

Políticas curriculares da Educação Básica no Brasil: uma reflexão sobre o avanço do neotecnicismo na Base Nacional Comum Curricular e no Novo Ensino Médio

Maria de Lourdes Pinto de Almeida¹
Rodrigo Pivetta Werlang²
Diego Bechi³

RESUMO

Este texto é fruto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior da Unesco no ano de 2022, em parceria com o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior — GIEPES - Unicamp. Nesse sentido, nosso objetivo neste artigo foi o de discutir o neotecnicismo presente nas políticas curriculares da Educação Básica no Brasil, que culminou, mais especificamente, na criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Novo Ensino Médio - NEM. O problema norteador da discussão tem como foco o retorno e a articulação do tecnicismo da década de 70 do século XX às políticas curriculares de educação básica. Este neotecnicismo valoriza os interesses empresariais, cujas reformas provocam a fragmentação do conhecimento em prol do desenvolvimento de competências e habilidades atreladas aos novos parâmetros produtivos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Como resultado, esperamos trazer uma reflexão sobre o contexto histórico educacional brasileiro de 2016 a 2022, tendo

¹ Pós-doutora em políticas de ciência e tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora docente do PPGEd da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Editora Fundadora e Associada da RIESup. Vice-coordenadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>. E-mail: malu04@gmail.com.

² Mestre em artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutorando em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Pesquisador do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1580-9569>. E-mail: rodrigo43@hotmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil de Tapejara (RS). Pesquisador do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3476-4757>. E-mail: bechi70866@gmail.com .

como foco a BNCC e o NEM que segundo vários pesquisadores transformam a educação em mercadoria e/ou em business cujo objetivo é somente o lucro (mais-valia), trazido pelo mercado capitalista sob a égide do Estado Neoliberal.

Palavras-chave: pedagogia tecnicista; políticas curriculares; educação básica brasileira.

Curricular policies of Basic Education in Brazil: a reflection on the advance of neotechnicalism in the Common National Curricular Base and the New High School

ABSTRACT

This text is the result of the Group of Studies and Research in Higher Education Policies and Processes of Unoesc in 2022, in partnership with the International Group for Studies and Research in Higher Education - GIEPES - Unicamp. In this sense, our objective in this article was to discuss the neotechnicalism present in the curricular policies of basic education in Brazil, which culminated, more specifically, in the creation of the Common National Curricular Base - BNCC and the New High School - NEM. The guiding problem of the discussion focuses on the return and articulation of the technicism of the 1970s in the curricular policies of basic education. This neo-technicism values business interests, whose reforms cause the fragmentation of knowledge in favor of the development of skills and abilities linked to the new productive parameters, such as the Common National Curricular Base (BNCC) and the New High School (NEM). As a result, we expect to bring a reflection on the Brazilian historical context of education from 2016 to 2022, focusing on the BNCC and the NEM, which, according to several researchers, transform education into a commodity and/or business whose goal is only the profit (surplus value) brought by the capitalist market under the aegis of the neoliberal state.

Keywords: technocratic pedagogy; curricular politics; Brazilian basic education.

Políticas curriculares de Educación Básica en Brasil: una reflexión sobre el avance de la Neotecnia en la Base del Currículo Nacional Común y en la Nueva Escuela Secundaria

RESUMEN

Este texto es el resultado del Grupo de Estudios e Investigación en Políticas y Procesos de Educación Superior de la Unoesc en el año 2022, en asociación con el Grupo Internacional de Estudios e Investigación de Educación Superior - GIEPES - Unicamp. En este sentido, nuestro objetivo en este artículo fue discutir el neotecnismo presente en las políticas curriculares de la Educación Básica en Brasil, que culminó, más específicamente, en la creación de la Base Nacional Común de Currículo - BNCC y la Nueva Escuela Secundaria - NEM. El problema que subyace a la discusión se centra en el retorno y la articulación del tecnicismo de la década de 1970 a las políticas curriculares de la educación básica. Este neotecnismo valora los intereses empresariales, cuyas reformas han provocado la fragmentación del conocimiento en favor del desarrollo de competencias y destrezas ligadas a nuevos parámetros productivos, como la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la Nueva Escuela Media (NEM). Como resultado, esperamos traer una reflexión sobre el contexto histórico educativo brasileño de 2016 a 2022 centrándose en BNCC y NEM, que según varios investigadores transforman la educación en mercancías y/o negocios cuyo objetivo es solo la ganancia (valor agregado), traído por el mercado capitalista bajo la égida del Estado neoliberal.

Palabras clave: pedagogía técnica; políticas curriculares; educación básica brasileña.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um desdobramento de discussões oriundas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (GEPP&PE), cuja sede está na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), vinculado a Rede Ibero-americana de

Estudo e Pesquisas de Educação Superior, em parceria com o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES) da Unicamp.

Nosso objetivo neste artigo foi o de discutir o neotecnicismo presente nas políticas curriculares da Educação Básica no Brasil, que culminou, mais especificamente, na criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Novo Ensino Médio - NEM.

O problema norteador da discussão tem como foco o retorno e a articulação do tecnicismo da década de 1970 do século XX às políticas curriculares de educação básica.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo origem nos conceitos de neotecnicismo presentes da obra de Saviani e análise dos documentos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), relacionando com o contexto histórico e educacional que o Brasil vem enfrentando a partir do impeachment de Dilma Rousseff até o final do Governo de Jair Bolsonaro.

SOBRE A PEDAGOGIA TECNICISTA DA DÉCADA DE 70 DO SÉCULO XX

Em meados do século XX, as reformas educacionais que objetivaram criar uma Escola Nova não conseguiram alcançar os resultados de uma educação de qualidade para todos, frente a uma escola básica que não conseguiu adaptar-se, nem dispunha dos recursos necessários para tal. As escolas destinadas às elites (especialmente privadas) obtiveram maior êxito se comparadas às escolas com menos recursos financeiros, ampliando as diferenças entre as diferentes classes socioeconômicas.

Assim sendo, no cenário das propostas pedagógicas surge um modelo de educação baseado na teoria do capital humano formulada por Theodore Schultz⁴, que busca a racionalidade, eficiência e produtividade na educação aplicada em âmbito nacional, organizando o ensino e conteúdos e preocupado com a objetividade, racionalidade e otimização dos recursos financeiros

⁴ Com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2021b, p. 365).

investidos na educação (investimento este que contribui para o aumento da produtividade e da renda): a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2021a). Essa proposta, baseada no modelo de organização fabril, atende as demandas de um mercado de trabalho emergente em plena expansão industrial, qualificando mão de obra para ocupar as vagas disponíveis.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Semelhantemente ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2021a, p. 10).

Segundo Saviani (2021a), cada uma das propostas pedagógicas combateu algum tipo de marginalização histórica dos sujeitos na sociedade. Na pedagogia tradicional, a marginalidade encontra-se na ignorância: “É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (idem, p. 5). A preocupação estava em equalizar os sujeitos dando-lhes uma formação ampla, construindo uma sociedade esclarecida. Para a pedagogia nova, o problema da marginalização está relacionado à aceitação do sujeito “pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (idem, p. 7). Assim a preocupação passa a ser com o respeito às diferenças e as individualidades dos sujeitos. Para a pedagogia tecnicista:

Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade enquanto formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, 2021a, p. 11).

Podemos observar que, substituindo a ideia de contribuição indireta da educação para a sociedade, da crença na igualdade dos

sujeitos e da construção de uma coletividade participativa e democrática, ou até mesmo do respeito aos direitos e características individuais, princípios do liberalismo clássico, o eixo desloca-se para uma finalidade objetiva: a utilidade da educação para atender as demandas do mercado de trabalho.

Algumas reformas educacionais⁵ coordenadas por essa visão fizeram-se necessárias, inicialmente protagonizadas pelas agências e organismos internacionais que enxergavam na educação esta finalidade de formar indivíduos para o mercado de trabalho, tendo o Estado como principal responsável e financiador dos custos dessa formação. Mediante orientações internacionais e da filantropia, essas entidades ajudaram a determinar os objetivos da educação, implementar modelos de ensino, confeccionar materiais didáticos e de apoio pedagógico e na organização das escolas.

Sobrepondo a iniciativa do professor (pedagogia tradicional) e do aluno (escola novista), a nova organização do ensino apelava para um processo mecânico, justificado pela “organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas” (SAVIANI, 2021a, p. 10), garantindo sua eficácia e compensando as deficiências do professor, por meio de um currículo estruturado, elaboração do material didático e ordenando o trabalho pedagógico nas escolas. Tudo isso, coordenado por organizações que contavam com o aval de especialistas. Surgiram propostas pedagógicas de diversas fontes como “o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (SAVIANI, 2021a, p. 10). Os modelos de ensino⁶ assumiram o papel principal, devendo ser seguidos e aplicados pelos professores e superados pelos alunos em cada etapa da trajetória escolar.

Fragmentaram-se os papéis educativos com a entrada de novos atores, criando especialidades na educação, com o surgimento de professores especialistas, disciplinas específicas e no interior da estrutura escolar administrativa (diretores, coordenadores, supervisores etc.), tornando-a mais burocrática.

⁵ Instauradas pela aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

⁶ Observando os princípios da “integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração” (SAVIANI, 2021b p. 380).

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2021a, p. 11).

A teoria construtivista que dava sustentação à proposta pedagógica da Escola Nova também foi relegada a um segundo plano, deslocando a base de sustentação para as teorias da “psicologia behaviorista⁷, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 2021a, p. 12).

Resumidamente, as funções da educação passam a serem vistas como:

formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico nos parâmetros da ordem capitalista; [...] sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; [...] papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; [...] diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; [...] destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; [...] valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; [...] proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2021b, p. 344).

⁷ O objetivo é “transpor essa forma de classificação para o campo educacional no espírito, portanto, do “behaviorismo” que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não a sua consciência” (SAVIANI, 2021b, p. 371).

Segundo Saviani (2021a), essa visão fragmentada da pedagogia tecnicista impactou fortemente a maneira como a educação é vista e sua finalidade, substituindo uma formação integral ampla por uma formação específica. O ensino da matemática e da língua deveriam ser instrumentalizados e assumidos pelos alunos como requisito para poder atuação no mercado de trabalho. Embora parte da academia tenha corroborado com os princípios dessa pedagogia atribuindo a ela princípios “científicos” (pseudocientíficos), alguns estudiosos, críticos deste modelo hegemônico de escola, passaram a identificar e apontar suas fragilidades, surgindo aquelas que ficaram conhecidas como teorias crítico-reprodutivistas da educação.

A problemática que se coloca é que “ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá indiretamente e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2021a, p. 12) a pedagogia tecnicista “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2021b, p. 383 – 384). Pode-se dizer ainda que a escola se tornou o principal aparelho ideológico que o estado dispõe para incutir e perpetuar a dominação econômica e cultural sobre as classes dominadas.

Embora a pedagogia tecnicista tenha se tornado uma política oficial e hegemônica do Estado durante o período da ditadura militar, do ponto de vista dos materiais e processos no interior da escola a história é outra. No que se refere ao contexto prático da escola é possível encontrar uma diversidade de modelos. As escolas não abandonaram completamente a perspectiva escolanovista que serviu como base para a formação de muitos dos profissionais que atuavam nela, assim como a perspectiva da pedagogia tradicional continua existindo em vários contextos educacionais. Com a abertura democrática nos anos 1980 e a retomada da participação popular na política nacional, diferentes visões e propostas educacionais ganharam algum fôlego e passaram a disputar o espaço com a pedagogia tecnicista.

SOBRE O RETORNO DO TECNICISMO E SUA PREDOMINÂNCIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A BNCC E O ENEM EM XEQUE!

A crise industrial oriunda da substituição do modelo empresarial fordista e taylorista pelo toyotismo, ou seja, o modelo de produção processual necessitado de mão de obra especializada e fragmentada por outro onde as novas tecnologias ocupam quase todo o processo produtivo, reduziu o número de vagas nos postos de trabalho e passou a exigir um trabalhador polivalente, criativo e autônomo, capaz de desempenhar as diversas funções nas etapas de produção e adaptar-se ao uso das novas tecnologias em constante mudança. Para atender às novas exigências do mercado de trabalho agora “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2021a, p. 12).

Nos anos 1990, no âmbito econômico, entrava em vigor o modelo neoliberal que, após o Consenso de Washington promovido em 1989, passou a discutir e determinar reformas necessárias para a América Latina, sugeridas aos países através dos organismos internacionais e que atacavam principalmente o Estado (acusado de ser ineficiente em gerir o bem comum) em prol do retorno ao liberalismo. Além de atacar a influência do estado sobre o mercado, essa filosofia exalta as qualidades de gestão da iniciativa privada e as leis do livre mercado. As principais demandas, frutos desse conselho, foram

[...] em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas, que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de

financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, ao serem assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2021b, p. 428).

Até mesmo o princípio de participação democrática, defendido pelos liberais clássicos como condição para garantir a liberdade individual, no neoliberalismo passa a ser desnecessário. Para os defensores dessa proposta, o importante é garantir o livre mercado, sem interferência do Estado, tendo na iniciativa privada a qualidade de exímia organizadora das relações econômicas e sociais. Alguns dos pensadores dessa proposta, presentes no Consenso de Washington, defenderam o golpe militar autoritário no Chile, como um meio para garantir a realização das reformas e instalação do livre mercado no país (FREITAS, 2018).

Na educação, iniciou-se um movimento de transformação e adaptação dos princípios da pedagogia tecnicista no campo pedagógico, frente às novas demandas da revolução tecnológica, que modificou novamente as relações com o mercado de trabalho, indústrias e trabalhadores. O termo ressignificado ficou então conhecido como: neotecnicismo. A renomeação do termo faz-se necessária, pois, embora baseada nos mesmos princípios “pseudocientíficos” do escolanovismo, do produtivismo e na teoria construtivista, assume outra forma de encarar esses princípios, adaptando-se às novas necessidades da indústria e representando também a passagem do período moderno para o pós-moderno.

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, [...] a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que produz (SAVIANI, 2021b, p. 426 – 427).

Neste novo período, o produtivismo assume características diferentes, inspiradas pelo modelo toyotista. O que se presencia não é mais a fragmentação do processo de produção especializada e em larga escala, mas, sim, uma produção personalizada, sob demanda, oportunizada pela cibertecnologia, que conta com um número reduzido de trabalhadores com altas habilidades de adaptação com funções polivalentes durante grande parte do processo produtivo. Concomitantemente, ataca-se o estado de bem-estar social (FREITAS, 2018) reduzindo garantias e “vantagens trabalhistas”, promovendo a competitividade entre os trabalhadores (em um mercado “naturalmente competitivo”) e o empenho na elaboração de um processo produtivo mais racionalizado e eficiente. Em comparação, a teoria do capital humano continua fazendo parte deste modelo, porém ressignificada, justificando a atualização do termo para neoprodutivismo.

A escola manteve sua função de qualificar a mão de obra atendendo aos interesses do mercado financeiro. O que mudou foi que com a otimização dos processos de produção proporcionado pelas novas tecnologias e a diminuição na necessidade de mão de obra para operá-la (um trabalhador desempenha várias funções), o que se busca agora é preparar os estudantes para competirem (e isso é visto como uma oportunidade) entre si em busca das limitadas vagas disponíveis. Pouco importa a qualidade da educação oferecida pelas escolas, pois a existência de indivíduos menos qualificados é interessante para manter a competitividade entre os trabalhadores formais e a exploração dos trabalhadores arremessados ao mercado informal.

Com isso, amplia-se a exclusão dos trabalhadores “menos qualificados”, que ficarão à margem no mercado de trabalho formal, jogados à informalidade e incentivados a serem “empreendedores de si”. Desta forma, a marginalidade tende a aumentar, pois, “incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também crescentemente, mão de obra”. (SAVIANI, 2021b, p. 430 – 431).

Se anteriormente a validação da educação ocorria através do cumprimento do processo educativo, agora a importância do conteúdo ensinado cedeu lugar ao aprendizado de habilidades e

competências. Já não é importante que o trabalhador carregue uma bagagem de conhecimento vasta ou especializada, mas que tenha diversas habilidades que lhe permita adaptar-se às funções que serão desempenhadas e transformadas no trabalho.

A legitimação tanto da pesquisa como do ensino se dá pelo desempenho, pelas competências que conseguirem instaurar. Mas Lyotard adverte sobre a inconsistência da “lógica do melhor desempenho”, postulando que a ciência pós-moderna “sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o do melhor desempenho, mas o da diferença como paralogia” (LYOTARD, 2002, p. 108 apud SAVIANI, 2021b, p. 427).

Os conteúdos perderam o protagonismo para a entrada das habilidades e competências que garantirão a capacidade de adaptação e flexibilidade dos alunos/trabalhadores. A tônica da educação passa a ser “aprender a aprender” como princípio chave para a formação dos sujeitos. Perde a necessidade de um indivíduo especializado em determinada função. Agora, o que se exige é um sujeito polivalente, que aprenda rapidamente a lidar com as novas exigências e a operar as tecnologias em constante transformação, substituindo a máxima do período anterior: “aprender a fazer” (SAVIANI, 2021a).

O termo “aprender a aprender” também foi utilizado pela Escola Nova para justificar uma proposta educacional com foco nos interesses dos alunos, visando torná-los sujeitos autônomos, capazes de “buscar conhecimentos por si, de adaptar-se a uma sociedade, que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2021b, p. 432). Podemos observar pelo que foi descrito acima que o uso atribuído a este lema pelo neotecnicismo foi ressignificado, justificando a alteração do termo para neoesoclanovismo⁸. O neotecnicismo instaura uma nova

⁸ Diversos relatórios e documentos foram elaborados para disseminar a ideia do “aprender a aprender”, como, por exemplo: Relatório Jacques Delors - Educação: um tesouro a descobrir, produzido pela UNESCO em 1996, e que influenciaram a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

pedagogia das competências, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade onde as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2021b, p. 437).

Para além dos aspectos didático-pedagógicos, as relações intraescolares também foram afetadas pela ideologia neoliberal. Buscando simular o modelo de organização das empresas, ao qual a escola estaria equiparada, a educação passa a ser vista como um “produto”, os professores são os “prestadores de serviço”, os alunos são considerados os “clientes”. Porém, “sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2021b, p. 440). As próprias empresas tornam-se auxiliares das escolas (e do Estado), nesse processo de transformação para a organização empresarial.

No neotecnicismo “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2021b, p. 439). E a avaliação dos resultados passa a ser um instrumento crucial de controle das escolas. A primeira etapa consiste em determinar o que e como será ensinado, depois é necessário avaliar se as determinações estão sendo atendidas pelas escolas e, por último, criam-se mecanismos de premiação/punição para as escolas e professores. Configura-se uma teia, uma armadilha, associada ao próprio financiamento da educação e remuneração/valorização dos professores a partir dos resultados esperados (FREITAS, 2018; SAVIANI, 2021b).

Esses são apenas alguns dos problemas gerados pela nova proposta educacional. Definindo os objetivos da educação para atender ao mercado de trabalho, dissolvendo esses princípios através da mídia e da filantropia, e desconsiderando os objetivos de outras propostas de educação que tem como finalidade uma concepção mais ampla, cria-se um cenário precário para a educação de modo geral. Assim, justifica-se a criação de diretrizes nacionais para a educação, incluindo a de uma Base Comum Nacional que deve determinar o trabalho a ser seguido pelas escolas. No entanto, não basta criar e determinar essa Base Comum, é necessário que as escolas e os professores (agentes da educação) a apliquem em sala de aula. Para isso criam-se sistemas de avaliação que exijam o

cumprimento das diretrizes e mecanismos de premiação/punição para aqueles que não seguirem, como, por exemplo, a redução dos investimentos na escola (que já são insuficientes).

Esse caminho abre espaço para os princípios de privatização da escola (mesmo as escolas públicas, que estão sujeitas a intervenção e assessoramento da iniciativa privada ou filantrópica) transformando as escolas em empresas e precarizando a educação num sentido de formação ampla dos sujeitos e transformação social. O objetivo é criar um mercado privado de escolas, garantindo o controle ideológico da educação e também dos investimentos do governo, cuja proposta mais atual expressa-se na política de vouchers.

[...] a experiência mostrou que esta proposta [vouchers] continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso (FREITAS, 2018, p. 18).

Segundo Freitas (2018), esse modelo já foi aplicado em diversos países como Chile e Estados Unidos e mesmo por anos de experiência que demonstraram o agravamento da segregação social e trouxe impacto pouco expressivo na melhoria dos índices avaliativos em matemática, e nulo no domínio da leitura e escrita se comparados às demais escolas do país que não seguem este modelo. Mesmo com anos de experiência demonstrando o fracasso desse modelo, os prejuízos para a formação dos alunos e a incapacidade de atingir os objetivos educacionais determinados, este movimento de reformas educacionais, de ingresso da iniciativa privada no orçamento público da educação e privatização das escolas públicas tende a acentuar-se em outros países, como veremos é o caso do Brasil.

Nesse sentido, vale a pena enfatizar que a educação se apresenta como uma ferramenta de múltiplos usos políticos. Ela tem tanto o caráter político, estratégico ou libertário e o de mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas. O poder emancipatório, em sua capacidade de

incrementar o diálogo e as possibilidades de ação da coletividade, passaria pela ideia de que, ao mesmo tempo, em que a ciência deve romper com o senso comum no sentido de se desenvolver analítica e formalmente, ela deve retornar ao senso comum enquanto disponibilidade e acessibilidade, ainda que seu registro formal deva ser traduzido para uma linguagem mais funcional. A seguir, demonstraremos como as reformas educacionais aprovadas após a institucionalização do golpe em agosto de 2016 estão fortemente atreladas aos princípios neoliberais e neotecnicistas principalmente no (des)governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022).

OS RETROCESSOS DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): FRAGILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.

As reformas educacionais de cunho neoliberais, consubstanciadas em sintonia com os interesses empresariais e epistemologicamente fundamentadas na perspectiva do crescimento econômico, tem mobilizado reformas curriculares em âmbito global, centradas na formação de sujeitos empreendedores, altamente competitivos, proativos e responsáveis - valores conforme a lógica de livre mercado e o projeto de retração do estado no financiamento de políticas sociais. Isso perpassa a ideia de um currículo supranacional, pautado no desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) úteis ao contexto de reestruturação produtiva e que propiciem condições de empregabilidade diante de um mercado de trabalho em constante transformação. Os organismos internacionais hegemônicos, a exemplo da OECD, Banco Mundial e Unesco, investem no desenvolvimento de relatórios, cartilhas e diretrizes, a fim de orientar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, em direção à formação de perfis desejáveis ao novo modelo de produção flexível e de acumulação econômica. Nesta perspectiva, a OECD, no documento *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*, destaca que o crescimento a longo prazo “depende, sobretudo, em formar mais pessoas com melhores habilidades, para colaborar, competir e se conectar, de

maneira que impulsione nossas sociedades e usem essas competências produtivamente” (OECD, 2018a p. 32, tradução nossa).

No Brasil, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica esteve articulada às mudanças preconizadas pela Lei. n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o “Novo Ensino Médio” (NEM) – nome fantasia da reforma educacional preconizada pelo governo Temer (2016/2018). O conteúdo da referida lei - que derivou da medida provisória (MP) 746/2016 – foi encabeçado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), composto por 27 secretários estaduais de educação do país, os quais são assessorados por agentes privados. As fundações e institutos empresariais, que há décadas vem exercendo influência sobre os objetivos e os rumos da educação brasileira, com o intuito de adequá-la aos interesses de natureza financeira, atuaram diretamente em todas as fases de implementação do NEM, “desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país” (CÁSSIO; GOULART, 2022a, p. 286). Os grupos políticos e empresariais obtiveram a autorização, do governo federal, para formular, disseminar e executar as políticas educacionais, tendo em vista o desenvolvimento de um currículo “diversificado e flexível” para o ensino médio, pautado em uma suposta “liberdade de escolha” dos alunos, atrelada aos princípios neoliberais da meritocracia e da responsabilização, e na sua preparação para enfrentar os desafios da contemporaneidade e definir seus projetos de vida.

A Lei. n. 13.415/2007 promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei n. 9.394/1996) e deu sustentação à inclusão da etapa do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 22 de dezembro de 2017. O artigo 35-A da LDBEN (incluído pela Lei n. 13.415/2007) aponta que a “BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996, 2007). Nesse sentido, o documento intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base”, destaca as finalidades do ensino médio e as estratégias

pedagógicas necessárias ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais - conforme os “princípios metodológicos e ideológicos inerentes a atual regulação do sistema liberal” (ALMEIDA, JUNG, 2019, p. 10). O enfoque na educação baseada em competências segue os pressupostos formativos preconizados pela OECD, consubstanciados, preponderantemente, no documento *The Future of Education and Skill - Education 2030: The future we want* (OECD, 2018b), elaborado em 2015, com o objetivo orientar as reformas curriculares em âmbito global, bem como, as políticas educacionais defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). A ênfase atribuída ao desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) visa tornar os alunos aptos a enfrentar as “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais” impulsionadas, sobremaneira, pelas “rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2018a, p. 462).

A reforma curricular do ensino médio, encabeçada por grupos privados, apoia-se, basicamente, em duas justificativas: a primeira, diz respeito a “baixa qualidade do ensino médio brasileiro” e, a segunda, baseia-se na necessidade e promessa de “tornar o currículo mais prático e atrativo aos alunos”, ante os índices de fracasso escolar e as limitações para ingressar e se adaptar ao mundo do trabalho. Os precursores do neoliberalismo no campo educacional entoam um conjunto de ideias força, decorrentes de problemas enfrentados pelo ensino médio brasileiro, para camuflar o caráter regressivo das reformas, convencer a opinião pública e avançar na materialização dos interesses do capital, incluindo: o ensino médio está em crise; altos índices de evasão, faltas e repetência; o conteúdo e a metodologia não são atrativos e não correspondem às expectativas dos estudantes; multiplicidade de disciplinas e estrutura extremamente rígida; professores e alunos estão desmotivados; currículo é extenso, superficial e fragmentado dentre outras (BRASIL, 2018a; JACOMINI, 2022; FERRETTI, 2018). A falta de estímulo e de condições adequadas à aprendizagem inibe a colocação profissional e/ou o ingresso e o percurso no ensino superior, dando origem ao que os reformadores neoliberais

chamam de “geração nem-nem” – nem ensino superior, nem trabalho (CÁSSIO; GOULART, 2022b, p. 286). Na esteira das reformas neoliberais da educação, os atores privados, com o aval dos líderes políticos, passaram a culpabilizar a escola, os alunos e os professores pelo fracasso escolar, ocultando do debate os graves e históricos problemas sociais que atingem as populações mais pobres, que se somam aos poucos recursos públicos investidos na educação básica - corroborado pela Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (BRASIL, 2016), aprovada pelo governo Temer.

A melhoria da qualidade do ensino médio, conforme a Lei 13.415/2017 e a nova BNCC, compreende três medidas centrais, a saber: a qualificação profissional para aqueles que não tem interesse ou oportunidade de ingressar no ensino superior; a elaboração e materialização de um currículo mais flexível, prático e atrativo, que permita os alunos escolherem os percursos formativos de seu interesse; e a expansão da jornada escolar e do número de escolas em tempo integral (CÁSSIO; GOULART, 2022a, p. 286). Os documentos oficiais e os proponentes da reforma se apropriaram em seus argumentos de conceitos historicamente defendidos pelos progressistas, defensores do direito à educação, da democracia e do meio ambiente, incluindo: autonomia intelectual; pensamento crítico; reflexão; liberdade; respeito à diversidade humana; cooperação; sustentabilidade; democracia; inclusão social; formação integral; conhecimento científico e cidadania. Nesse sentido, o documento da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 463) destaca que é função da escola viabilizar a “formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”, por meio de experiências pedagógicas e da construção de modelos curriculares que “garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BRASIL, 2018a, p. 463).

Os reformadores empresariais da educação, unidos a representantes do executivo e do legislativo, prometeram proporcionar a formação “integral do aluno”, a “construção de seu projeto de vida” e a “sua formação nos aspectos físicos, cognitivos

e socioemocionais” (BRASIL, 1996)⁹ com a simples oferta de “variados itinerários formativos” (idem)¹⁰ e uma retórica afiada sobre as vantagens de ampliar a carga horária (idem)¹¹, projetada pela Lei n. 13.415/2017. O Novo Ensino Médio prevê uma carga horária entre 1.200 horas e 1.800 horas para formação comum a todos os alunos, definidas na BNCC (BRASIL, 2018b)¹², que se somam a, no mínimo, 1.200 horas de um currículo diversificado em itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologia; e Formação Técnica e Profissional), termos das DCNEM/2018. Os itinerários formativos, concebidos como estratégicos para a flexibilização curricular, possibilitam, salvo enganos, opções de escolha pelos estudantes, conforme seus anseios e afinidades, contribuindo para a diminuição do fracasso escolar. Essa estratégia, por sua vez, tem esbarrado na realidade material das escolas e nas condições sociais dos alunos do ensino médio público.

As escolas de ensino médio públicas de, pelo menos, metade dos municípios no Brasil, não conseguem ofertar mais que duas opções de escolha para os itinerários ou ampliar a carga horária para tempo integral, em função da falta de salas de aula e da falta de professores para trabalhar com determinados conteúdos. Ao desconhecer a realidade da educação básica brasileira, os precursores do Novo Ensino Médio, apoiados na retórica da flexibilização curricular, não consideraram que, diante das limitações materiais das escolas, os estudantes de parcela significativa das escolas estarão condicionados a cursar os cardápios de itinerários pré-definidos pelo sistema público (escola ou rede de ensino estadual). Além de negligenciar a liberdade de escolha, salvo quando os itinerários ofertados coincidem com as escolhas pessoais, se observa uma tendência, sobretudo, nas escolas públicas de regiões interiorizadas e para as classes populares, da oferta do itinerário voltado para a formação técnica e profissional. Enquanto

⁹ Art. 35-A da LDBEN/1996.

¹⁰ Art. 36 da LDBEN/1996.

¹¹ Art. 24 da LDBEN/1996.

¹² Art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018.

para os estudantes provenientes de classes populares, a liberdade de escolha é uma falácia, para os estudantes de nível socioeconômico mais elevados a liberdade de escolha não é novidade, devido à possibilidade de escolherem por cursos de idiomas, teatro, dança, oficinas de música, dentre outros, no contraturno e para além dos muros da escola (SÜSSEKIND, 2019; CÁSSIO; GOULART, 2022a).

As reformas do ensino médio acarretaram o esvaziamento de conteúdos científicos em prol de conteúdo para a formação técnica e profissional e para a imaginária definição de seus projetos de vida. A formação educacional, voltada para a classe mais empobrecida, encontra-se conforme os valores e interesses inerentes ao modo de produção e acumulação flexível – ou seja, com pouca ou nenhuma formação geral sólida. A ênfase atribuída ao suposto “saber fazer”, para atender a fins produtivos, “nega o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira” (ANPED, 2018, p. 03). Essa tendência de fragmentação de conhecimentos científicos, por meio do empobrecimento do currículo e valorização de uma formação técnico-profissional, ligada a inserção dos jovens ao setor produtivo, dificilmente se repete em escolas privadas. Elas tendem a manter, em seus currículos, a oferta de conteúdos científicos e das disciplinas que contribuam para a formação de “sujeitos críticos, criativos e proativos”, a exemplo da sociologia, da filosofia e das artes. Esse processo de fragmentação do conhecimento e esvaziamento de conteúdos, que atingem, sobremaneira, os alunos provenientes de classes populares e de regiões interioranas, tem se intensificado com a possibilidade de os sistemas de ensino “firmar convênio com intuições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017)¹³.

Na direção da precarização do ensino e da privatização do ensino médio, a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs) prevê, nos termos do § 15, do art. 17, a liberação de atividades à distância de modo a contemplar “até 20% (vinte por

¹³ § 11 do Art. 36 da LDBEN/1996, incluído pela Lei 13.315/2017.

cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo [...], podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno” (BRASIL, 2018b). Esse processo de privatização e fragmentação do Ensino médio se associa a possibilidade de que “profissionais detentores de notório saber”, no caso, de bacharéis, ministrem “conteúdos de áreas afins a sua formação e experiência profissional”, apenas com “complementação pedagógica”, sem a necessidade de licenciatura (formação pedagógica) nas áreas específicas (BRASIL, 2017)¹⁴. Com isso, o ideal da flexibilização foi utilizado apenas para forjar um consenso social em prol de um modelo de educação privatista e neotecnicista, que superficializa a formação escolar da classe popular e barateia o ensino público. A reforma do ensino médio, ilusória ou falsamente justificada com bases em objetivos e estratégias progressistas, direcionou a formação dos jovens aos interesses econômicos e do setor produtivo, segundo uma perspectiva neotecnicista.

A flexibilização resultou, na prática, em fragmentação do conhecimento. A promessa falaciosa da “liberdade de escolha” e os objetivos contraditórios inerentes ao desenvolvimento de competência para “enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”, preconizadas pelos documentos que dão sustentação ao Novo Ensino Médio, ampliaram as desigualdades educacionais. A formação de sujeitos “críticos, proativos e responsáveis” foi asfixiada pela falta de formação geral sólida e a oferta de cada vez menos ou quase nada, justamente para aqueles que mais precisam da educação pública. O nada ou o tão pouco, herança da pedagogia neoliberal e neotecnicista voltada para o desenvolvimento de competências, provoca a expansão, contraditoriamente, criticada pelos reformadores da educação: a “geração nem-nem”. Por isso, discute-se a imediata revogação do Novo Ensino Médio (NEM). Em contrapartida, apregoa-se a construção de um modelo de educação voltada para a vida e atenta às desigualdades sociais, que respeite a diversidade e proporcione

¹⁴ Art. 61 da LDBEN/1996, incluído pela Lei 13.415/2017.

a socialização do conhecimento, a participação democrática e o pleno desenvolvimento humano (ALMEIDA; JUNG, 2019). Em nota, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) defende a construção de uma “educação que forneça ao conjunto das pessoas das classes trabalhadoras condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade” (ANPED, 2018, p. 03).

Os fundamentos científicos, metodológicos, filosóficos e pedagógicos da proposta apresentada pelo Estado, ainda que sejam importantes no questionamento da tradicional forma de integração das disciplinas, e no resgate de temas como a ética e a justiça, ao propor a fragmentação e o pluralismo dos saberes, tornam a escola mais um cenário midiático, com forte apelo às estratégias televisivas de entretenimento, em que profissionais de diversas áreas com diferentes percursos formativos falam sobre tudo.

A crise das ciências e das especialidades, enquanto sintoma da superação do positivismo, é um bom sinal, mas a substituição da organização das grades curriculares tradicionais por saberes não científicos é questionável, permitindo que a escola se torne o lugar onde os preconceitos e a superficialidade no tratamento de temas relevantes para a humanidade assumiram uma dimensão temerária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a pena lembrar que o capitalismo tem sua expressão ideológica maior no denominado neoliberalismo, que radicaliza a proposta de redução das funções do Estado, reduzindo ao máximo o seu papel em relação à economia. Nesse sentido, propõe-se um total desmantelamento dos sistemas públicos voltados para atender os setores sociais, como subsídios, investimentos diretos e regulamentação das atividades econômicas típicas das políticas do Estado do bem-estar social.

Assim, podemos afirmar diante deste contexto histórico que a interação da educação com o mercado é complexa e sua compreensão exige uma reflexão com vários vieses. Perante a noção de que o mercado é o único soberano, como acreditam os liberais

e, conforme se propõem as diretrizes políticas nacionais recentes, a educação tem sido cada vez mais vista como um elemento da engrenagem do mercado ao preparar indivíduos para agirem conforme sua racionalidade, bem como ao se tornar ela mesma uma mercadoria. Com isso, a tendência das políticas liberais é a de suprimir a educação enquanto um bem público. A educação torna-se apenas mais um nó na “rede” chamada mercado.

Nesse sentido, Silva Jr. e Sguissard (2001), retomando M. F. Enguita (1993, p. 260) mostram que basicamente a escola passou por três momentos no contexto histórico das relações capitalistas: “[...] no primeiro, o ensino faz parte simplesmente das condições gerais da produção capitalista, mas não é assumido como processo de trabalho pelos capitais particulares; no segundo, introduz-se no ensino o capital, sob a forma de capital de serviço; no terceiro, tende-se a substituir o capital de serviço pelo capital industrial” (p. 101). Para os autores o ensino apresenta-se como qualificação da mão de obra, produzindo a “mercadoria força de trabalho” e sendo assumido pelo Estado devido aos seus altos custos (idem, p. 101). No segundo momento, o setor de ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço: “são empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão, provocado pela própria racionalidade do capital” (idem, p. 102). Assim surgem as empresas de ensino e o processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria” (idem, p. 103). No terceiro momento, ainda segundo Silva Jr. e Sguissard (1999), prevalece a industrialização do setor de ensino. Trata-se da base onde a racionalidade do capital “introduz mercadorias necessárias à educação” (idem, p. 103).

Nesse contexto, a escola passa a ser o principal instrumento nas decorrentes reformas educacionais na América Latina, que no Brasil têm fundamento legal na LDB (BRASIL, 1996), principalmente em seu Artigo 121, estabelecendo as incumbências da escola, com notório acento descentralizador e de pretensa autonomia às instituições de ensino. E isto não é por acaso, já que os preceitos da política neoliberal caminham na direção do Estado mínimo, ou seja, uma redução das atribuições da União, que passa a assumir uma

postura reguladora, chamado também de estado-avaliador (ALMEIDA, 2002).

Nesse período (meados dos anos de 1990 e 2000), o MEC adotou diversas estratégias com foco nos eixos avaliação, currículo e gestão, dentre as quais citamos: programa Dinheiro Direto na Escola; políticas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos; TV Escola; distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático; discussão e implementação dos Referenciais Curriculares para a Educação Básica (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Referenciais Curriculares Nacionais); e, mais recentemente, a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como lei da reforma do Ensino Médio.

Ao estudarmos, por outro lado, a prática do intelectual como enquadrado histórico mais amplo, novos elementos apresentam-se. Entre estes, destacam-se as opções e as posições do intelectual frente à correlação de forças políticas. Neste âmbito, interessa a análise das concepções ideológicas inerentes às práticas dos intelectuais. Nisso reside o aspecto ideológico, uma vez que estamos no campo da persuasão. Para Gramsci (2011), as lutas sociais e políticas nas sociedades atuais se dão menos contra o Estado do que no Estado. Este se apresenta como instância mediadora de interesses de classes, em vez de um mero representante da classe dominante. Nele, portanto, os antagonismos se manifestam. O papel do intelectual orgânico é o de organizar, conduzir e persuadir as massas, produzindo consensos.

E é esse o papel do educador que esperamos neste contexto histórico turbulento da terceira década do século XXI, onde o neotecnicismo retoma seu papel com força total nas Políticas Curriculares Nacionais, tanto na BNCC quanto no NEM, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019.

Na contramão deste contexto podemos trazer os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani que prega que a educação deve comprometer-se com o conhecimento para além da informação, como prática consciente que alude à participação de

alunos, mestres e gestores. Isso implica, portanto, em unir educação e vida para uma autêntica pedagogia da promoção humana, uma pedagogia claramente emancipatória à qual o nexo instrução-educação seja um trabalho dos sujeitos de uma Instituição Educacional. A articulação de propostas coletivas parece-nos tornar o espaço escolar o lugar no qual os alunos não negligenciam as noções concretas do conhecimento, porém não ficam enchendo a cabeça com fórmulas e palavras que não têm sentido e logo cairão no esquecimento (SAVIANI, 1993). Exatamente o contrário do que propõe a Base Nacional Comum Curricular e o Nove Ensino Médio.

Nesse sentido, restaria uma esperança. Quem sabe o movimento de discussão e de reflexão em torno da Base Nacional Curricular Comum e do Novo Ensino Médio, tendo como base as características da Pedagogia Histórico-Crítica, não suscitaria aquilo que Gramsci denominou de "Catarse". Saviani expressa este termo como a superação do senso comum pela consciência filosófica, em que ocorreria "a passagem de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada" (SAVIANI, 1993, p. 10). Mas a posição de Saviani é formulada dentro de outra corrente reguladora e hegemônica, oposta ao liberalismo.

A proposta destas políticas curriculares que estão sendo implantadas no Brasil vai ao encontro dos princípios metodológicos e ideológicos inerentes à regulação do sistema liberal, cuja supremacia é imposta a todos os setores das sociedades mundiais.

Nesse sentido, o processo de luta se dá no âmbito da organização social da produção capitalista, ao ser nesse momento que se contrapõem dominantes e dominados. As classes dominantes monopolizam a ciência, a arte e a dimensão mais ampliadas da cultura. A ciência passa a ser um instrumento de apropriação cultural e espiritual nas mãos da classe dominante que a usará como meio de extorsão da mais-valia.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade Pública e Iniciativa Privada**. Campinas: Editora Alínea, 2002.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pindo de; JUNG, Hildegard Susana. (2019). Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1–14, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/26787>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. Nota da Anped, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de dez. de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/mc95.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fev. de 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 03 jan. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 3 jan. 2023.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação, **Estudos Avançados**, 32(93), p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 3 jan. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Competencias en Iberoamérica**: Análisis de PISA 2015. Paris: OECD, 2018a. Disponível em: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The future of education and skills - Education 2030**: The future we want. Diretoria de Educação e Habilidades. Paris: OECD, 2018b. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 03 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. S.P. Livros do Tatu, ed. Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6ª ed. rev. e amp. Campinas: Autores associados, 2021b.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. Editora Cortez. 2001.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Maior/ 2023*.