Como corolário temos a clara compreensão da educação como condição para a humanização dos indivíduos calcada numa concepção eminentemente social do desenvolvimento humano (MARTINS, 2022; LEONTIEV, 2004).

O segundo nexo fundamental reside no que constitui o *objeto da educação* Saviani (2011) e Martins (2013), indicam como a definição dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para sua humanização (conteúdos) e a identificação das formas mais desenvolvidas e adequadas para tal (forma) e a superação do sujeito abstrato pelo concreto (destinatário) (Santos Junior; Alves 2023, p. 02-03).

Destarte, Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021, s/p) contribuem com o debate ao estabelecerem que, no tocante à educação pública, os recentes ataques estão amplamente mais intensos e deliberados, com mecanismos que contemplam desde “o rebaixamento da formação, com desobrigação do ensino de conteúdos, como na reforma do Ensino Médio, aos ataques às escolas, com as propostas de entrega da gestão administrativa a organizações sociais (OS) e/ou de militarização das instituições de ensino”. Nesta perspectiva, ao defenderem o ensino da cultura corporal no currículo da Educação Física, os autores preconizam:

[...] entendemos que o lugar do ensino da cultura corporal na escola está diretamente ligado às possibilidades de contribuir para o processo de humanização de crianças e jovens. Daí que nos reivindicamos do lugar dos que lutam contra o duplo esvaziamento do ensino na escola, ou seja, lutamos contra a retirada (e/ou flexibilização) da disciplina Educação Física dos currículos das escolas (exclusão deliberada), bem como contra a relativização dos conteúdos, que faz com que as aulas sejam mantidas e o conhecimento seja negado, provocando o que Bourdieu e Champagne consagraram como *Os excluídos do interior*. Lutamos, enfim, para demonstrar as novas formas de desigualdade escolar expressa na manutenção dos alunos na escola, porém, na

sua exclusão de uma formação de qualidade (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p).

Posto isso, Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) ressaltam que buscar a legitimidade do ensino da Educação Física no currículo escolar exige expressar uma dada concepção de escola e de educação. Nessa direção, estabelecem que a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física/Coletivo de Autores*⁴⁶ (1992, 2012) inaugura a abordagem de ensino crítico-superadora (ACS), a qual evidencia a concepção de currículo ampliado, ancorado sob as bases da teoria pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, como já expresso nesse texto.

Ao dialogarem com Saviani, Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021, s/p) sublinham que a função da educação escolar é garantir “às gerações atuais o acesso ao saber historicamente elaborado e sistematizado pelo gênero humano, pois esse – o saber sistematizado – é o objeto fundamental do currículo escolar, uma vez que uma escola verdadeiramente democrática é aquela que promove o pleno acesso à cultura letrada”. De acordo com os autores, é por meio do acesso à cultura erudita que se torna efetivamente possível compreender “a sociabilidade na qual estamos inseridos, de forma a assumir, no âmbito subjetivo, o problema objetivo de transformação da realidade social, a qual hoje põe em risco a própria existência da espécie humana” (Lavoura; Santos Júnior; Melo 2021, s/p).

Ao considerar o saber elaborado/sistematizado como objeto da educação escolar, compete à organização curricular (conjunto de atividades nucleares/essenciais desenvolvidas pela escola), o papel de

[...] selecionar, organizar e sistematizar logicamente esses saberes, sequenciando-os e dosando-os didaticamente face à organização do tempo-espço pedagógico, a fim de que esses saberes sejam transmitidos e apropriados ao longo da escolarização dos indivíduos inseridos no seio da prática social.

Para que esse saber seja transmitido e assimilado na escola, as condições e meios precisam ser criados, o que implica um ensino capaz de dosar e sequenciar esse saber para que o estudante progressivamente passe do não

⁴⁶ O coletivo de autores reúne, em sua concepção e materialização, as contribuições dos professores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobari e Valter Bracht.

“O Coletivo de Autores (1992; 2012) nos aponta que na década de 1980 encontrávamos na área uma disputa sobre o que ensina a Educação Física, quais são os seus conteúdos escolares e qual é o seu papel ou função na educação escolar, entre aptidão física e cultura corporal. Tal disputa, em tempo, expressava o confronto entre projetos históricos, com efeito, da lógica a ser desenvolvida na escola, entre as lógicas formal e dialética. Na primeira, adotada pela maioria das abordagens vigentes na Educação Física, o trato com o conhecimento se dá de maneira fragmentada, linear e etapista; na segunda, proposta pela abordagem crítico-superadora, o trato com o conhecimento se desenvolve a partir dos princípios da totalidade, do movimento, da mudança qualitativa e da contradição, princípios que se alinham com o materialismo histórico-dialético, teoria do conhecimento que calça as nossas reflexões” (Oliveira, 2022, p. 18).

domínio ao domínio do referido saber. Conforme Saviani, este é o ato de converter o saber sistematizado em saber escolar, o que exige a identificação dos conteúdos de ensino, em que o saber objetivo se expresse nas suas formas mais desenvolvidas, bem como o provimento das melhores formas para que os alunos possam assimilá-los (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p).

Com efeito, este saber sistematizado, convertido em saber escolar, possui especificidades de acordo com as propriedades dos distintos componentes que integram o currículo. Nessa direção, a ACS defende a legitimidade da Educação Física, considerando-a como necessária “para a reflexão dos estudantes sobre a realidade social e afirma ainda que sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão” (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p). Trata-se, assim, de afirmar o ensino da Educação Física no currículo por intermédio da defesa de seu objeto — **a cultura corporal**. Logo, a cultura corporal,

[...] enquanto parte da cultura integral do ser humano, que se caracteriza como um acervo de significações culturais de todo o desenvolvimento e complexificação de atividades humanas criadas historicamente e acumuladas socialmente, com vistas ao atendimento de certas necessidades.

A cultura corporal constitui parte da totalidade da realidade social, uma vez que ela é a síntese condensada de distintas formas sociais de atividades humanas, tais como **o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, entre outras**; e portanto, ela é composta por dimensões lúdicas, agonísticas, estéticas e gímnicas, com nexos e relações de determinação com imbricação na política, na economia, na história, nas conformações ideológicas e na cultura como um todo (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p, grifos nossos).

Portanto, a natureza e a especificidade da Educação Física perpassam, segundo os autores, pela apreensão do acervo categorial do seu objeto de ensino, a cultura corporal, a qual é concebida como “um conjunto de formas sociais de atividades dotadas de significações sociais acumuladas historicamente que visam, a partir de um motivo (ou motivos), satisfazerem necessidades humanas [...]” (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p). Os autores estabelecem, ainda, que estas formas sociais “possuem a natureza de serem atividades não materiais, visto que o produto de suas ações/operações não se separa do próprio ato de produção, isto é, tem um fim em si mesmo. Essas formas sociais de atividades têm como modelo exemplar a atividade vital humana, o trabalho” (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p). Cabe o destaque de que todas as atividades humanas, indistintamente, são determinadas pelas condições materiais de cada modo de vida.

Os autores sinalizam, ainda, que o conhecimento e a apropriação dos elementos da cultura corporal permitem aos sujeitos

[...] desenvolver a capacidade de realizar uma reflexão ampliada, rigorosa, radical e de conjunto da totalidade dos seus elementos constitutivos ao longo do processo de escolarização. Apropriar-se desse acervo de conhecimentos significa ser capaz de constatar, interpretar, compreender e explicar toda a dinâmica interna dessas atividades, seu processo de mútuo desenvolvimento e complexificação histórica, seus sistemas de relações e mediações reveladores das determinações e nexos de interdependência com os demais elementos constitutivos da própria realidade social.

Entendemos estar nessa concepção de Educação Física e conseqüente objeto de ensino a legitimidade de sua presença no currículo escolar, demarcando, assim, a partir de sua própria natureza e especificidade, o papel dessa disciplina curricular com base na função social de transmissão e assimilação de certo tipo de conhecimento necessário ao processo de formação dos indivíduos (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p).

Para isso, exige-se a superação de modelos hegemônicos, isto é,

[...] de modelos de formação reificadores do saber fazer, dos saberes do cotidiano, da reflexão na ou pela ação, das competências, das construções de sentidos pessoais e subjetivos circunscritos ao experimentar e fruir, modelos estes incapazes de transcender a dimensão pragmática, utilitária e neopositivista que atualmente desponta nos discursos e práticas do universo ideológico conservador (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p).

Ademais, os autores endossam a defesa pela ACS enquanto abordagem de viés marxista, a qual considera que o papel do ensino da Educação Física é reproduzir no plano da consciência do aluno o sistema de relações das atividades da cultura corporal. Com efeito, este processo de assimilação teórica do acervo de conhecimentos circunscritos às significações sociais objetivas das atividades da cultura corporal demanda, notadamente, uma lógica de sistematização por meio dos princípios curriculares no trato com o conhecimento e dos ciclos de escolarização do ensino, questões abarcadas/contempladas no Coletivo de Autores (2012).

Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) refletem que reconhecer o jogo, o esporte, a dança, as lutas e a ginástica como atividades humanas significa buscar apreendê-las no interior de um sistema de relações da vida social. Não basta simplesmente praticá-las no plano do movimento para conhecer suas determinações. É necessário, pois, que o trato destas formas de conhecimento esteja centrado nas relações sociais materiais e concretas de existência. Assim, esclarecem os autores:

A nosso juízo, desde a educação infantil até o ensino superior, a organização do ensino da Educação Física na abordagem crítico-superadora deve possibilitar a apropriação rigorosa e radical das formas sociais de atividades da cultura corporal, garantindo que ao estudante seja dada a possibilidade de enfrentar, conforme Saviani e Gama, as contradições inerentes às relações sociais capitalistas, as quais estão estreitamente relacionadas à educação, quais sejam: a contradição entre *homem natureza e o homem cultura*; a

contradição entre o *homem e a sociedade*; a contradição entre o *homem e o trabalho*; a contradição entre o *homem e a cultura*.

Essas contradições deverão orientar a organização do ensino ao longo das etapas de escolarização, sendo que a educação infantil colocará os estudantes para enfrentar a contradição entre a natureza e a cultura; já o ensino fundamental colocará os estudantes para enfrentar a contradição homem e sociedade; o ensino médio colocará os estudantes para enfrentar a contradição homem e trabalho e; por fim, o ensino superior colocará os estudantes para enfrentar a contradição entre o homem e a cultura.

Nesse sentido, o trato com o conhecimento do objeto de ensino da Educação Física e das demais disciplinas do currículo escolar, numa perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica, conduzirá o estudante a confrontar-se com as contradições do modo de vida burguês, cuja consequência é a ampliação das referências do pensamento, que, de forma gradual, ao se instituir e edificar uma visão de conjunto sobre esse modo de vida, vai conformando a sua visão e concepção de mundo (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, s/p, grifos dos autores).

Nesta perspectiva, Beltrão (2019) salienta que a concepção de currículo estabelecida na ACS se estrutura sobre o eixo da constatação e da explicação da realidade social. Os componentes curriculares, por seu turno, “têm como função social contribuir para a explicação da realidade no nível do pensamento do aluno”, deste modo, “favorecendo para que o aluno formule sínteses no seu pensamento na medida em que se apropria dos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento” (Beltrão, 2019, p. 220). Nessa direção, o autor ressalta que os componentes curriculares somente terão sentido e significado pedagógico articulados aos demais. Pressuposto que deslegitima a proposta de rebaixamento de parte dos componentes curriculares, sustentada pela BNCC do ensino médio.

Com efeito, a concepção de currículo, expressa na ACS, está ancorada na efetiva compreensão e transformação da sociedade, a qual está diretamente articulada às necessidades da classe trabalhadora. Assim,

Essa concepção de currículo, a qual se liga diretamente à elevação do padrão cultural e à capacidade teórica dos estudantes, que por sua vez demandam a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos, **articula-se com as necessidades da classe trabalhadora**, visto que favorece o processo de compreensão e transformação da realidade. No caso da educação física significa dizer que, ao final do ensino médio, espera-se que o jovem tenha apreendido formas complexas das atividades da cultura corporal, o que possibilitará um agir cada vez mais elaborado, rico de determinações; além disso, será capaz de identificar, compreender e explicar os nexos lógico-causais dos fenômenos da cultura corporal na nossa sociedade (Beltrão, 2019, p. 221, grifo nosso).

Uma Educação Física assumidamente histórico-crítica, que se assenta na relação explícita entre trabalho e educação, tem a problematização como horizonte pedagógico possível e necessário. Numa perspectiva contrária à pedagogia do capital, a Educação Física histórico-

crítica busca apreender a essência dos fenômenos sociais, problematizando os fundamentos que explicam o mercado de trabalho formado em função das atividades da cultura corporal; da sua transformação em mercadoria; das implicações da tecnologia no desenvolvimento da cultura corporal; das práticas corporais, ao longo da história, e como elas se relacionaram com o processo de trabalho, entre outros elementos inerentes ao campo (Beltrão, 2019, p. 227-228). Contudo, uma Educação Física de viés marxista, fundamentalmente, caminha no horizonte da superação da sociedade de classes.

Outro elemento tratado por Beltrão (2019, p. 230) concernente à especificidade da Educação Física no ensino médio, diz respeito à organização e sistematização lógica do conhecimento. Assim, a ACS propõe uma sistematização mediante ciclos de escolarização⁴⁷, “onde o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, favorecendo uma apreensão que ressalte a historicidade do conhecimento e uma organização que supere o etapismo” (Coletivo [...], 2012). Nessa direção, os conteúdos da cultura corporal são tratados de modo simultâneo e, progressivamente, os estudantes vão assimilando e formando sistemas de referência em seu pensamento, de modo a ampliá-lo de forma espiralada (Melo, 2017 *apud* Beltrão, 2019). Daí, reforça-se a incoerência de pensar o ensino médio de maneira isolada, desarticulado das demais etapas de ensino, como expresso nas reformas curriculares vigentes.

Na conjuntura do Novo Ensino Médio, Beltrão (2019) estabelece que o processo de materialização da ACS se articula a outros mecanismos de resistência ativa, possíveis de serem assimilados pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Estas ações de enfrentamento, propostas pelo autor, foram sintetizadas no Quadro 4, adiante.

⁴⁷ “De modo transitório, os ciclos de escolarização mantêm referência com as séries/anos da educação básica. Nesse caso, o ensino médio corresponde ao ciclo de **aprofundamento da sistematização do conhecimento** (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Ainda em relação aos ciclos de escolarização propostos pelo Coletivo de Autores, Melo (2017) aponta elementos importantes que atualizam a organização e sistematização do 4º ciclo, denominado de aprofundamento da sistematização do conhecimento, a partir das contribuições da teoria da atividade e da teoria histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para o trato com o conhecimento do componente curricular educação física. Segundo Melo (2017, p. 92), as contribuições apresentadas à abordagem crítico-superadora, especialmente no que se refere à atualização e aprimoramento dos ciclos de escolarização, estão fundamentadas em uma concepção de desenvolvimento histórico-cultural, a partir da teoria da periodização, “[...] que permite romper com as concepções biológicas naturalistas que consideram o desenvolvimento humano uma sucessão de etapas universal, linear e natural, onde todo o ser humano alcançará o máximo desenvolvimento [...]”. A concepção aqui adotada entende que o desenvolvimento humano é determinado sócio-historicamente, condicionado às condições objetivas da organização social. Portanto, “o tempo do decurso de desenvolvimento da criança (idade cronológica) não determina o estágio de desenvolvimento em que se encontra, ao revés, as idades são condicionadas pelas condições históricas concretas” (Melo, 2017, p. 92 *apud* Beltrão, 2019, p. 230-231, grifos do autor).

Quadro 4 — Ações de enfrentamento à proposta do Novo Ensino Médio em articulação com a ACS

Manutenção de todos os componentes com professores licenciados na área
Lutar “pela manutenção de todos os componentes curriculares, com professores licenciados na área, na etapa correspondente à formação básica geral, determinada pela BNCC” (Beltrão, 2019, p. 234).
Cumprimento de todos os itinerários formativos
“Exigir que as redes de ensino se comprometam em oferecer, em todas as suas unidades escolares com o ensino médio, todos os itinerários formativos” (Beltrão, 2019, p. 234).
PPP das escolas articulado à elevação do padrão cultural dos jovens
“Defender que os projetos político-pedagógicos das escolas estejam orientados para a elevação do padrão cultural dos jovens e não para o desenvolvimento de competências e habilidades” (Beltrão, 2019, p. 234).
Exigência do cumprimento da carga horária mínima
“Exigir que a formação básica geral ocupe as 1.800 horas possíveis de serem destinadas a essa finalidade” (Beltrão, 2019, p. 234).
Oferta do ensino médio exclusivamente pelo poder público
“Reivindicar para que o ensino nas escolas públicas de ensino médio, tanto da etapa da formação básica geral, quanto dos itinerários formativos, seja ofertado exclusivamente pelas respectivas escolas, combatendo as diferentes formas de privatização da educação pública” (Beltrão, 2019, p. 234).
Carga horária exclusivamente presencial
“Lutar para que toda a carga horária obrigatória do ensino médio seja ofertada, exclusivamente, de modo presencial” (Beltrão, 2019, p. 234).
Atividades complementares ofertadas pela escola e ligadas à formação básica geral
“Reivindicar para que as atividades complementares ligadas à formação básica geral sejam ofertadas pela escola, diminuindo os impactos negativos da redução da carga horária da formação básica” (Beltrão, 2019, p. 234).
Trabalho pedagógico centrado na apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos
Lutar para “que o trabalho pedagógico esteja centrado na apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo da ciência, da filosofia, da cultura, da arte e da cultura corporal, contrariando o ensino subordinado ao desenvolvimento das competências e habilidades listadas na BNCC. Nesse último caso, em relação à educação física, as formulações da abordagem crítico superadora, em nosso entendimento, cumprem a tarefa de orientar o trabalho pedagógico nesse sentido” (Beltrão, 2019, p. 234).

Fonte: Beltrão (2019).

Com efeito, fazemos coro às reflexões estabelecidas pelos autores e consideramos que a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) se enquadra no horizonte de proposições contra-hegemônicas, ao defender princípios democráticos, perspectivando “a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico e da concepção científica de mundo,

contribuindo para a formação de jovens que possam interpretar, compreender e explicar as manifestações da cultura corporal em suas múltiplas determinações” (Beltrão, 2019, p. 234).

Portanto, ao traçar essas ações de enfrentamento, expressas no Quadro 4, Beltrão (2019) evidencia a clara oposição da ACS à concepção de educação e Educação Física presentes no Novo Ensino Médio (lei n.º 13.415/2017, DCNEM de 2018 e BNCC do ensino médio). O autor sinaliza, ainda, a atualidade da ACS que, a despeito de ter sido formulada na década de 1980 e apresentada na década de 1990, seu objeto de crítica segue presente e mais perverso nas condições históricas atuais do capital. Nessa direção, Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021, s/p) estabelecem que:

Vivemos uma época que demonstra, cotidianamente, que não se separa o político do pedagógico. Parafraseando o saudoso István Mészáros, diríamos que um dos desafios e fardos do nosso tempo histórico está na elevação do padrão cultural da humanidade (na perspectiva da omnilateralidade), que depende, inextricavelmente, da alteração do processo de desenvolvimento humano, mais especificamente, a superação da formação unilateral.

Dessa maneira, reafirmamos a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física, o que requer apreendê-la como componente curricular alinhado à escola, que cumpre a função de socializar o conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, potencializando a capacidade dos estudantes de conhecer a realidade objetiva de forma cada vez mais fidedigna.

Nessa perspectiva, tanto a educação escolar quanto a Educação Física estarão comprometidas com o ato de ensinar e humanizar maximamente os seres humanos, na perspectiva do autodomínio da conduta, ou seja, do agir consciente, que se impõe como produto da abordagem crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica, estando diretamente ligado à necessidade de transformação da realidade social.

Com efeito, Santos Junior e Alves (2023) endossam o debate e consideram ser incoerente compreender a ACS, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica, como receitas curriculares prontas. Por outro lado, sinalizam os autores, que tais perspectivas devem ser assumidas como “um conjunto de ferramentas teóricas que quando apropriadas auxiliam os professores a pensar mais e melhor o que ensinar, como ensinar, porque ensinar e para quem ensinar” (Santos Junior e Alves, 2023, p. 04). Nessa conjuntura, os autores somam-se à luta da classe trabalhadora ao defenderem um ideário de escola, de educação e de Educação Física orientado por um projeto político pedagógico que vislumbre o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, o qual deve estar assentado num projeto histórico socialista de corte frontalmente anticapitalista. Nessa direção, ressaltam que:

[...] a ACS é a expressão de uma educação física histórico-crítica. Que os nexos e determinações expressam uma unidade na diversidade posta na

relação dialética entre fundamentos e procedimentos o que significa interconexões.

Tal acepção parece-nos salutar posto que o trabalho educativo deve ser realizado na escola enquanto trabalho coletivo e cuja realização exige a demonstração das relações para se evitar desvios pouco confiáveis como o da pretensa interdisciplinaridade.

Visando a formação humana nas suas máximas possibilidades nos colocamos entre aqueles que vem buscando desenvolver estudos e pesquisas em que as perspectivas de superação da subjetividade alienada pode/deve ser constituída ainda no capitalismo.

A formação da resistência é importante, mais insuficiente frente aos muitos e complexos desafios que enfrentamos dos quais o negacionismo, o fundamentalismo, o terraplanismo, e o avanço da extrema direita no mundo são apenas expressões mais atuais das crises do modo de produção baseado na exploração da natureza e dos seres humanos por outros seres humanos.

Reforçamos a posição de que não podemos separar prática pedagógica de posição política assim como fundamentos de procedimentos, por isso nossa defesa de conceber prática pedagógica orientada por um projeto político pedagógico voltado ao máximo desenvolvimento das capacidades humanas [...] (Santos Junior; Alves, 2023, p. 06).

Os autores reiteram que se trata de uma **luta coletiva**. Os esforços devem caminhar no horizonte coletivo e não na fragmentação, buscas individuais ou, ainda, ancorados em teorias abstratas e modernas que pouco contribuem com a luta concreta pelo rompimento da sociedade de classes (Santos Junior; Alves, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] esta tese reforça a atualidade do marxismo e, portanto, sua defesa intransigente como a teoria do conhecimento que permite-nos explicar o real para transformá-lo. Em termos de teoria pedagógica, reafirmamos a pedagogia histórico-crítica como fundamental ponto de apoio no desenvolvimento da escola da transição, pois nos unifica na luta por um projeto de formação humanizador, que nas condições históricas atuais aspira o novo – o projeto histórico comunista e a formação humana omnilateral. Afinal, a PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA vale muito pelo que já contribuiu, e ainda mais pelo que virá a contribuir para avançarmos no sentido de uma educação de qualidade, socialmente referenciada nas necessidades da classe trabalhadora. **Avante! A luta é árdua, mas é para vencer!***

Gama (2015, p. 219, grifos nossos).

Assim como estabelecido por Gama (2015), a presente tese também reitera a atualidade do marxismo e das correntes políticas e pedagógicas que se assentam nessa teoria. Por certo, o esforço de pesquisa, empreendido até aqui, não avaliza uma conclusão definitiva. Mesmo porque o objeto em investigação é construído material e historicamente, dotado de uma complexidade e, substancialmente, contraditório, cujos desdobramentos estão em andamento. Aspectos que implicam na necessidade de apanhá-lo em processo e em movimento.

Assim, nosso objetivo de pesquisa foi contribuir teoricamente para o ensino na Educação Física escolar frente às novas roupagens do ensino médio brasileiro, cujo horizonte é a possibilidade de elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, de construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e que, fundamentalmente, perspective superar a sociedade de classes; para tanto, reconhece ser a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) um caminho profícuo para a construção da resistência ativa, tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre a direção da educação pública, num período de forte interferência do capital

sobre a escola, em que se coloca pungente uma formulação curricular articulada às necessidades históricas da classe trabalhadora. Para isso, assentamos essa investigação na tríade conteúdo-forma-destinatário, pois ela versa sobre os pilares da prática pedagógica histórico-crítica.

Logo, a intenção principal se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) analisar os princípios e implicações da psicologia histórico-cultural na educação escolar de adolescentes, tendo em vista as especificidades que essa fase abarca, no desenvolvimento do psiquismo humano (**Destinatário**); b) identificar os principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere ao currículo escolar, além de analisar as contradições corporificadas nas novas roupagens do ensino médio brasileiro, instituído pelo Novo Ensino Médio (NEM) (Lei n.º 13.415/2017, DCNEM de 2018 e BNCC do ensino médio) (**Forma**); e c) identificar as contradições relativas ao lugar da Educação Física na BNCC do ensino médio mediante a análise das contribuições da Abordagem Crítico-Superadora enquanto possibilidade de enfrentamento às pedagogias do capital, enquanto expressão de resistência ativa à perspectiva burguesa de ensino médio, instituída por suas diretrizes vigentes (**Conteúdo**). Como fio condutor da pesquisa adotamos os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, visto que ele nos oferece maiores possibilidades de apreender o real, constituindo-se num instrumento teórico para explicarmos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que ela nos coloca.

As atuais roupagens do ensino médio brasileiro, sob a nomenclatura de Novo Ensino Médio, evidencia um perverso e profundo mecanismo de ação das forças do capital sobre a classe trabalhadora. Os reformadores empresariais, principais sujeitos do capital atuantes nesse movimento, agem com foco na privatização da educação, culminando na sua negação enquanto direito social e sua completa transformação em serviço sob a ótica do mercado. Portanto, os processos privatizantes, sustentados pela reforma do ensino médio, tendem a alterar a função social da instituição escola.

Nessa direção, evidenciamos que as diretrizes/portarias/decretos que dão sustentação às atuais configurações do ensino médio brasileiro acentuam problemáticas que historicamente se arrastaram nesta etapa de ensino. Contudo, com um caráter substancialmente mais feroz e perverso.

Na contramão da perspectiva histórico-crítica de escola e educação, a lei n.º 13.415/2017 e a BNCC do ensino médio acentuam as tendências de esvaziamento científico do currículo, que se desdobram em outras implicações, a saber: a) **significativa redução da carga horária** destinada à formação comum; b) **caráter minimalista de currículo** que concorre para o aumento das desigualdades, principalmente em relação às disputas por uma vaga no ensino superior, o que tendencialmente privilegia estudantes com maior poder econômico; c)

desresponsabilização do Estado de oferecer parte da formação básica, visto que a reforma traz alterações que desresponsabilizam o Estado de oferecer parte da formação básica, que antes era sua obrigação, com isso, transfere essa responsabilidade para o próprio sujeito — caso tenha interesse em adquirir esses conhecimentos, ele terá que buscar no “mercado” — deste modo, potencialmente, as diferenças materiais, mais uma vez, se traduzirão em diferenças de formação; d) **entraves para o acesso ao ensino superior**, pois a tendência é consolidar o ensino médio público como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora estando, assim, o ensino superior mais acessível aos filhos da burguesia; e) **empobrecimento e estreitamento do currículo pela negação das formas mais desenvolvidas de conhecimento**, dado o um ajustamento daquilo que será transmitido e o que será negado nas escolas públicas, o que denota um claro movimento de empobrecimento e estreitamento do currículo escolar na medida em que se retira conteúdos e tempo pedagógico da formação geral; f) **falácia dos itinerários formativos**, já que as referidas normativas indicam que a oferta dos itinerários formativos estará condicionada às possibilidades das redes e instituições de ensino, assim, quem definirá quais e quantas áreas serão ofertadas nas escolas são os seus respectivos sistemas, redes ou instituições, condicionando/limitando a escolha dos estudantes; g) **carência de professores licenciados e precariedade estrutural**, em função dos entraves para a escolha dos itinerários formativos e da privatização da educação pública, visto que, para assegurar diferentes itinerários formativos, são estabelecidas parcerias com entes não estatais, atendendo aos interesses dos reformadores empresariais, bem como instituição de dispositivos que favorecem a privatização da educação pública; h) **redução significativa de componentes curriculares obrigatórios** mediante estreitamento na formação a ser ofertada no ensino médio, estando a Educação Física no conjunto de componentes curriculares que tiveram seu espaço deslegitimado nesse projeto educativo; i) **conteúdo da formação básica geral, estabelecido pela BNCC do ensino médio** pela a lei n.º 13.415/2017 e as novas DCNEM, prevê que o conteúdo da formação básica geral, expresso em competências e habilidades, será determinado pela BNCC do ensino médio, assim, além de complementar a reforma, a BNCC ocupa papel central para se implementar a agenda empresarial na educação brasileira; j) **concessão de certificados intermediários de formação** que visam a oferecer ao mercado de trabalho mão de obra barata, mesmo antes do término da educação básica, assim, criam-se dispositivos que acentuam a fragmentação do currículo do ensino médio; k) **convalidação de conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar** pela secundarização do conhecimento científico, o que contraria o pleno desenvolvimento do psiquismo, em especial, o desenvolvimento do pensamento teórico/abstrato; l) **convênios entre os sistemas de ensino e instituições de**

educação à distância com as escolas não dispo de condições objetivas, como laboratórios, professores formados na área e materiais didáticos para o oferecimento do ensino em algum itinerário formativo, ou mesmo por conveniência, em função disso, passa a existir justificativa para delegar a entes não-estatais essa tarefa, igualmente ocorre em relação à formação técnica e profissional, culminando, portanto, no aprofundamento da dualidade historicamente presente no ensino médio; m) **desqualifica a atividade docente e intensifica a precarização**, dada a possibilidade de se contratar professores com “notório saber”, preterindo o debate sobre a importância da profissionalização docente, constitui-se em um dos mais graves retrocessos desta lei. O notório saber, a convalidação de conhecimentos práticos dos estudantes do ensino médio, a possibilidade de formação modular ou à distância são elementos que indicam a relativização de um currículo sistematizado e do próprio conhecimento sistematizado (Beltrão, 2019).

Assim, o esforço de pesquisa, empreendido até aqui, o qual se assenta na tríade conteúdo-forma-destinatário, como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no Novo Ensino Médio, nos permite sustentar **a tese** que ora defendemos, a qual afirma que a atual reforma do ensino médio brasileiro caminha para uma visão utilitarista, pragmática, reducionista, unilateral de educação e de escola. Por conseguinte, há o rebaixamento da formação daqueles sujeitos que necessitam vender sua força de trabalho para se reproduzir e que, majoritariamente, acessam a escola pública. Ora, trata-se, portanto, da consolidação do projeto do capital para classe trabalhadora que, tendencialmente, visa a manter as estruturas sociais de alienação e exploração, base da sociedade capitalista. Assim, a ofensiva do capital acentua, ainda, processos privatizantes e aprofunda a dualidade historicamente presente no ensino médio. Nesse movimento, a reforma do ensino médio rebaixa parte dos componentes curriculares, por considerar que estes, do ponto de vista do capital, se tornam desnecessários (ao capital, interessa reduzir o tempo de formação e simplificá-lo). Imersa nesse movimento de rebaixamento curricular, encontra-se a Educação Física por não atender de forma imediata aos anseios de formação humana de que o capital demanda.

No tocante às problemáticas relativas ao lugar da Educação Física, no bojo da reforma do ensino médio, evidenciam-se inconsistências e o aprofundamento de contradições, cuja materialidade se verifica em: **a) linguagem como categoria central** pelo uso indiscriminado de conceitos como corporeidade e cultura corporal, sem a devida fundamentação ou referência, o que tem fundamentação filosófica idealista e desconsidera o desenvolvimento concreto e histórico do objeto deste componente curricular. Na esteira da tradição marxista, a categoria central para compreender as atividades humanas, em geral e aquelas ligadas ao campo da

Educação Física, em específico, é o trabalho e não a linguagem. Entende-se, portanto, que pela categoria trabalho — fundamento do Materialismo Histórico-Dialético — ao analisar o desenvolvimento socio-histórico das práticas corporais, o Coletivo de Autores (1992) identificou a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física; **b) não obrigatoriedade do professor licenciado que culmina no rebaixamento do componente**, assim a proposta de Educação Física na BNCC do ensino médio é inconsistente e não favorece o ensino das significações centrais, contudo, esses problemas podem se potencializar nos casos em que se extingue os componentes curriculares e o ensino fique a cargo de um professor generalista da área. A abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal são as consequências mais prováveis com a subsunção deste componente curricular; **c) a relação das competências e habilidades esperadas**, de modo que o conhecimento científico e as formas mais desenvolvidas das atividades da cultura corporal são secundarizados, prescindidos. A destituição dos conteúdos próprios dos componentes curriculares em função da subordinação ao desenvolvimento de competências e habilidades, em uma perspectiva que sobrevaloriza o praticismo, o tácito e o utilitário, como é o caso da BNCC do ensino médio, constitui-se em barreira para uma formação integral. Ao mesmo tempo, concorre para o rebaixamento teórico em todas as áreas, inclusive na Educação Física, reforçando abordagens que secundarizam ou negligenciam a reflexão sobre a cultura corporal; **d) o papel da Educação Física no projeto pedagógico hegemônico**, pois, como anteriormente expresso, a reforma do ensino médio tendencialmente rebaixa parte dos componentes curriculares por considerar que estes, do ponto de vista do capital, se tornam desnecessários, prescindíveis. Isso, portanto, explica o lugar marginal destinado à Educação Física no âmbito das novas roupagens do ensino médio (Beltrão, 2019).

Em síntese, reitera-se que as atuais estruturas do ensino médio não têm como horizonte formativo um ensino que seja orientado para as objetivações representativas das máximas conquistas do gênero humano. Assim, no decurso desse processo investigativo evidenciou-se que a ofensiva do capital corporificada no ensino médio brasileiro, com implicações diretas que impactam a legitimidade da Educação Física escolar, segue seu curso de operacionalização. A despeito disso, a classe trabalhadora, como historicamente o faz, busca alternativas de resistência ativa e enfrentamento às ações do capital.

Nesse contexto, sob o ponto de vista dos trabalhadores, os quais perspectivam a elevação do padrão cultural da humanidade e a construção de uma escola que mire uma formação omnilateral, impõe-se a luta pela revogação da lei n.º 13.415/2017, das DCNEM de 2018 e da BNCC do ensino médio. É certo que esse enfrentamento não se restringe aos limites dos

processos escolares/educativos. Enfrentar a ofensiva do capital perpassa, fundamentalmente, pela superação da sociedade de classes. Ou, em outros dizeres, uma das condicionantes para superar os processos alienantes no âmbito da educação é a superação da estrutura política e social que o alimenta. Trata-se de uma luta no plano material, histórico-cultural e epistemológico.

Portanto, a base para a superação das problemáticas concernentes à educação (de modo geral), tal como para o ensino médio e a Educação Física (de modo particular), deve ser apanhada dentro da realidade histórica na qual se estruturam os processos educativos. Não podemos perder de vista a tese marxista de que a essência humana tem por fundamento o trabalho, entendido como a relação entre o homem e natureza. Logo, seria inconsistente/infundado apanhar um complexo da realidade e isolá-lo completamente, desprovido de suas determinações materiais e históricas. Dessa forma, a saída para as contradições observadas no plano do Novo Ensino Médio não se dá em condições isoladas da totalidade histórica, mas por meio da luta coletiva pela emancipação da classe trabalhadora. Não existe, no plano material, a possibilidade de superação das problemáticas concernentes à educação de maneira isolada da luta pela emancipação da humanidade. Ou se emancipa a humanidade por meio da emancipação da classe proletária, ou não poderá haver outra forma de emancipação.

Com efeito, as sínteses resultantes desse processo investigativo atestam/confirmam que, no campo curricular da Educação Física, a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) se enquadra no horizonte de proposições contra-hegemônicas, ao defender princípios democráticos, visando à elevação do padrão cultural e ao desenvolvimento do pensamento teórico, tal como da concepção científica de mundo, contribuindo para a formação de jovens que possam interpretar, compreender e explicar as manifestações da cultura corporal e suas determinantes históricas e materiais. As sínteses ratificam, ainda, a atualidade desta abordagem pedagógica que, a despeito de sua concepção e materialização datarem nas décadas de 1980/1990, seu objeto de crítica segue presente e mais perverso nas condições históricas atuais do capital.

Nesta perspectiva, as ações de enfrentamento ao Novo Ensino Médio, assentadas na ACS, encontram unidade em outros mecanismos de resistência ativa possíveis de serem assimilados pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar, a saber: a) **a luta pela manutenção de todos os componentes curriculares, com professores licenciados na área**, na etapa correspondente à formação básica geral, determinada pela BNCC; b) **a luta pelo cumprimento de todos os itinerários formativos**, em todas as suas unidades escolares com o ensino médio c) **a luta para que o Projeto Político Pedagógico das escolas esteja articulado**

à **elevação do padrão cultural dos jovens**, , portanto, não voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades; d) **a luta pela exigência do cumprimento da carga horária mínima** para que a formação básica geral ocupe as 1.800 horas possíveis de serem destinadas a essa finalidade; e) **a luta pela oferta do ensino médio exclusivamente pelo poder público**, tanto da etapa da formação básica geral, quanto dos itinerários formativos, com isso, será possível combater as diferentes formas de privatização da educação pública; f) **a luta para que a carga horária seja exclusivamente presencial**; g) **a luta para que as atividades complementares, ligadas à formação básica geral, sejam ofertadas pela escola**, conseqüentemente, diminuindo os impactos negativos da redução da carga horária da formação básica; h) **a luta para que o trabalho pedagógico esteja centrado na apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos** no campo da ciência, da filosofia, da cultura, da arte e da cultura corporal, dessa forma, contrariando o ensino subordinado ao desenvolvimento das competências e habilidades listadas na BNCC (Beltrão, 2019).

Enquanto abordagem de ensino da cultura corporal na escola, a ACS se assenta nas correntes marxistas, da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural, teorias que fundamentam o trabalho educativo e sua relação com o desenvolvimento humano. A formação almejada por estas correntes teóricas é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal.

Nessa direção, a PHC, bem como a psicologia histórico-cultural defendem uma educação concatenada à formação da consciência revolucionária do ser humano. Assim, para que os sujeitos possam efetivamente se apossarem dessa consciência revolucionária, impõe-se uma articulação com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, os quais devem ser apropriados por meio do currículo. A perspectiva apontada pela lei n.º 13.415/2017, as DCNEM e a BNCC do ensino médio, além de rejeitar essa formação revolucionária, fortalece processos de esfacelamento e rebaixamento do currículo escolar.

A PHC, bem como a psicologia histórico-cultural, considera vital que nas instituições escolares sejam trabalhados os conteúdos por meio de um processo educativo intencional. As ações educativas perspectivam um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, dotado de seu caráter histórico. Logo, o conhecimento científico, artístico e filosófico, em suas objetivações mais desenvolvidas, devem ser considerados na organização curricular.

Para a PHC, o currículo é concebido como um produto histórico que se estabelece em meio a relações de poder, resultado de históricas lutas de classe, ele é atravessado por questões ideológicas, políticas e pedagógicas. A PHC considera a escola um espaço profícuo para que

os estudantes interpretem, compreendam e reflitam acerca do movimento de contradições inerentes à sociedade capitalista e o modo como a classe trabalhadora nela se insere.

Na tarefa de resistir ao Novo Ensino Médio, em particular, assim como ao projeto pedagógico do capital, em geral, Santos Júnior (2018) estabelecem que a PHC é um dos elementos que compõem um programa para a escola da transição. Acerca da escola da transição, o autor salienta:

Considerando que a escola realmente existente encerra contradições, e que a possibilidade de fazer avançar o processo de humanização do homem está em profunda dependência da consecução ou não do trabalho educativo; considerando, ainda, que para que uma possibilidade se realize é necessário o agir consciente do homem (CHEPTLUIN, 2004); considerando, por fim, que a escola burguesa é incompatível com o desenvolvimento humano na perspectiva da omnilateralidade, mas que tampouco a omnilateralidade irá se desenvolver sem que se construa, desde já as condições mais desenvolvidas para tal, e que a socialização dos conhecimentos está imbricada com a socialização dos meios de produção, entendemos que os professores devem tomar para si a tarefa de atuar, direta e intencionalmente, no processo de transição. Isto implica atuar como militantes culturais conformando a escola atual como a **escola da transição** (Santos Júnior, 2018, p. 58-59, grifos nossos).

Com efeito, o autor ressalta, ainda, que a possibilidade de instituir uma pedagogia socialista no seio da sociedade capitalista é um engodo. Esclarece, com isso, que é justamente no âmbito da escola burguesa que encontraremos, mais ou menos desenvolvidos, os elementos para enfrentá-la. Assim, Santos Júnior (2018, p. 59) considera a PHC como alternativa de resistência e enfrentamento às contraditórias forças do capital sobre a educação escolar, tendo, nesta perspectiva, “como horizonte imediato a construção de uma intersubjetividade revolucionária”.

Urge, portanto, a necessidade de construir a escola da transição, cujo horizonte é a possibilidade de formação omnilateral — tão amplamente mencionada ao logo desta tese —, assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes em suas mais elevadas possibilidades. Enquanto luta coletiva da classe trabalhadora, nossa mobilização efetiva-se com vistas à unidade em torno do projeto histórico socialista que se contrapõe ao projeto hegemônico do capital.

Dessa forma, ao considerar a PHC como um dos elementos que compõem um programa para a escola da transição, Santos Júnior (2018, p. 60) elenca medidas, ações, propostas, bandeiras defendidas e factíveis com a luta da classe trabalhadora, a saber:

Tais reivindicações devem conter: ampliação da jornada escolar desde a escola de tempo integral até a escola de formação integral; melhoria das condições

de trabalho e valorização do magistério (salário, carreira, condições de trabalho), carreira única para o magistério com o piso no valor do salário mínimo do DIEESE; Base comum Nacional tal como defendida pela ANFOPE; Integração Escola-Universidade e Escola Trabalho (Educação Integrada); Sistema Nacional de Educação; Financiamento (dinheiro público para escola pública) tomando como referência os 10% do PIB avançando para o Custo Aluno-Escola (CNTEE); Formação inicial e continuada de professores como Militantes Culturais e, o que na nossa opinião é central: é fundamental, neste momento em que as forças conservadoras atuam no sentido de morte da política, de agirmos no rumo do fortalecimento dos organismos da Classe Trabalhadora colocando na pauta de sindicatos e partidos de esquerda nossas formulações para a escola, incluso a teoria pedagógica que defendemos. Se a luta pela socialização dos conhecimentos não pode prescindir da escola (enquanto organismo de ensino) a luta pela socialização dos meios de produção não pode prescindir dos organismos de luta da classe trabalhadora.

Nessa direção, concordamos com o autor ao considerar que a defesa da escola da transição denota, fundamentalmente, o entendimento de que “**são os seres humanos, – e não o destino – os responsáveis pela transformação da escola (e do modo de produção)**” (Santos Júnior, 2018, p. 61, grifos nossos).

A PHC se expressa como alternativa aos que resistem e colocam-se em defesa do projeto histórico e formativo concatenado aos interesses da classe trabalhadora. Essa teoria pedagógica, portanto, responde às problemáticas educacionais do nosso tempo, armando-nos para seguir travando a luta que tem por horizonte a formação omnilateral por meio das condições históricas atuais.

A concepção de currículo, educação e escola defendida pela PHC, sobre a qual a ACS se assenta, pressupõe a unidade entre conteúdo-forma-destinatário e, essencialmente, apoia-se numa “perspectiva materialista, histórica e dialética do significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta pela **superação da sociedade de classes**, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação” (Malanchen, 2014, p. 214-215, grifos nossos).

Defendemos, em suma, um projeto pedagógico assentado na referida tríade. Portanto, nesta tese, visamos a contribuir com o polo **conteúdo**, pela incorporação das contribuições da Abordagem Crítico-Superadora (ACS) enquanto possibilidade de enfrentamento às pedagogias do capital; já no tocante ao polo **forma**, com a integração das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no que se refere ao currículo escolar, por meio da análise das contradições corporificadas nas novas roupagens do ensino médio brasileiro. Por fim, em relação ao polo **destinatário**, com o reconhecimento das contribuições da psicologia histórico-cultural na educação escolar de adolescentes.

Reconhecemos no Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica, na psicologia histórico-cultural e na Abordagem Crítico-Superadora os referenciais teóricos que subsidiam uma educação crítica, emancipatória, sustentada por princípios democráticos e democratizantes. Assentados nesses referenciais marxistas, atestamos a dimensão ontológica da atividade educativa; a defesa da transmissão-assimilação dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo da ciência, da arte e da filosofia, como núcleo essencial do trabalho pedagógico; e, fundamentalmente, asseguramos que a luta por uma escola pública de qualidade para os filhos da classe trabalhadora está intrinsecamente articulada à luta pela superação do modo de produção capitalista.

Por fim, endossamos que este esforço investigativo, certamente, não esgotou o debate acerca das contradições do Novo Ensino Médio, tampouco sobre o rebaixamento da Educação Física neste projeto educativo. Contudo, esperamos que as sínteses derivadas dessa investigação possam subsidiar outras produções, assim como o trabalho pedagógico dos professores deste componente curricular. Sob a ótica da perspectiva dialética, reitera-se que a luta da classe trabalhadora docente não deve se transformar em um fim em si mesma, desvinculada da totalidade concreta, mas como parte constitutiva na construção da sociedade emancipada e contra a hegemonia do capital. Espera-se, portanto, que esta investigação contribua tanto para o debate acadêmico/curricular como para a luta política e sindical dos trabalhadores contra a lógica alienante e destrutiva do capital frente à humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 349 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 09-23.
- ANJOS, R. E. dos. A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, 2017. DOI: 10.26673/tes.v7i0.9556. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9556>. Acesso em: 18 set. 2023.
- ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. (Org.); FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. 02. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2020. Parte 4 – Capítulo 9. Edição do Kindle.
- ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2016**. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>. Acesso em: 28 jan. de 2024.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2018**. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: 20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf (todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 28 jan. de 2024.
- ARAÚJO; F. V.; LAVOURA, T. N. Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo - forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica. **Revista Cocar**. V.16. N.34/2022, p.1-17.
- BARROS, M. de C. Neofascismo e neoliberalismo: o fenômeno Bolsonaro. **Revista Ensaios**, v. 17, jul-dez, 2020, p. 136-158.
- BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.
- BELTRÃO, J. A.; TAFARELL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.26-43, abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. 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 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018c, seção 1, pp. 120-122.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do Estado patrimonial ao gerencial. In.: PINHEIRO, P. S.; SACHS, I.; WILHEIM, J. (Orgs.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

CAPELAS, E.; HUERTAS NETO, M.; MARQUES, R. M. Relações de trabalho e flexibilização. In: MARQUES, R. M; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 217-243.

CÁSSIO, F. **Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular**. Nexo, 02 de dezembro de 2017.

CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº 77 - set./dez. 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. Não podemos admitir novos retrocessos no Ensino Médio brasileiro. **Carta Capital**. 06.12.23. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/artigo/nao-podemos-admitir-novos-retrocessos-no-ensino-medio-brasileiro/> Acesso em: 13.01.24.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERISSO, J. L.; DUARTE, R. de C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1169-1185, out./dez. 2017.

DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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**, São Paulo, v.21, n.71, p.79-115, jul. 2000.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18. p.35-40, set./out./nov./dez. 2001.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.55).

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.33-49.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. *In*. DUARTE, N.; FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana**. Autores Associados, Campinas, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Polêmicas de nosso tempo).

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

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. *In*: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). **Educação e Cultura**: Lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. *In*: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p.523-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p.125-142.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. experiência na disciplina escolar educação física. 1997. 199 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.64-81, abr. 2004.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1o semestre de 2008.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia no Brasil**: uma análise das teses (1987-2010). (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVOURA, T. N. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.

LAVOURA, T. N.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; MELO, F. D. A. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. *In*: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Picchetti (orgs.). **Ensino de educação física e formação humana** 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. *In*: GENTILI, P. (Org.) **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária: Cortez, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

MALANCHEN, J. ANJOS, R. E. dos. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.4 [78], p.1130-1149, out./dez. 2018.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.53-73.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M. & DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. (Org.); FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. 02. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2020. Parte 1 – Capítulo 1. Edição do Kindle.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. (Org.); FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. 02. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2020. Edição do Kindle.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. 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.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Boitempo Editorial, SP, 2010.

MARX, K. O capital. **Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZINI, M. do C. C. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p.232-275.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTORO, X. A. **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.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. - 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOMA, A. K.; CZERNISZ, E. C. S. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. *In*: SOUZA, J. dos S.; ARAUJO, R. (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

NOTA técnica sobre o PL 5.230/2023 que altera os elementos da lei do Novo Ensino Médio. [S. l.]: Fórum Permanente de Servidores Públicos do Estado do Rio de Janeiro (FOSPERJ), 2023. Disponível em: <https://fosperj.com.br/nota-tecnica-sobre-o-pl-5-230-2023/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

NOZAKI, H. T.; ANDRADE, R. A. Costa. Políticas educacionais da década de 1990 e a formação do trabalhador de novo tipo. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Diálogos com a diversidade**. Sentidos da inclusão. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEIRA, C. L. **Ensino do esporte na educação física escolar a partir da abordagem crítico- superadora**. 2022. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

PINTO, G. A. **A Organização do Trabalho no Século 20**. Taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS JUNIOR, C. de L.; ALVES, M. S. A abordagem crítico-superadora como expressão da educação física histórico crítica. *In: XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2023, Fortaleza, Ceará. Anais...* Fortaleza, 2023.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In: DUARTE, N. (Org.) Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Pg. 21-52.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 29, n.2, p. 207-221, mai./ago. 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 8ª ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos.* 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações / Dermeval Saviani.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. *In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, K. A. C. P. C. Minicurso: **Formação de professores: o materialismo histórico dialético como base da pesquisa educacional.** Programa de pós-graduação em Educação.

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia. Dezembro de 2022.

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.

SUCHODOLSKI, B. Sobre os fundamentos da teoria marxista da cultura. *In*. SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de Educação**. Ed. Estampa, Lisboa, 1976.

TAFFAREL, C. N. Z. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **Perspectiva**, v. 31, p. 137-166, jan-dez. 2013.

TULESKI, S.C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996. p.11-248.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANEXOS

ANEXO A – CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
(LEI 13.415/2017)

Salvador – BA

2023

CARTA ABERTA

PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)

No ano de 2003, que marcou o início do governo Lula, foi realizado em Brasília um seminário intitulado *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, cujo propósito era debater e propor uma política de educação básica de nível médio tendo no centro duas problemáticas: enfrentar a fragmentação curricular que sempre caracterizou esta etapa educacional e colocar no centro desse debate as juventudes que frequentam a escola pública no Brasil.

O evento representou um ponto de inflexão na busca por um novo projeto de Ensino Médio no Brasil que fosse capaz de organizar a massificação improvisada dos períodos anteriores e de democratizar o currículo desta etapa de ensino. Afinal, o país havia passado de pouco mais de três milhões de matrículas no Ensino Médio no início dos anos 1990 para nove milhões em 2004! As perguntas centrais eram: qual Ensino Médio para essas juventudes? Que juventude é essa que passa a integrar a última etapa da educação básica?

Em termos de proposições, o que resultou daquele encontro – e contava com o respaldo de uma vasta produção de conhecimento – é que se estava diante da necessidade de construir um currículo menos fragmentado, mais integrado e capaz de permitir uma compreensão densa de um mundo cada vez mais complexo.

Em decorrência daquele debate, se seguiram algumas experiências no terreno da política educacional: em termos curriculares, adquiriu centralidade o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, compreendidos enquanto dimensões da vida em sociedade e da formação humana. A tentativa de reformulação curricular se fez presente nas novas diretrizes curriculares nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE n. 02/2012), no Programa Ensino Médio Inovador, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, dentre outras ações.

Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra. A Reforma vigente no país foi apresentada como Medida Provisória (MP 746/2016) poucos meses após a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, em consequência do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Com isso, o então presidente abortou o (ainda que insuficiente) processo de discussão sobre o Ensino Médio iniciado na

Câmara dos Deputados em 2012. O uso do expediente autoritário da Medida Provisória para realizar uma reforma educacional foi criticado por entidades da sociedade civil organizada, mas também pelo então Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, que apresentou parecer ao Supremo Tribunal Federal alegando a inconstitucionalidade da medida.

Ainda no ano de 2016, houve um intenso movimento de ocupações estudantis nas escolas de Ensino Médio e nas universidades públicas em 19 estados da federação, sendo alvos dos protestos a MP 746 e a PEC 241 do teto de gastos primários do governo de Michel Temer. O recado contra a proposição da Reforma foi dado pela juventude brasileira.

Em 2017, a MP 746 foi convertida na Lei 13.415/2017, e o governo de extrema-direita eleito em 2018 aliou-se à Reforma para aprovar os documentos legais que dariam sua sustentação normativa. Assim foi estruturado e executado o edital do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adaptado à Lei 13.415/2017, bem como aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018.

Assim, desde 2016, a Reforma do Ensino Médio assumiu a característica de projeto antipopular e de contornos autoritários. Sua implementação perpassou o governo ilegítimo de Michel Temer e ganhou continuidade natural no governo de extrema-direita e de viés conservador de Jair Bolsonaro, que ganhou as eleições após uma campanha eleitoral marcada pela desinformação.

Nem mesmo a pandemia de Covid 19 e a gestão federal desastrosa que resultou em 669 mil mortes no Brasil foram suficientes para frear os anseios reformistas, que se aproveitaram da suspensão das aulas presenciais para acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática. A implementação da Reforma do Ensino Médio pelos estados durante a pandemia revela mais uma de suas facetas perversas, impossibilitando o debate democrático, dificultando o controle social e aprofundando processos de precarização e privatização da educação pública.

Ao publicar a MP 746/2016, o governo Temer justificou a medida com três objetivos que seriam alcançados pela Reforma: 1) tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, permitindo que estes possam escolher itinerários formativos diferenciados; 2) ampliar a oferta de ensino em tempo integral; e 3) aumentar o aspecto profissionalizante do Ensino Médio.

No entanto, a implementação acelerada da Reforma em estados como São Paulo desnuda a falácia sobre a necessidade de diminuir o número de disciplinas no

Ensino Médio, uma vez que, com os itinerários formativos, criou-se um conjunto de novas disciplinas sob a orientação de institutos e fundações da sociedade civil vinculadas ao capital, enquanto as disciplinas ligadas aos campos científicos, culturais e artísticos tradicionais da docência profissional em nível médio foram eliminadas do currículo – num claro movimento de desmonte das possibilidades de formação científica e humanística da juventude que estuda nas escolas públicas.

A tão propalada liberdade de escolha por parte dos estudantes, uma das principais bandeiras de propaganda dos governos em defesa da reforma, tem se mostrado um engodo, visto que a escolha se restringe aos itinerários formativos disponibilizados pela escola, e que nunca abrangem a totalidade de possibilidades das redes de ensino.⁴⁸ Ainda que, para alguns estudantes, a mudança de escola para cursar o itinerário desejado possa ser uma opção, isso não ocorre para a maioria, especialmente nos quase três mil municípios do país que possuem uma única escola pública de Ensino Médio.

Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A Reforma está a serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais, uma vez que ela:

- 1) Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. A incorporação do Ensino Médio na educação básica foi uma conquista recente do processo de democratização, e ainda não consolidada. Diante de um ensino secundário historicamente elitista, estratificado e propedêutico, a integração do Ensino Médio à educação básica foi uma medida importante para democratizar esta etapa, juntamente com a garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ambos negligenciados pela Lei 13.415/2017;
- 2) Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada

⁴⁸ REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;

- 3) Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura. Evidência disso é o Projeto de Lei 6.494/2019 que tramita na Câmara dos Deputados e visa alterar a LDB, propondo o aproveitamento “das horas de trabalho em aprendizagem para efeitos de integralização da carga horária do Ensino Médio até o limite de 200 horas por ano”. Mais uma vez, o que se propõe é a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas, e que respondem por mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país;
- 4) Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um modelo que adota cotas sociais e raciais de ingresso desde 2012 e que apresenta resultados excelentes em avaliações de larga escala como o PISA. Seu centro organizador é a integração entre uma Formação Geral Básica fundada nos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a Educação Profissional de Nível Técnico. A Lei 13.415/2017 rebaixa a educação profissional à condição de “itinerário formativo”, dissociando a formação geral básica da educação profissional;
- 5) Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. Uma das justificativas para a Reforma do Ensino Médio era justamente a necessidade de diminuir o número de disciplinas escolares obrigatórias. Contudo, a implementação da Reforma nos estados vem realizando exatamente o contrário. Embora existam variações entre as redes estaduais, no estado de São Paulo – a título de exemplo – o 2^o ano do Ensino Médio em 2022 possui 20 componentes curriculares;
- 6) Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas:
 - 1) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes, desenraizando a formação da atuação profissional; e 2) oferta das disciplinas da educação profissional

por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar. Tudo isso fere a construção de uma formação ampla e articulada aos diversos aspectos que envolvem a docência – ensino, aprendizagem, planejamento pedagógico, gestão democrática e diálogo com a comunidade;

- 7) Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do Ensino Médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;
- 8) Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD). A experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 demonstrou a imensa exclusão digital da maioria da população brasileira, que impediu milhões de estudantes das escolas públicas de acessarem plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do Ensino Médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização dos estudantes mais pobres;
- 9) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação, conforme atestam pesquisas comparadas que analisaram sistemas de ensino de vários países⁴⁹;
- 10) Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

⁴⁹ FERREIRA, E.B.; SANTOS, K.C.; GONÇALVES, T. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KORBES, C.; FERREIRA, E.B.; SILVA, M.R.; BARBOSA, R.P. (org.). Ensino Médio em pesquisa. Curitiba: CRV, 2022. p. 33-46.

Pelas razões acima expostas, é fundamental que o próximo governo do campo democrático REVOGUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica apoiado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático, de forma que qualquer mudança seja respaldada em um processo participativo e democrático.

Brasil, 08 de junho de 2022.

ELABORARAM ESTA CARTA:

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)
 Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)
 Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)
 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)
 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)
 Campanha Nacional pelo Direito à Educação
 Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)
 Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir)
 Rede Escola Pública e Universidade (REPU)
 Rede Nacional EMPesquisa – Pesquisas sobre Ensino Médio

TAMBÉM ASSINAM ESTA CARTA:

Ação Educativa
 Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)
 Associação Brasileira de Currículo (ABdC)
 Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil)
 Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)
 Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs)
 Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)
 Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET)
 Associação Brasileira de História Oral (ABHO)
 Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT)
 Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec)
 Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)
 Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp)

Associação de Docentes da Universidade Federal do ABC (ADUFABC)
 Associação de Docentes da Universidade Federal do Acre (ADufac)
 Associação de Docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica
 Celso Suckow da Fonseca (ADCEFET-RJ)
 Associação de Servidores do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Assines-
 SSind)
 Associação dos Docentes da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso
 do Sul (ADUFMS)
 Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
 (AdUEMS)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Paulo (Adunifesp)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe (Adufs)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí (ADUFPI)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (AdUFRJ)
 Associação dos Docentes do Ensino Superior da Faetec/RJ (ADES Faetec)
 Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR)
 Associação dos Professores de Ensino Superior de São João del-Rei
 (ADUFSJ) Associação dos Profissionais da Educação de São Caetano do
 Sul/SP (Aspecs) Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as
 do Brasil (Aproffib)
 Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de São
 Paulo (Aproffesp)
 Associação Nacional de História (Anpuh Brasil)
 Associação Nacional de História, seções Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do
 Norte
 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)
 Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof)
 Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)
 Associação Nacional de Travestis e Transexuais
 (Antra)
 Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude
 Brasileira (Rede JUBRA)
 Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (Apsrerj)
 Casulo: Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia (UFSC)
 Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB)
 Central Única dos Trabalhadores (CUT)
 Centro de Cultura Luiz Freire (PE)
 Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência (Creia/UFMS)
 Centro de Referência Negra Lélia Gonzales (Crenlego)
 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)
 Coletivo Apeoesp na Escola e na Luta (Apeoesp, subsede Mogi
 Mirim) Coletivo de Educadores Populares do Vale do Ribeira

(SP/PR) Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação
 (Colemarx/UFRJ) Coletivo de Mulheres pela Educação (AM)
 Coletivo de Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação Professora Adélia de França (PB)
 Coletivo Docentes pela Democracia
 Coletivo Educacional de Mulheres Maria Lacerda de Moura (Mogi Guaçu/SP) Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq)
 Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Argumentação em Educação em Ciências (Ressonar/UFRB)
 ConecTAR: Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia (UFOP)
 Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (Confetam)
 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee)
 Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)
 Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (SBQ)
 Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifes Federação)
 Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra Sindical)
 Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp)
 Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems)
 Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (Feteerj)
 Federação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal do Estado do Ceará (Fetamce)
 Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública (FITE) Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico (Fenet) Federação Nacional dos Sociólogos (FNS-B)
 Fórum da Frente Educação e Vacina do Piauí
 Fórum de Professoras e Professores de Sociologia e Filosofia do Rio de Janeiro
 Fórum Distrital de Educação (DF)
 Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEE/PB)
 Fórum Estadual de Educação do Maranhão (FEE/MA)
 Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (FEE/RN)
 Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina (FEPE/SC)
 Fórum Estadual Popular de Educação do Espírito Santo (FEPE/ES)
 Fórum Internacional Fontí ki Kwaze – Fronteiras Cruzadas (USP)
 Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-RP)

Fórum Nacional de Educação do Campo
(Fonec) Fórum Permanente das
Licenciaturas UFPR
Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC
Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade
Fóruns de EJA do Brasil
Frente de Cursinhos Populares
Frente em Defesa da Educação de Juiz de Fora/MG e Região dos Lagos/RJ
Grupo Biosofia: Pesquisas e Estudos em Filosofia (URI/RS)
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência
(Geenf/FEUSP)
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos
Educativos (Gepefoppe/IFC)
Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar
(Geppege/Unifesp)
Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (Geppem/UFRGS)
Grupo de Estudos Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola
(DiEPEE/UFABC)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
(Unesp Araraquara)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Política e Gestão Educacional (Unemat)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Gestão Educacional (UFMA)
Grupo de Estudos e Pesquisa Ensino de Química e Sociedade (Gepeqs/UESB)
Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Currículo e Conhecimento (ECCo/USP)
Grupo de Estudos e Pesquisa Horizontes Compreensivos na Educação em
Ciências e Química (GEPHCECQ/UFMG)
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores
(Geppef/UFMG)
Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (Gepecs/Unicamp)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação (Unifesp)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente (UFC)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Unicamp)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discursos e Sociedade
(Gepeds/Ufersa)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais
(Acuendações/UESB)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Trabalho e Educação (UFDF)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação
(GEPGEE/USP)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Geppe)
(Unicamp/Unesp Rio Claro/USP-RP)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas (Geppope/UFU)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (Gepej/UFMG)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Mediar/Unioeste-PR)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes/UPF)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Famílias (Gepijuf/UFSM)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (Gepte/UFPA)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (UFAL)

Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI/UFMG)

Grupo de Estudos em Educação em Ciências, Matemática e Sexualidade (Gecimas/UFABC)

Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (Netss/Unicamp)

Grupo de Pesquisa Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História (Diferir/UFRJ)

Grupo de Pesquisa e Extensão Áfricas nas Artes (UFRB)

Grupo de Pesquisa Educação Profissional e Tecnológica (IFS)

Grupo de Pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia (EPIS/UFBA)

Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Docência (GTED/FURG)

Grupo de Pesquisa em Educação Química (Gepeq/USP)

Grupo de Pesquisa em Educação Química da UEM (GPEQUEM)

Grupo de Pesquisa em Ensino Concreto de Ciências (ENCONCIENCIAS/UFBA)

Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS)

Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (UFCG)

Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE/UFS)

Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional (IFPR)

Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (Filjem/UFSM)

Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (Gpecs/UFU)

Grupo de Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças (Gesdi/UERJ)

Grupo de Pesquisa Gestão de Políticas Públicas (UFPR)

Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV/UFAL)

Grupo de Pesquisa Linguagem na Ciência e no Ensino (Lince/USP-RP)

Grupo de Pesquisa Metamorfoses no Mundo do trabalho (GPMT/Unicamp)

Grupo de Pesquisa Mundo do Trabalho e Teoria Social (UnB)

Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho na Amazônia (GPMTA/UFAC)

Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Pemo/UECE)
 Grupo de Pesquisa Problemática Urbana e Ambiental (Unicamp)
 Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSABilíngue/UFSCar)
 Grupo de Pesquisa Trabalho e Direitos Humanos (Nutss/UFF)
 Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação
 (USP) Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis
 (UFES)
 Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade (GPTES/UFU)
 Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Trajetórias Sociais
 (UFAC)
 Grupo de Trabalho Sociologia da Juventude, Sociedade Brasileira de Sociologia
 Grupo Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa/Unicamp)
 Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud/Unifesp)
 Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (Lapge/UFU)
 Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (Legesex/UFRRJ)
 Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio (Lepeem/IFCE)
 Laboratório de Pesquisa do Aprendizado em Química (USP)
 Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de SI
 (LapenSI/UFMG)
 Laboratório-Ateliê de Práticas, Experimentações Pedagógicas e Narrativas sobre
 Ensino de Geografia e Docência (LABGeoDoc/UFMG)
 Levante Popular da Juventude
 Movimento Brasil Popular
 Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos
 (MTD) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
 Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)
 Movimento Negro Unificado (MNU)
 Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG (NUH/UFMG)
 Núcleo de Estudos de Gênero, Relações Étnico-raciais, Aprendizagens e Saberes
 (NEGRAS/Ufersa)
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (Uespi)
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (Nepec/UFABC)
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
 (UFPI) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
 (NEPE/UFES) Núcleo de Estudos Trabalho e Sociedade (NETS/UFRRJ)
 Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Educacionais (Nupede/UFMG)
 Núcleo de Pesquisa em Didática e Conceituação em Ciências (Nupedicc/UFRPE)
 Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (Nupec/UFMG)
 Observatório da Educação Básica (UFMT)
 Observatório da Educação Profissional e Tecnológica (IFSul/RS)
 Observatório da Educação: Violência, Inclusão e Direitos Humanos
 (Unifesp) Observatório da Juventude (UFMG)

Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ/UFF)
 Observatório do Conhecimento
 Observatório do Ensino Médio (UEL)
 Observatório do Ensino Médio (UFPR)
 Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul
 Oposição Sindical à direção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (Sinteam)
 Paideuma: Grupo de Estudos Clássicos e Educação (USP) Programa Ações Afirmativas na UFMG
 Rede Brasileira de História Pública
 Rede CEGeT de Pesquisadores (Centro de Estudos de Geografia do Trabalho)
 Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia (REDEEPT) (UFBA/UFRB/UNEB/IFBA/IF Baiano)
 Rede Emancipa de Educação Popular
 Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública LGBTI+
 Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP-MS)
 Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo)
 Sindicato dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior dos Municípios de São Carlos, Araras, Sorocaba e Buri (ADUFSCar)
 Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (Afuse)
 Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (APUB Sindicato)
 Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina (APUFSC)
 Sindicato dos Professores de Campinas e Região (Sinpro Campinas)
 Sindicato dos Professores de Guarulhos (Sinpro Guarulhos)
 Sindicato dos Professores de São Paulo (SinproSP)
 Sindicato dos Professores do ABC (Sinpro ABC)
 Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), subsedes Bauru, Cotia, Franco da Rocha, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itaquera, Jaú, Leste/Tatuapé, Litoral Sul, Mauá, Mogi das Cruzes, Oeste/Lapa, Osasco, Ourinhos, Poá/Ferraz de Vasconcelos, Ribeirão Preto, Salto, Santo André, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Miguel Paulista, Sorocaba, Sul/Santo Amaro, Sumaré/Hortolândia e Suzano
 Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio)
 Sindicato dos Professores e Pedagogos do Ensino Público da Educação Básica do Município de Manaus (Asprom/Sindical)
 Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF)
 Sindicato dos Professores(as) e Funcionários(as) de Escola do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS Sindicato)

Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (Sinsepeap) Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação (Apeoc) Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (Apase) Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Piauí (Sinte-PI) Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS, do Ensino Público Estadual Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo (Sinteps) Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (Sintifrj) Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (Sintep) Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (Sintep-PB) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (Sinproesemma) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (Sintese) Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte (Sinte/RN) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (Sinteal) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (Sinte-SC) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB Sindicato) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (Sintep) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (Sinter) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre (Sinteac) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (Sinteam) Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (Sintero) Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins (Sintet) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato) Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), seções Mossoró/RN, Natal e São Paulo Sindicato Único dos Trabalhadores de Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)

Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ)

Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)

União de Núcleos de Educação Popular para Negros e Classe Trabalhadora
(UNEafro Brasil)

União Nacional dos Estudantes (UNE)