



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGEn Programa de
Pós-Graduação
em Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE/CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGEN
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DANIELLI OVSIANY BECKER

**AS IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA**

FOZ DO IGUAÇU – PR
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE/CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGEN
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DANIELLI OVSIANY BECKER

AS IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino em Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

FOZ DO IGUAÇU – PR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ovsiany Becker, Danielli

As implicações da contrarreforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da matemática. / Danielli Ovsiany Becker; orientadora Susimeire Vivien Rosotti de Andarade. -- Foz do Iguaçu, 2024.

105 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2024.

1. Contrarreforma do Ensino Médio. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação escolar. 4. Ensino de matemática. I. Rosotti de Andarade, Susimeire Vivien, orient. II. Título.



DANIELLI OVSIANY BECKER

AS IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Ciências e Matemática, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Eloisa Rosotti Navarro

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Foz do Iguaçu, 06 de maio de 2024.

DEDICATÓRIA

Aos meus maiores amores: João e Misia. A vocês todo meu amor, dedicação e luta por uma outra sociabilidade.

AGRADECIMENTOS

À Escola e à Universidade públicas que me deram acesso ao conhecimento e ajudaram na formação da minha consciência.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que me concedeu formação humana e tecnológica, tanto na graduação como na pós-graduação.

Aos meus filhos, João e Misia, que sempre me apoiaram e me motivam todos os dias a lutar pela construção de uma nova sociabilidade.

À minha orientadora, Professora Doutora Susimeire Vivien Rosotti de Andrade, pela dedicação e apoio incondicionais, por todo conhecimento partilhado, e por acreditar e lutar pela educação pública.

Ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), que me proporcionou formação política e despertou em mim solidariedade, empatia, amor e camaradagem.

Aos familiares, amigos, camaradas, amores, que estão ombro a ombro comigo nas lutas diárias e na partilha de um sonho socialista.

Aos meus alunos e alunas, com os quais pude aprender a ser professora.

[...] o socialismo, como um sistema pedagógico, só pode existir depois da vitória da própria revolução proletária. Depois da eliminação da desigualdade de classe pode-se pensar no advento de uma sociedade na qual o socialismo seja compartilhado. Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional (Fernandes, 2020, p. 232).

BECKER OVSIANY, Danielli. **As implicações da contrarreforma do Ensino Médio e da base nacional comum para o ensino da Matemática. 2024.** (nº de pág.) XXX f. Dissertação (Mestrado em ENSINO). Programa de Pós-Graduação em ENSINO. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2023

RESUMO

Este estudo se constitui por meio de uma pesquisa de abordagem exploratória qualitativa e levantamento de dados baseados em fontes bibliográfico-documentais. A questão que norteou este estudo foi: **Quais são as possíveis implicações da contrarreforma do Ensino Médio para o ensino da Matemática?** Para tanto, analisou-se de que modo as mudanças no modo de produção capitalista impactaram a educação escolar, orientando-se pelos estudos da pedagogia Histórico-Crítica. Ao analisar tais impactos, utilizou-se a categoria filosófica Lógico-Histórica, alinhada ao materialismo Histórico-Dialético. Desse modo, buscou-se compreender a dinâmica organizacional do Ensino Médio a partir da divisão social do trabalho, visando um melhor entendimento da dualidade presente nessa etapa da educação básica. A partir desta compreensão foram identificadas as inferências do neoliberalismo nas políticas educacionais, além das implicações da Lei 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio para a organização curricular, com foco na área de Matemática e suas Tecnologias. Por intermédio da análise dos documentos, pautaram-se as mudanças nesta nova estrutura curricular e apreendeu-se a concepção de mundo, preconizada pela BNCC do Ensino Médio. O estudo demonstra que as reformas educacionais são realizadas para atender aos interesses econômicos. Nesse sentido, compreende-se que a estruturação curricular da Matemática na BNCC atende às necessidades mercadológicas, baseadas na pedagogia das competências, impondo aos estudantes o desenvolvimento de habilidades específicas para a resolução de problemas práticos do mercado de trabalho, usurpando-lhes o direito a uma formação crítica e emancipatória. Conclui-se também que é impossível separar educação e trabalho no processo de formação humana, rumo à emancipação da classe trabalhadora. Dessa forma, uma pedagogia que atenda satisfatoriamente às necessidades da classe trabalhadora, capaz de libertar os indivíduos da alienação do mundo do trabalho, torna-se necessária para efetivar a equidade social, sendo alcançada apenas por meio da revolução do proletariado.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Educação Escolar; Políticas Educacionais; Ensino de Matemática.

BECKER OVSIANY, Danielli. **The implications of the counter-reform of Secondary Education and the common national base for the teaching of Mathematics. 2024.** (nº de pág.) XXX f. Dissertação (Mestrado em ENSINO). Programa de Pós-Graduação em ENSINO. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2023

ABSTRACT

This study is based on a qualitative exploratory approach and a survey of data based on bibliographic and documentary sources. The question that guided this study was: What are the possible implications of the counter-reform of secondary education for the teaching of mathematics? To this end, we analyzed how the changes in the capitalist mode of production have impacted school education, guided by the studies of Historical-Critical pedagogy. In analyzing these impacts, we used the philosophical category Logical-Historical, aligned with Historical-Dialectical materialism. In this way, we sought to understand the organizational dynamics of secondary education based on the social division of labour, with a view to better understanding the duality present in this stage of basic education. From this understanding, the inferences of neoliberalism in educational policies were identified, as well as the implications of Law 13.415/17 and the National Common Curriculum Base (BNCC) for high school curricular organization, with a focus on the area of Mathematics and its Technologies. Through the analysis of the documents, the changes in this new curricular structure were guided and the conception of the world advocated by the BNCC for secondary education was grasped. The study shows that educational reforms are carried out to meet economic interests. In this sense, it is understood that the structuring of the Mathematics curriculum in the BNCC meets market needs, based on the pedagogy of competencies, imposing on students the development of specific skills to solve practical problems in the job market, usurping their right to a critical and emancipatory education. It is also concluded that it is impossible to separate education and work in the process of human formation, towards the emancipation of the working class. In this way, a pedagogy that satisfactorily meets the needs of the working class, capable of freeing individuals from the alienation of the world of work, becomes necessary in order to achieve social equity, which can only be achieved through the proletarian revolution.

Keywords: High School Counter-Reform; National Common Core Curriculum; School Education; Educational Policies; Mathematics Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil....	51
Quadro 2: Mudanças na estrutura do novo Ensino Médio em 2022.....	58
Quadro 3: Construção da Base Nacional Comum Curricular.	61
Quadro 4: Competências e Habilidades para a área Matemática e suas Tecnologias previstas na BNCC.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização do ensino secundário a partir da Reforma Campos.....	41
Figura 2: Organização do ensino secundário a partir da Reforma Capanema.....	43
Figura 3: Organização do ensino secundário a partir da LDB de 1961.....	44
Figura 4: Objetivos da LDB da ditadura militar para o ensino secundário.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.CAMINHOS METODOLÓGICOS	19
1.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	19
1.2 A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS.....	24
2.A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NOBRASIL	27
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	27
2.2 O NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	35
2.3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	39
3.A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	53
3.1 A RELAÇÃO ENTRE A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	53
3.2 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	68
4.ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ÁREA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO	74
4.1 RETOMANDO A CATEGORIA FILOSÓFICA LÓGICO-HISTÓRICO	74
4.2 A ESTRUTURAÇÃO DA ÁREA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO	75
4.3 O CONHECIMENTO MATEMÁTICO E A CONCEPÇÃO DE MUNDO	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

Ao pensar uma pesquisa social, entendemos, como Netto (2011), quando afirma que a relação entre objeto e pesquisador é indissociável, portanto, tal pesquisa está carregada de subjetividade, sem, no entanto, ignorar o rigor científico.

Como professora de matemática do Ensino Médio há dezoito anos, formada em uma universidade pública, atuante em sindicato e movimentos sociais, não poderia ficar indiferente às consequências da contrarreforma do Ensino Médio aprovada em 2017, sob a Lei 13.415/17, para a educação escolar e a organização curricular da Matemática na BNCC do Ensino Médio.

Justifico a utilização do termo *contrarreforma* ao invés de *reforma*, pois conforme o dicionário Aurélio da língua portuguesa, “**Reformar**: Ato ou efeito de reformar, de atribuir uma forma melhor, de corrigir” (Ferreira, 2010, p. 650). E, como veremos no decorrer desta pesquisa, não houve uma melhora no Ensino Médio brasileiro com a homologação da lei 13.415/17, ao contrário, tal lei ocasionou um retrocesso significativo para esta etapa do ensino.

Dentre alguns autores que utilizam o termo aqui empregado, destaco:

A contrarreforma deflagrada de forma autoritária por Medida Provisória que altera dispositivos Constitucionais e da LDB em vigor (MP 746/2016), transformada em Lei (13.415/2017), como veremos, assimila e amplia todos os retrocessos das contrarreformas de Capanema, da ditadura empresarial militar e do decreto 2.208/1996, que sanciona em lei a dualidade do Ensino Médio. Isto nos cobra a buscar forças organizadas de amplos setores da sociedade para, aprendendo das lutas de resistência do passado, resistir no todo e no detalhe a seus intentos (Ramos, Frigotto, 2017, p. 30).

Portanto, considerando os retrocessos acarretados pela lei 13.415/17 optei por utilizar o vocábulo *contrarreforma*.

Defensora obstinada da educação pública, sob a perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, e compreendendo a importância da educação escolar para a emancipação da classe trabalhadora, sempre lutei ao lado dos estudantes, na busca incansável por despertar-lhes consciência crítica de seu papel social.

Quando, em 2016, após o golpe contra a então presidenta Dilma Rousseff, à época das ocupações das escolas do Paraná pelos estudantes secundaristas, me coloquei à disposição de apoiá-los incondicionalmente. E sim, tratava-se de um apoio secundário, uma vez que os protagonistas desse movimento histórico, eram os estudantes.

Engajada, juntamente a um pequeno grupo de professores, nos propusemos a realizar debates sobre a Medida Provisória 246/16 – que posteriormente tornou-se a Lei 13.415/17 –, oficinas de literatura e arte, e a defender os estudantes de ataques covardes de algumas pessoas reacionárias que não compreendiam a gravidade do momento.

À revelia da vontade dos estudantes e da comunidade escolar, a contrarreforma foi aprovada em 2017, gerando um sentimento de inquietação e indagação sobre o que ainda poderia ser feito. O debate político não deveria ser encerrado, nem tampouco abafado.

Motivada por esse sentimento, me debrucei sobre os documentos e bibliografia referentes ao tema, participei de formações promovidas pelos sindicatos da educação e pelas universidades. Nesse momento começou a germinar a ideia deste estudo. Um tema desafiador devido à sua recente história e escassa produção científica. Porém, como veremos adiante, nem tão novo assim, uma vez que as políticas educacionais, conforme nos afirma Kuenzer (2000), são elaboradas para atender aos interesses do capital, que não coincidem com os interesses da classe trabalhadora. E tal dinâmica está interrelacionada com a história da educação brasileira.

Após a aprovação do projeto inicial pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), realizamos, juntamente com a orientadora, a delimitação do tema e a escolha dos objetivos.

Dessa forma, definimos a questão norteadora da pesquisa: **Quais as possíveis implicações da contrarreforma do Ensino Médio para o ensino da Matemática?** Estabelecemos como objetivo geral analisar as implicações da contrarreforma do Ensino Médio para o ensino de matemática, e os objetivos específicos foram assim elencados: i) discutir a educação escolar orientando-nos pela Pedagogia Histórico-Crítica; ii) identificar os fatores que levaram à implementação da contrarreforma do Ensino Médio; iii) analisar as consequências da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC para o ensino da Matemática.

Compreendendo que a escola pública é o espaço, sobretudo, de formação humana integral, e que o processo de ensino-aprendizagem tem como função essencial proporcionar aos estudantes o acesso aos conteúdos científicos produzidos pela humanidade a serviço do pleno desenvolvimento social, destacamos as palavras de (Libâneo, 2016, p. 60):

Em resumo, escola de qualidade é a que, antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam.

Urge pensar e discutir o papel da escola na formação da classe trabalhadora. Defendemos a formação de seres críticos, não alienados devido às relações de trabalho e seus impactos nas políticas educacionais. Conforme Lombardi (2011), Marx e Engels tinham uma compreensão bem definida sobre a educação, pois “discutiam a educação não como uma abstração, mas em sua relação contraditória com o modo capitalista de produção, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora” (Lombardi, 2011, p. 105).

Não se pode pensar em outra sociabilidade mais humana e justa, sem passar pelo árduo trabalho de conceber e efetivar uma educação crítica e libertadora, que atenda às necessidades da classe trabalhadora, proporcionando-lhe o conhecimento teórico e prático, e tenha como “ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade” (Lombardi, 2011, p. 223).

A educação, por si só, não é capaz de solucionar todas as mazelas da classe trabalhadora, não obstante, assume uma função nuclear nesse processo de transformação da sociedade, como nos apresenta (Libâneo, 2014, p. 280):

[...] que o papel da escola pública é a formação cultural científica, baseada no conhecimento e no desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensamento, articulada com a diversidade sociocultural dos alunos. Tenho como convicção que a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social.

Em síntese, o papel da educação na escolarização dos filhos e filhas da classe trabalhadora é democratizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, oferecendo uma formação plena que possibilite o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Compreendemos que trabalho e educação são indissociáveis, e que o trabalho em si é educativo. Entendemos, conforme Kuenzer (1989), que o modo de produção capitalista opera com base na divisão social do trabalho, e, portanto, separa a teoria da prática, imputando à classe trabalhadora o trabalho braçal e à burguesia o intelectual. A autora ainda afirma que para a pedagogia capitalista é necessário refutar a função do trabalho como forma do homem produzir conhecimento, pois as condições ideais para o capital perpassam pelo trabalho alienador.

Lombardi (2011) aponta que o conceito de trabalho se deturpou, propositalmente, ao longo da história. Ora, para a pedagogia Histórico-Crítica, trabalho define-se como toda atividade que o homem realiza para alterar o meio onde vive, como forma de engendrar sua própria existência, e desta maneira produzir conhecimento. A humanidade não teria se desenvolvido sem o trabalho, e tampouco evoluído se não transmitisse o conhecimento sistematizado produzido às gerações posteriores.

Agregando elementos a esta discussão, Leontiev (2004) e Saviani (2007) dissertam sobre a importância da educação escolar como mecanismo primordial para transmitir o conhecimento científico, também chamado de herança cultural, às gerações contemporâneas, às vistas de proporcionar o desenvolvimento sociocultural.

No entanto, Freitas (2018) sublinha que o sistema econômico vigente se reinventa a cada crise econômica para salvaguardar os interesses do capital. Assim, a pedagogia de resultados, sob a ordem neoliberal, é muito importante para reproduzir, na escola, certo tipo de trabalhador que se adapte às demandas do mercado, o trabalhador flexível. Dessa forma, é perfeitamente compreensível que reformas educacionais, bases curriculares nacionais, que legitimam, por exemplo, Itinerários Formativos e parcerias público-privadas, sejam facilmente aprovadas e rapidamente implementadas.

À vista desses apontamentos, justificamos nossa pesquisa por acreditarmos que a contrarreforma do Ensino Médio, bem como sua respectiva BNCC, caminham na contramão do que entendemos como educação escolar.

Os caminhos metodológicos para essa pesquisa foram descritos detalhadamente no primeiro capítulo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem

qualitativa exploratória, na qual embasamos nossa compreensão por meio da pedagogia Histórico-Crítica, alinhada ao materialismo Histórico-Dialético.

Partimos da categoria Lógico-Histórica para, no capítulo II, analisarmos como as mudanças no modo de produção capitalista alteraram o formato da educação e discutirmos a educação escolar orientando-nos pelos estudos da pedagogia Histórico-Crítica. A partir dessa análise, apontamos as implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras. Para melhor entender essa dinâmica, também fizemos uma retrospectiva histórica das mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro.

Com a pretensão de entender de que maneira as forças produtivas interferem no processo educacional, conceituamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o trabalho, constatando a relação indissociável entre trabalho e educação. Segundo Lombardi (2011) e Alves (2005), o homem, ao trabalhar, se educa, portanto, tais ações coincidem em sua origem. Levando isso em consideração, descrevemos de que forma a transposição do artesanato para a manufatura determinou, por exemplo, o surgimento da escola moderna.

Discutimos a educação escolar e a importância da escola pública para a classe trabalhadora sob a perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, analisando de que maneira o homem se educa enquanto trabalha, e transmite sua herança sociocultural às gerações posteriores para o desenvolvimento da humanidade, a partir de autores como Leontiev (1978) e Saviani (2007, 2015, 2016, 2020).

A partir da relação entre trabalho e educação, sob o regime capitalista em sua nova reorganização, após o final da primeira Guerra Mundial e da crise econômica de 1929, surge como sistema econômico hegemônico o neoliberalismo, que tem influência direta nas políticas sociais, dentre elas, a educação. Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica de autores como Frigotto (2010, 2016), Libâneo (2011, 2016) e Freitas (1992, 2018), apontamos as inferências neoliberais nas políticas educacionais, especificamente no contexto brasileiro.

Para corroborar com a ideia da interferência direta do neoliberalismo na educação, realizamos uma breve retrospectiva histórica do Ensino Médio brasileiro, com um recorte do período histórico de 1930 aos dias atuais, com base em autores como Kuenzer (1989, 1999, 2000, 2017), Ramos (2011), e Saviani (2008, 2011).

No capítulo III, identificamos os fatores que levaram à implementação da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC, a partir da leitura de autores como

Freitas (2018), Frigotto (2010, 2016) e Saviani (2007, 2015, 2016, 2020). Relatamos brevemente o Movimento de Ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas em 2016, de maneira especial no estado do Paraná, conforme os autores Minucelli, Santos e Dombrowski (2016), Morais, Sordi, Fávero (2019) e Girotto (2016).

Na sequência, analisamos, mediante uma pesquisa documental, a lei 13415/17 (contrarreforma do Ensino Médio) e a Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (que instituiu a BNCC do Ensino Médio), para entender as relações entre ambas. E, finalmente, no capítulo IV, examinamos a estruturação curricular da área da Matemática e suas Tecnologias, bem como suas relações com a concepção de mundo, defendidas pela BNCC do Ensino Médio.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto (Netto, 2011, p. 25)

Para uma compreensão teórica das consequências da contrarreforma do Ensino Médio para o ensino da matemática, assim como suas possíveis implicações na educação do estudante de escola pública e na atuação do professor, estabelecemos uma investigação teórico-bibliográfica e documental. Ao desenvolver os estudos nos embasamos na Pedagogia Histórico-Crítica, alinhada ao Materialismo Histórico-Dialético. Por outra parte, para a análise dos resultados, utilizamos a categoria filosófica Lógico-Histórica.

1.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ao formular uma pergunta sobre um determinado objeto, ou deparar-se com um problema e tentar desvendá-lo, surgem diversas indagações, portanto, “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p. 17). Esta se desenvolve por meio de informações disponíveis e o emprego minucioso de métodos e técnicas. É constituída mediante uma extensa sequência que perpassa por numerosas fases, que vão desde a formulação do problema até uma adequada demonstração das soluções.

Conforme Reis (2009), pode-se definir a pesquisa:

como uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação minucioso e sistemático, seja ela natural ou social. O importante aqui é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, que auxiliem na sua interpretação (Reis, 2009, p. 7).

Desta forma, pode-se dizer que a pesquisa é uma ação nuclear no desenvolvimento da ciência, seja ela de qualquer natureza, e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano. A atividade investigativa, portanto, nos permite interpretar a realidade em que vivemos por meio da análise científica. Independentemente da abordagem da pesquisa, conceitual ou operacional, para Reis (2009), seu objetivo é a obtenção de conhecimento. Este diz respeito “à

compreensão teórica do mundo e das coisas, a elaboração do mundo das coisas no pensamento, a busca de significado para eles.” (Reis, 2009, p. 8). Deste modo, a pesquisa também se transforma em ação, pois, “agir sobre o mundo para transformá-lo, exige sua compreensão e interpretação” (Reis, 2009, p. 9).

Esta pesquisa tem como objetivo geral responder à pergunta: **Quais as possíveis implicações da contrarreforma do Ensino Médio para o ensino da Matemática?** Para atendê-lo, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) discutir a educação escolar orientando-nos pela Pedagogia Histórico-Crítica; ii) identificar os fatores que levaram à implementação da contrarreforma do Ensino Médio; iii) analisar as consequências da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC para o ensino da Matemática.

Uma vez que tal propósito tenha sido estabelecido, escolhemos um caminho para o seu desenvolvimento. A partir dos fundamentos teóricos presentes nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se a educação escolar como um direito universal, um direito que contribui para a formação e desenvolvimento pleno dos estudantes, rumo à emancipação humana. Sob essa ótica, para uma melhor compreensão deste estudo, utilizamos os pressupostos do materialismo Histórico-Dialético, por meio da categoria filosófica Lógico-Histórica. Entendemos que, a relação entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, está carregada de subjetividade, uma vez que o pesquisador está inserido no tempo histórico de seu objeto, carregando em si sua visão de mundo.

a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade", geralmente identificada com "objetividade". Entretanto, 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).

Para Deslandes, Gomes e Minayo (2009), não há neutralidade na ciência. A não neutralidade está presente de forma mais intensa nas ciências sociais, porém, também nas ciências naturais. Toda ciência, e, portanto, toda pesquisa, está sujeita a interesses e perspectivas de mundo, e, como tal, implica diretamente nas contingências sociais. Desta forma, “na investigação social, a relação entre o

pesquisador e o seu campo de estudos se estabelece definitivamente” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009, p. 13), daí sua natureza dialética.

Conforme Gil (2008), o método dialético compõe as bases para uma leitura e interpretação mutável e abrangente da realidade, uma vez que determina que os fatos sociais não podem ser compreendidos quando olhados separadamente, fora dos contextos político, econômico e cultural. A dialética tende a contrariar as pesquisas puramente quantitativas, contrapondo-se ao método positivista, que focaliza os procedimentos quantitativos.

Gatti (2010) aponta para o fato de que os métodos utilizados em uma pesquisa não são apenas uma coleção de etapas que determinam o caminho. São, inicialmente, “um conjunto de crenças, valores e atitudes” (Gatti, 2010, p. 54). Para além da lógica, os métodos são as próprias experiências do pesquisador com seu objeto de estudo. E esta característica não implica em uma falta de rigor na aplicação do método na pesquisa. Porém, exige que o pesquisador esteja bem situado no estudo e conhecimento de seu objeto, e que haja reflexão e autorreflexão sobre as maneiras de elaborar e abordar os problemas, uma vez que “sem crítica e autocrítica não há pesquisa” (Gatti, 2010, p. 57).

O método materialista Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx e Engels, compreende que a sociedade está em constante transformação e que as relações se constituem mediante contradições e condições materiais da existência humana. Segundo Marx (2008), o método se baseia na premissa de que as transformações sociais acontecem por meio da correlação de forças opostas e suas contradições. E quando tais elementos contraditórios não podem ser contidos no interior das estruturas existentes, culminam em mudanças sociais.

Para Marx (2008), essa característica evidencia a influência das condições materiais, tais como: o sistema econômico, o modo de produção, a distribuição de recursos e rendas e as relações de classes, na construção e na transformação da sociedade. Assim, as relações de poder e a propriedade dos meios de produção estruturam as sociedades e as ideias.

Desta forma, analisar as condições materiais e históricas da existência humana e das relações sociais é primordial para a compreensão do processo educacional e de que forma ele se constitui. Marx (2008) constatou a relevância da forma de organização social por meio da materialidade imposta pela via das

condições de trabalho, e isso define as estruturas sociais, o que inclui, inelutavelmente, as formas de educação estabelecidas em determinada sociedade.

A partir da categoria filosófica escolhida, nos atemos em Netto (2011), quando trata da importância do conhecimento teórico do objeto de estudo, uma vez que a teoria deve explicitar o objeto tal como ele é, em sua existência objetiva, sem ser distorcida por interpretações subjetivas ou ideológicas. Essa abordagem objetiva da teoria é central para a análise crítica e materialista desenvolvida por Marx.

Diante disso, podemos seguir tal proposição: “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). Marx não formulou um método específico de pesquisa baseado num rol de passos a serem seguidos, uma vez que o objeto real está em constante movimento. Portanto, seguir essa linha marxista, exige do pesquisador um método dialético que, como tal, esteja atento a tal movimento, escolher a categoria filosófica que melhor se adequa ao seu estudo. Conforme Kopnin:

A dialética materialista não é simplesmente reinterpretada em cada método especial; enquanto método que em toda sua concreticidade e multiformidade de manifestações visa a interpretar a realidade objetiva, dá lugar a qualquer método científico neste processo de construção e desenvolvimento de qualquer teoria concreta, livrando-a de unilateralidade e das pretensões ao absoluto (Kopnin, 1978, p. 101).

Dessa forma, o método dialético pode ser utilizado para obter conhecimento em qualquer área da ciência. O autor destaca a importância da compreensão do fato de que a dialética materialista une o histórico e o lógico ao reconhecer a importância do contexto histórico na formação do conhecimento e ao mesmo tempo utilizar a lógica para analisar e compreender esse processo de desenvolvimento. Dá-se início ao conhecimento a partir da interação entre sujeito e objeto. Após esse primeiro contato, o conhecimento passa do abstrato para o concreto por meio de um processo dialético, no qual surgem novas ideias e conceitos mediante contradições materiais inéditas que permitem, assim, o avanço do conhecimento.

Para Kopnin (1978) e Netto (2011), a teoria do objeto refere-se à compreensão da essência e do conteúdo de um fenômeno. Além disso, a história do objeto é fundamental para obter um conhecimento mais detalhado e fidedigno do próprio objeto. O uso da lógica como meio de conhecimento histórico permite uma

análise mais completa do objeto, pois, ao entender a essência do objeto e sua história, dá-se sequência à compreensão e explicação de suas demandas históricas, casualidades e desvios. O estudo da história é baseado na elaboração de conceitos primários que, por sua vez, traduzem a essência do objeto. Isso não significa que o conhecimento real do objeto seja puramente empírico. Ao contrário, converte-se em uma forma de compreensão mais profunda que complementa a teoria do objeto.

A categoria Lógico-Histórica preconiza a unidade entre o abstrato e o concreto, o histórico e o lógico, pois deve-se considerar, fundamentalmente, dentro da perspectiva marxista, “a indissociável conexão que existe em Marx entre elaboração teórica e formulação metodológica” (Netto, 2011, p. 54).

Kopnin (1978) descreve que “por histórico entende-se as mudanças do objeto, as etapas do seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto do pensamento. O pensamento visa a reprodução do processo histórico real em toda sua objetividade, complexidade e contrariedade” (Kopnin, 1978, p. 183). O lógico tem uma função primordial como o meio pelo qual o pensamento humano realiza a tarefa de compreender e analisar o desenvolvimento histórico. Ele é visto como o reflexo teórico do histórico, o que significa que a lógica é uma ferramenta indissociável do histórico, pois, por seu intermédio, as contradições e os processos de transformação da realidade podem ser analisados e compreendidos.

Podemos ainda destacar que “o histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história” (Kopnin, 1978, p. 184). A dialética materialista preconiza a interrelação entre teoria e prática, entre o histórico e o lógico. Uma vez que, a história, é enriquecida pela teoria, pois ela propicia um arcabouço conceitual que permite uma compreensão mais profunda dos eventos históricos. Ao aplicar a lógica para analisar a história, podemos identificar padrões, relações de causa e efeito, contradições e tendências que ajudam a explicar os processos históricos e o desenvolvimento da própria teoria.

Diante do exposto, o referido método favorece a compreensão de que a pesquisa social não pode prender-se apenas aos dados apresentados pelo empirismo das ciências naturais, mas, essencialmente, deve analisar as muitas determinações históricas do desenvolvimento da existência humana. Segundo Netto (2011), Marx foi categórico ao defender que “é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (Netto, 2001, p. 53). Portanto, é a

relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa que permite extrair todas suas inúmeras determinações.

Além disso, ao se aprofundar na pesquisa e desenredar tais determinações, o pesquisador descobre novas perspectivas inerentes às relações de poder de cada período histórico. Assim, não há definições específicas, uma vez que o objeto de pesquisa social está em constante movimento, pois as constatações “vão sendo carregadas das relações e das dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real” (Netto, 2011, p. 54).

Isto posto, pela própria condição de inserção no campo do objeto desta pesquisa, justificamos a escolha da categoria Lógico-Histórica, alinhada aos pressupostos do Materialismo-Dialético para analisar as políticas públicas relacionadas à contrarreforma do Ensino Médio. A seguir apresentaremos os instrumentos para o levantamento dos dados e sua respectiva análise.

1.2 A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Ao pensarmos nos caminhos metodológicos, entendemos, como Deslandes, Gomes e Minayo (2009), que a metodologia adotada na pesquisa tem um papel primordial, e “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).” (Deslandes, Gomes, Minayo, 2009, p. 14).

Visando demonstrar as implicações da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC para o ensino da Matemática, nos embasamos em Deslandes, Gomes e Minayo (2009), pois, segundo os autores, a abordagem da pesquisa nas ciências sociais é fundamentalmente qualitativa. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, pois “defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los” (Reis, 2009, p. 10).

Escolhemos a abordagem exploratória, pois entendemos, como Gil (2002), que uma pesquisa exploratória tem como objetivo propiciar um entendimento complexo do problema a ser investigado. Trata-se de uma exploração mais aprofundada do objeto, proporcionando um esquadramento mais detalhado do

estudo ou uma melhor evidenciação das intuições a respeito do problema. Desta forma, seu planejamento é mais flexível, o que permite as mais variadas considerações sobre os objetivos e os métodos a serem empregados.

Para contemplar os objetivos específicos deste estudo, escolhemos a pesquisa bibliográfica e documental. Estas são concebidas como procedimentos para o levantamento de dados a partir das “chamadas fontes de papel”. Diante disso, podemos considerar que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 44).

Reis (2009) descreve um rol de passos a ser seguido na realização de uma pesquisa bibliográfica, são eles: i) delineamento do objeto da pesquisa; ii) revisão da bibliografia; iii) coleta de dados; iv) organização dos dados coletados; v) análise e interpretação dos dados, e finalmente a vi) redação final. Tais procedimentos exigem comprometimento e disciplina do pesquisador.

Segundo Gil (2002, p. 44), os denominados livros de consulta “têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm”. Neste sentido, para realizar o levantamento dos dados para esta pesquisa, fizemos uma análise minuciosa da bibliografia disponível para demonstrar as implicações da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC para o ensino da Matemática.

Ao adotarmos a pesquisa documental nos embasamos nas palavras de (Gil, 2008, p. 45), quando afirma que:

[...] a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Não há grandes alterações de procedimentos na pesquisa documental em relação à bibliográfica, basicamente a diferença está na cepa das fontes. Nesta pesquisa, estas foram as alternativas adotadas para os procedimentos de levantamento dos dados.

Ao realizar a pesquisa documental analisamos os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Base da educação -

LDB); Lei 13005/2014 (Plano Nacional de Educação); Lei 13415/2017 (Nova reforma do Ensino Médio); Resolução CNE/CEB nº 3 de 2018 (atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); Resolução CNE/CP nº 4 de 2018 (institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB.

Para análise dos dados obtidos utilizamos a categoria filosófica Lógico-Histórica, portanto, nos alicerçamos nos princípios do materialismo Histórico-Dialético, por entendermos que tal perspectiva busca compreender a sociedade e a história por meio de uma análise profunda que enfatiza as relações sociais, econômicas e materiais. Partimos, conforme Marx (2011), do pressuposto de que as condições materiais de existência, como as relações de produção, a economia e as estruturas sociais, são a base fundamental para o desenvolvimento da humanidade e, conseqüentemente, do conhecimento.

Após definidos os caminhos metodológicos para esta pesquisa, discorreremos, no próximo capítulo, sobre a educação escolar segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e sobre os aspectos sócio-históricos da construção do Ensino Médio brasileiro.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A escola não é somente uma fonte de instrução, é uma fonte de socialização e despertar da consciência, do 'eu', da pessoa, da dimensão da política (Fernandes, 2020, p. 229)

Neste capítulo, analisamos como as mudanças no modo de produção alteraram o formato da educação e discutimos a educação escolar orientando-nos pelos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica. E, a partir desta análise, apontamos as implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras. Para melhor entender esta dinâmica, também fizemos uma retrospectiva histórica das mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro.

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a discussão da educação escolar parte da compreensão da relação indissociável entre trabalho e educação, a partir das condições materiais da existência humana e das forças produtivas envolvidas neste processo. Segundo Lombardi (2011), ao longo da história desconfigurou-se o conceito de trabalho, que concebemos “como um modo de ser do humano, como meio de produzir sua própria existência”. Mais ainda, o autor aponta para o fato de a existência humana não ser um dom da natureza e, sim, ser produzida pelo próprio homem, ou seja, o homem “é um fruto do próprio trabalho”. Isso significa que o homem não nasce homem, torna-se homem através do processo produtivo de sua própria existência. Neste sentido, esta relação intrínseca entre educação e trabalho, dá-se pelo fato de que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Lombardi, 2011, p. 103).

Kuenzer (1989), agrega elementos a esta discussão apontando que, com a ampliação dos campos de conhecimento durante os séculos XVIII e XIX, e com as mudanças nas bases de produção, houve “o abandono violento do sistema artesanal pela introdução da máquina no processo produtivo.” (KUENZER, 1989, p. 25), o que ocasionou uma fragmentação do trabalho, levando o trabalhador ao desconhecimento do processo de produção como um todo.

A autora esclarece que essa nova dinâmica mercadológica, provocou uma simplificação do trabalho, anteriormente artesanal, o que justificou o surgimento de procedimentos que exigiam baixo nível de escolaridade, redução de habilidades específicas e uma predisposição à execução de normas, dificultando a organização e o acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora. Portanto, o trabalhador educado na fábrica, também precisava ser educado na escola, o que explica a forma organizativa do ensino brasileiro (Kuenzer, 1989).

De acordo com Marx (2011), a nova divisão do trabalho implicou no surgimento da manufatura, ocorrido entre os séculos XVI até o último terço do século XVIII. Esta, constituiu-se de dois modos distintos: no primeiro, sob o controle de um capitalista, são reunidos numa mesma oficina diversos trabalhadores com habilidades e funções distintas. Tais operários, conforme seu ofício, são responsáveis por etapas individuais do processo de fabricação de um determinado produto.

No segundo momento, trabalhadores artesanais, que produzem um mesmo tipo de produto e conhecem todas as etapas da produção, também são cooptados por um capitalista em uma única oficina, e são engolidos pela crescente demanda de seus produtos, e a produção, que anteriormente, era executada por um mesmo artesão e, talvez, alguns ajudantes, passa a ser acelerada, fazendo com que o trabalho seja dividido para aumentar a produtividade.

A partir da análise destas duas formas de manufatura, Marx (2011) define a divisão social do trabalho:

Para o correto entendimento da divisão do trabalho na manufatura, é essencial apreender os seguintes pontos: primeiramente, a análise do processo de produção em suas fases particulares coincide plenamente com a decomposição de uma atividade artesanal em suas diversas operações parciais. Composta ou simples, a execução permanece artesanal e, portanto, continua a depender da força, da destreza, da rapidez e da segurança do trabalhador individual no manuseio de seu instrumento. O trabalho artesanal permanece sendo a base, e essa base técnica limitada exclui uma análise verdadeiramente científica do processo de produção, pois cada processo parcial que o produto percorre tem de ser executável como trabalho parcial artesanal (Marx, 2011, p. 285).

Esta nova dinâmica, apesar de ainda necessitar da força de trabalho artesanal, simplifica a execução das tarefas e limita o conhecimento do processo como um todo. O trabalhador que antes dominava todo o processo de fabricação de um determinado produto, passa a executar apenas parte dele.

Segundo Marx (2011), ao realizar a mesma tarefa por toda uma vida, este trabalhador “transforma seu corpo inteiro num órgão automaticamente unilateral dessa operação e, conseqüentemente, precisa de menos tempo para executá-la do que o artesão que executa alternadamente toda uma série de operações”. Esse exercício repetitivo de uma mesma função faz com que a força de trabalho se torne, o que é definido por Marx (2011), “órgão vitalício dessa função parcial” (Marx, 2011, p. 286).

Ora, diante desta nova organização do trabalho, que migra do artesanal para a manufatura, surge a necessidade de uma nova organização educacional. Alves (2005) aponta que “até o século XVI, o trabalho didático preservava, em grande parte, suas características artesanais” (Alves, 2005, p. 59). O processo educativo baseava-se na relação preceptor e discípulo, e o ensino acontecia na residência de um ou de outro.

Um marco importante para a reorganização do processo educacional, apontado por Alves (2005) foi a Reforma Protestante ocorrida na Europa durante o século XVI. “Este movimento religioso incorporara uma novidade fundamental ao pressupor a necessidade de todos terem acesso à leitura e à escrita” (Alves, 2005, p. 60), de modo que seus fiéis pudessem ler as sagradas escrituras para alcançar a salvação. No entanto, a Reforma não eliminou a antiga característica artesanal do ensino, haja vista que o formato pedagógico preceptor/discípulo permaneceu até a Renascença. Longe disso, apenas transferiu o papel de preceptor para os pais.

Porém, concomitantemente a isto, nomes prestigiados da Reforma, “como Melancton e Ratke, realizavam iniciativas dirigidas à criação de uma instituição social que assumisse a função educacional imposta aos genitores” (Alves, 2005, p. 61). No início do século XVII, Ratke legitimava a ideia da divisão do trabalho didático, defendendo a subdivisão de professores por classes, afirmando que dessa forma a produtividade didática seria mais efetiva.

Lombardi (2011), define que a educação é uma esfera da atividade humana que não foi pensada e elaborada pelos profissionais que dela se ocupam. Ao contrário, houve e, ainda há, uma disputa no campo das ideias que constituem o processo educativo, a partir de uma correlação de forças desigual, à vista de que as ideias que prevalecem são as que estão em conformidade com as forças produtivas.

Saviani (2007), aponta que nas comunidades primitivas não havia divisão de classes, portanto os homens tomavam posse dos meios de produção de forma

coletiva, num processo de construção da própria existência, e, nesse processo educavam-se coletivamente. “Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo” (Saviani, 2007, p. 154).

Porém, com a transição do feudalismo para o capitalismo, portanto do processo artesanal para a manufatura, as relações sociais foram alteradas, impossibilitando que a educação fosse uma função a ser desempenhada pelas famílias. Sobre esta nova organização do trabalho, Comenius, bispo, educador e escritor, escreveu obras que fundamentaram o surgimento da escola moderna. De acordo com Alves (2005), Comenius:

[...] pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, em que a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (Alves, 2005, p. 65).

Desta forma, fica claro que as mudanças no modo de produção alteraram as relações de trabalho e, conseqüentemente, a organização do trabalho do professor. Para Alves (2005), os ideários de Comenius, não estavam ligados apenas às questões religiosas e civis, mas também e, prioritariamente, à esfera econômica, uma vez que, para ele, a universalização do ensino demandava a redução dos custos da escola pública. Esse processo depreciativo dos custos, refletiu diretamente nos subsídios destinados à educação dos filhos dos mais pobres e na remuneração dos professores.

Assim, consumou-se a simplificação do trabalho pedagógico, justificando-se o fato de “o esforço renovador ter convergido para a instauração da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de trabalho do professor” (Alves, 2005, p.67). Isto posto, confirmou-se que a atividade pedagógica experimentou o mesmo processo pelo qual passou a atividade artesanal superada pela manufatura. Consoante a isso, houve a substituição do “mestre artesanal” pelo “professor manufatureiro” (Alves, 2005).

Outro ponto trazido ao debate por Alves (2005), é o fato de a escola ter interrompido a utilização de textos clássicos no processo de ensino, substituindo-os por manuais didáticos, o que, para o autor, introduziu na educação um conteúdo “não só de segunda mão, mas, sobretudo, de caráter vulgar”. Estamos, atualmente,

diante de um paradoxo educacional, pois, o conhecimento histórica e culturalmente elaborado, com a advento da tecnologia e das mídias digitais, está à disposição da humanidade. No entanto, “sem conseguir penetrar, ao mesmo tempo, o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento produzido pelo homem” (Alves, 2005, p. 70).

À vista disso, faz-se necessário analisar a educação escolar a partir dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de compreender a concepção pedagógica a partir das mudanças no modo de produção, e discutir a importância da educação escolar na formação humana.

Conforme Saviani (2015), a educação é um processo exclusivo do ser humano, e comprova que, ao mesmo tempo em que é uma premissa do trabalho, é, por si só, um procedimento de trabalho. Este modificou a natureza humana, pois “não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades” (Saviani, 2015, p.286), carregada de intencionalidade.

Para criar as condições materiais para sua existência (execução manual), o homem, anteriormente, necessita antever os objetos mentalmente, teorizando e produzindo conhecimento intelectual, o que é nomeado de “trabalho não-material”. (Saviani, 2015, p. 286).

Numa análise antropológica, Charlot (2014) afirma que a raça humana, com todas as suas características e cultura, não existiria se não trabalhasse e, a partir desta ação, de transformação da natureza, produzisse as condições necessárias para sua sobrevivência. E, nem sequer evoluiria se não transmitisse, por meio da educação, esta herança cultural para as gerações futuras. Desta forma, por meio do processo de trabalho e educação, a humanidade pode “substituir aos poucos ou completar a evolução biológica por uma evolução cultural” (Charlot, 2014, p. 32).

Leontiev (2004) afirma que os seres humanos não apenas se adaptam à natureza, mas a modificam segundo suas necessidades, o que é definido como trabalho. Ao alterar o mundo em que vivem, os humanos criam mecanismos, objetos, instrumentos, e concomitantemente a esse processo, a necessidade de compartilhar e transmitir o conhecimento resultante desse transcurso às gerações futuras.

Para corroborar este processo, Leontiev (2004), define que o homem se torna sujeito sob dois formatos de regras: as leis biológicas, que, por meio do processo evolutivo provocaram uma adaptação do seu corpo às condições materiais de

produção; e as leis sócio-históricas “que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra” (Leontiev, 2004, p. 262).

No início do desenvolvimento da sociedade humana, a educação das crianças ocorria por meio da imitação das ações dos adultos que as cercavam. No entanto, com a diversificação e o desenvolvimento das atividades humanas, surge a necessidade da educação escolar. Desta forma, o pleno desenvolvimento humano perpassa pela transmissão da produção científico-cultural das gerações anteriores, que ocorre no âmbito escolar (Leontiev, 2004).

Ainda, segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010), considerar a educação sob a perspectiva definida por Leontiev, remete à compreensão do conhecimento em seus mais variados aspectos, resultante da atividade humana. Por isso, em cada definição está presente o decurso sócio-histórico de sua elaboração.

Nas palavras de Saviani, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. E, ao definir o saber sistematizado, para destacar a importância da educação escolar, o autor afirma que não se trata de senso comum, ou de um saber natural, mas de um conhecimento elaborado historicamente, ou seja, trata-se de “cultura erudita” e não “cultura popular” (Saviani, 2015, p. 288).

Para o autor, há um ideário popular que torna injustificada a existência da escola, pois afirma-se que o conhecimento baseado em opinião, ou conhecimento popular, tende a ser suficiente para educar as crianças, e que, portanto, elas aprendem para além da escola, pois “a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar” (Saviani, 2015, p. 288). No entanto, é a necessidade da apropriação do conhecimento sistematizado pelas novas gerações que torna meritória a existência da escola. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2015, p. 288).

Entendemos, como Libâneo (2016), que o papel da escola na formação da classe trabalhadora requer uma análise crítica, uma vez que os propósitos da educação pública perpassam pelo projeto pedagógico, pela elaboração do currículo, organização e gestão escolar, formação continuada e assessoria pedagógica destinada aos professores, na forma de avaliação do sistema e de avaliação escolar. Todos esses objetivos devem orientar as políticas educacionais.

Ao definir currículo, Saviani aponta que “é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar” O saber sistematizado ou erudito é uma cultura letrada, portanto, conforme o autor, o conteúdo nuclear da escola é “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (Saviani, 2015, p. 288).

Não obstante, o autor destaca que, apesar de parecer óbvia essa definição, há algum tempo essa essência da experiência escolar, ou o currículo, foi desvirtuada, pois se propagou a ideia de que currículo na verdade, é o conjunto de todas as atividades que a escola produz, assim, não há distinção entre atividades curriculares ou extracurriculares. Para retificar essa acepção, o autor reitera que “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2015, p. 289). Ou seja, currículo é o conjunto das atividades essenciais da escola.

Saviani justifica a necessidade dessa retificação ao dizer que durante o decorrer do ano letivo, há diversas atividades extracurriculares referentes a datas como: dia das mães, festas juninas, dia da pátria, semana da criança, semana de jogos escolares, e, dessa forma, finda-se o ano letivo e “se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2015, p. 289).

Para (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 362), atualmente, há distintas definições de currículo, entretanto, “compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola”.

Por outra parte, os autores afirmam que as formas variadas de elaboração do currículo, evidenciam que aquilo que os estudantes aprendem ou deixam de aprender na escola é determinado por diversos fatores: experiências, contexto social, a diferença entre o que o professor ensina e o que os alunos realmente assimilam, e não apenas por disciplinas organizadas em grades curriculares.

De acordo com (Fernandes, 2020, p. 230), a escola que interessa à classe trabalhadora, é aquela que oferece as condições ideais para o desenvolvimento intelectual independente do trabalhador, mas essa, condiciona o estudante a uma reprodução sistematizada do modo de produção capitalista, ou seja, “a escola reproduz o trabalhador através dos seus filhos”.

No entanto, é necessário que o trabalhador, por meio da escola (educação escolar), atinja as condições de “autoemancipação intelectual, cultural e política e

que, portanto, seja tirado desse nexos através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista” (Fernandes, 2020, p. 230).

Todavia, a escola atual está distante do que se considera escola ideal, pois, conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2011), as políticas educacionais são definidas por organismos internacionais, e referem-se tanto ao contexto pedagógico quanto à esfera econômica (financiamento), destaca-se, por exemplo: gestão e administração da educação, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores. No que se refere ao campo pedagógico apontam-se as reformas educacionais, lei de diretrizes e base da educação, parâmetros curriculares nacionais, diretrizes curriculares estaduais, dentre outros.

No que se refere à esfera financeira, no Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 determina que a União deve destinar 18%, e os estados e municípios 25%, no mínimo, da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação, em sua meta de número 20, previa atingir o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), destinados à educação pública até 2019, e 10% até 2024.

A Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe como orientações para a educação escolar, que as políticas educacionais concretizem a junção de dois aspectos importantes: um currículo elaborado a partir do conhecimento cultural e científico, norteado pela teoria e pela prática, com as experiências socioculturais. Portanto, tem como premissa a escola como espaço de democratização do conhecimento e fomento da inclusão social, de forma a “propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade” (Libâneo, 2016, p. 42).

No entanto, mesmo diante da importância da educação escolar defendida pelos autores acima citados, existe, segundo Libâneo (2016), um desfiguramento da escola e do conhecimento escolar, uma vez que a dúvida sobre os objetivos e função da escola estão em constante discussão e disputa ideológica. Ao tentar responder à pergunta sobre qual é a função da escola, Libâneo (2016), aponta que as políticas educacionais são determinadas por organismos internacionais para atender aos interesses econômicos das forças de produção.

Os organismos internacionais que mais influenciam nas políticas sociais, mais especificamente na educação, são: a Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Tais organismos atuam de forma mais intensa em países pobres ou em desenvolvimento por meio de processos burocráticos, tais como a realização de conferências e reuniões internacionais. (Libâneo, 2016).

O Banco Mundial defende que a educação tenha como objetivo, segundo (Libâneo, 2016, p. 40-41), “a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados”. No cenário educacional brasileiro, Libâneo (2016, p.41) aponta que, nos últimos anos, com base nos documentos oficiais e nas diretrizes educacionais, “a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas”, está subordinada aos interesses do mercado internacional, vinculando a educação escolar à pedagogia de resultados e, tão somente, à qualificação da mão-de-obra para o mundo do trabalho, desfigurando o conhecimento escolar.

O autor afirma que um ponto relacionado a esta orientação, trata-se de estabelecer o sistema educacional como um mecanismo para combater a pobreza e reduzir a desigualdade social, dessa forma, desonera-se o Estado desta função. Partindo de uma nova ordem mundial denominada neoliberalismo e sua influência nas políticas públicas educacionais, no próximo item discutiremos suas implicações para a educação escolar.

2.2 O NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para entender as inferências do neoliberalismo, que visa a manutenção do modo de produção capitalista nas políticas públicas, dentre elas as educacionais, se faz necessário analisar e discutir as implicações dessa nova onda liberal na educação escolar.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo trata-se de uma reconfiguração do liberalismo clássico após a crise de seu primeiro ciclo, diante do fim da primeira guerra mundial e a crise econômica de 1929. Entre as décadas de

1930 e 1970, o mundo conheceu o avanço do Estado de bem-estar social, ao passo em que era difundida de forma orgânica a política neoliberal.

Segundo Castelo (2011), o precursor do neoliberalismo é o austríaco Friedrich Hayek, e sua proposta essencial era o combate à ideologia socialista, colocando no mesmo barco fascismo, nazismo e comunismo, como regimes totalitários que atentavam contra a existência de sociedades livres.

Em um mundo pós segunda guerra mundial, a presença e a interferência do Estado para reconstrução e reorganização social foi vista como uma ameaça, pois:

O mundo que emerge da Segunda Grande Guerra é descrito como envolto em uma grande crise moral e ética, na qual os principais valores da civilização ocidental estariam ameaçados pelo terror do poder arbitrário e tirano das ideologias totalitárias. A crença na propriedade privada e nos mercados competitivos também estaria combatida diante da ofensiva do intervencionismo estatal, do planejamento centralizado ou, em uma palavra, do totalitarismo (Castelo, 2011, p. 224).

Todavia, o neoliberalismo estatizante, ou do bem-estar social não descarta o Estado, pois defende que “cabe ao Estado garantir os direitos básicos dos indivíduos, a liberdade de ação dos agentes econômicos e o fornecimento de bens públicos e serviços estatais necessários a manutenção da ordem” (Castelo, 2011, p. 225), mesmo que boa parte desses serviços seja privatizada, ou seja, dinheiro público injetado na iniciativa privada.

É importante destacar que parte da ideologia neoliberal não defende a ausência total do Estado. Contudo, a interferência estatal na economia tende a ser útil para salvaguardar o lucro do mercado, para a defesa da propriedade privada para a classe dominante e o pleno funcionamento da ordem capitalista, mesmo que em detrimento da qualidade dos serviços públicos, dentre eles a educação, ofertados à classe trabalhadora.

Ao discutir as tendências neoliberais, especialmente as que interferem nas políticas educacionais, (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 84) destacam duas macrotendências: a concorrencial e a estatizante. A primeira se destaca pela liberdade econômica, o mercado se autorregula, de forma a fortalecer a competitividade, a eficácia e qualidade de serviços e produtos, e “a educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e exigências do mercado”. Por outro lado, segundo os autores, esse sistema também dependeria de uma educação de excelência destinada às elites para uma triagem dos melhores.

Já a segunda tendência, estatizante, prevê a interferência direta do Estado regulando o mercado, promovendo políticas públicas para o bem-estar social, o que os autores definem como capitalismo social. Nesta modalidade, a educação também se destina aos pobres com o mesmo intuito de selecionar os melhores, porém, apenas para criar uma massa de mão-de-obra qualificada para atender às demandas mercadológicas.

Para os autores, embasado nestas duas tendências, o neoliberalismo tem demonstrado uma enorme capacidade de se adaptar às mudanças sociais em cada período histórico do capitalismo. E, por mais diferenciadas que possam parecer as duas modalidades do neoliberalismo, ambas têm basicamente a mesma origem, e, essencialmente, “semelhantes germes constitutivos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 85).

Tendo a ditadura chilena, sob Pinochet, como laboratório de implantação, a partir de novos problemas econômicos surgidos no início dos anos de 1980, o neoliberalismo tornou-se uma política hegemônica de Estado, “nos Estados Unidos (com Reagan) e na Inglaterra (com Thatcher), expandindo-se para outros países” (Freitas, 2018, p. 14).

O neoliberalismo consolidou-se como política econômica mundial, e suas principais características no âmbito educacional são: “ênfase no ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 89).

Sob essa nova perspectiva socioeconômica de caráter neoconservadora com o apontamento de um Estado mínimo, e com mudanças na forma organizativa do trabalho e das tecnologias, aponta-se, propositalmente, para a baixa qualidade da educação pública, não com o intuito de melhorá-la, mas para expor uma suposta incapacidade do Estado de gerir a escola, justificando, o que defendem organismos financiadores mundiais, de que a escola pública não deve ter o monopólio do ensino gratuito.

De acordo com Libâneo (2016), a internacionalização das políticas educacionais e a orientação das políticas de combate à pobreza dentro do espaço escolar, disparam um alerta para a curricularização dos conteúdos, com o objetivo de fomentar estratégias para sustentar a competitividade e suprir a dinâmica do mercado. “Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está

o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego” (Libâneo, 2016, p. 49). Por conseguinte, acentua-se o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar, a partir de diretrizes que ocasionam o rebaixamento do currículo.

Concordamos com Freitas (2018), quando este afirma que um fundamento gravíssimo do neoliberalismo no que tange à educação, é um processo educacional exclusivo para formar crianças e adolescentes para a competitividade do mercado, para atender suas demandas, “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (Freitas, 2018, p. 28).

Esta lógica do livre mercado traz para o âmbito educacional a particularidade denominada pelo autor de “engenharia da reforma empresarial na educação” (Freitas, 2018, p. 28). Desta forma, sob a lógica da escola pública como uma empresa, há a necessidade da obtenção de lucro, assim, justifica-se que escolas menos produtivas devem render-se às mais produtivas, sendo fechadas, e, dessa forma, os estudantes menos qualificados e competitivos devam render-se aos que melhor se adaptam ao livre mercado, professores menos qualificados devem ser demitidos para ceder lugar a professores mais qualificados. “Tal como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a ‘controle” (Freitas, 2018, p. 29, grifos do autor).

Freitas (2018) nos aponta que, sob uma lógica perversa, a educação tornou-se um serviço a ser adquirido e não um direito social garantido, e está sendo usurpada pelo empresariado para atender às suas demandas. Sob esta ótica, deve ser retirada da tutela estatal e ser privatizada, garantindo a manutenção da ideologia neoliberal na educação escolar dos filhos da classe trabalhadora. E, do ponto de vista ideológico, o autor aponta que:

a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (Freitas, 2018, p. 29, grifos do autor).

O autor conclui que, à vista disso, mudanças significativas nas políticas educacionais, e a proposição de projetos tais como o “escola sem partido” estão

carregadas de intencionalidades e objetivos, bem definidos pelo mercado financeiro, que considera a educação um dos seus empreendimentos mais lucrativos.

Para a lógica neoliberal, a plena “eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado” (Freitas, 2018, p. 31).

Portanto, se legitima o projeto de *vouchers*, em que se sugere que o Estado dê às famílias o valor necessário para prover o estudo dos filhos, e escolas públicas e privadas disputem esses valores. Ou seja, a mantenedora das escolas públicas não seria mais o Estado de forma direta, mas elas se manteriam com a receita desses valores. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011).

Diante dos apontamentos feitos, confirma-se a lógica de que as políticas educacionais são pensadas e implementadas, única e exclusivamente, para atender às necessidades do sistema econômico vigente. Isto posto, para esses autores, não há como compreender as mudanças no sistema educacional sem entender as relações entre o modo de produção capitalista e a educação. Neste sentido, apresentamos a seguir um breve estudo sobre o processo de mudança no Ensino Médio brasileiro, e a sua conexão com as alterações no modo de produção.

2.3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Conforme (Kuenzer, 2000, p. 9), o Ensino Médio no Brasil é o nível de escolarização com o grau mais acentuado de disputa ideológica, “em termos de concepção, estrutura e formas de organização”, por se tratar de um campo intermediário entre o ensino fundamental, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Para a autora, esta dinâmica marca o Ensino Médio brasileiro de forma negativa, pois a dualidade “com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória” (Kuenzer, 2000, p. 9), se divide entre o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental para um possível ingresso no ensino superior e exercício da cidadania, e o preparo, estritamente tecnicista, para o mundo do trabalho, o que, segundo o autor, impõe aos pertencentes a uma classe social não privilegiada um caminho determinado pelas forças do modo de produção definido a cada período histórico.

De acordo com Kuenzer, o problema não está nos cursos técnicos profissionalizantes ou nas escolas politécnicas, trata-se de uma questão política e não metodológica. Uma vez que existe uma clara divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, um destinado à classe trabalhadora e o outro à burguesia, desvirtuando-o de seu princípio educativo. Para a autora, a educação ideal para os trabalhadores será aquela que propicie de maneira satisfatória “a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais” (Kuenzer, 1989, p. 24).

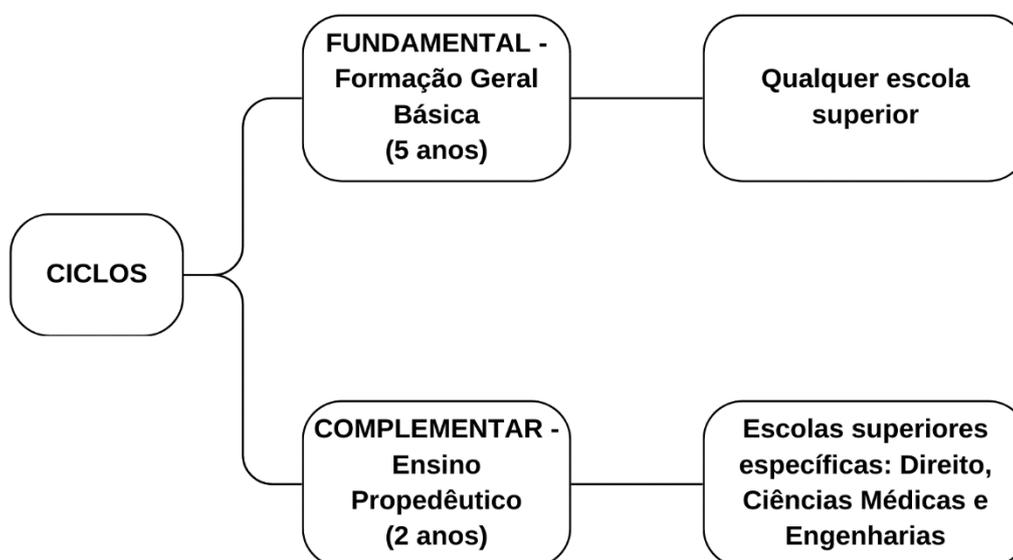
A autora conclui que seria ingenuidade pensar na superação desta estrutura dual diante das atuais condições, por se tratar de uma questão que está além do alcance da escola, está enraizada na divisão social e técnica do trabalho. Dessa forma, para compreender esta dinâmica da organização do Ensino Médio brasileiro, precisamos conhecer as mudanças dos setores produtivos no país. Para isso, faremos um recorte histórico compreendido entre a década de 1930 até os dias atuais.

Na década de 1930, o Brasil, afundado na crise do café, se encaminha para o desenvolvimento industrial, “por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação, que passou da elite agrária aos novos industriais” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 133). Esses acontecimentos históricos marcaram o início de uma mudança significativa na sociedade brasileira, bem como no processo de organização do ensino brasileiro.

No início da década de 1930, ocorreu a reforma educacional de Francisco Campos, normatizada pela Constituição Federal de 1934. Antes da reforma, segundo (Ramos, 2005, p. 229, grifos do autor) “o Estado tinha o monopólio sobre o acesso ao ensino superior, mediante os exames “de preparatório” e “de madureza”. A organização do ensino secundário não tinha seriação e era exclusividade das escolas oficiais, de modo geral escolas públicas. A reforma de Campos modificou esse formato, fazendo com que a União passasse a ter responsabilidade sobre essa modalidade, “dando-lhe conteúdo e seriação própria” (Ramos, 2005, p. 230). Embora tenha mantido e, até acentuado, a dualidade educacional do ensino secundário, a reforma de Campos trouxe organicidade para esta etapa do ensino, “estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles

para o ingresso no ensino superior” (Romaneli, 1986, p. 135). O ensino secundário a partir de tal reforma, ficou organizado da seguinte forma:

Figura 1: Organização do ensino secundário a partir da Reforma Campos.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Romaneli (1986).

As disciplinas para o ciclo fundamental eram: Português, História, Geografia, Latim, Inglês, Francês e Alemão (facultativo). Já para o ciclo complementar eram ofertadas de acordo com o curso superior específico, como por exemplo: Matemática, Física, Química, Literatura, História Natural, Sociologia, Psicologia, Lógica, dentre outras. Conforme a autora, para a realidade brasileira, com uma população majoritariamente rural e analfabeta, e uma população urbana com acesso escasso à escolarização, “pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto” (Romaneli, 1986, p. 136).

A autora esclarece que, com a ruptura do monopólio estatal sobre a oferta do ensino secundário e o acesso ao ensino superior, houve uma ampliação da política de reconhecimento das escolas privadas, desde que atendessem às exigências da União. Por conseguinte, pela primeira vez na história, elabora-se uma política educacional voltada especificamente ao ensino secundário.

De acordo com Romanelli (1986), até esse primeiro passo rumo à consolidação de uma estrutura e normatização para o ensino secundário, não existia sequer um sistema de ensino para essa modalidade. O que havia era um sistema de provas e exames para o acesso ao ensino superior, considerado extremamente excludente, pois “o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo dos seus 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado” (Romanelli, 1986, p. 137).

Durante o primeiro período do governo Vargas, início da década de 1930, grupos católicos e o Movimento Renovador (grupo de educadores fundado em 1924) foram convidados para formular uma proposta educacional para o ensino brasileiro, que foi barrada em 1931, quando Francisco Campos assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, imputando a todo o país as diretrizes do próprio MESP. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011).

Porém, em 1932, a proposta do Movimento Renovador, intitulada o Manifesto dos Pioneiros, liderado por Anísio Teixeira, que era “de uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita foi contemplada em sua maior parte na Constituição Federal de 1934”, (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 135), o que possibilitou um avanço na organização do ensino público do país.

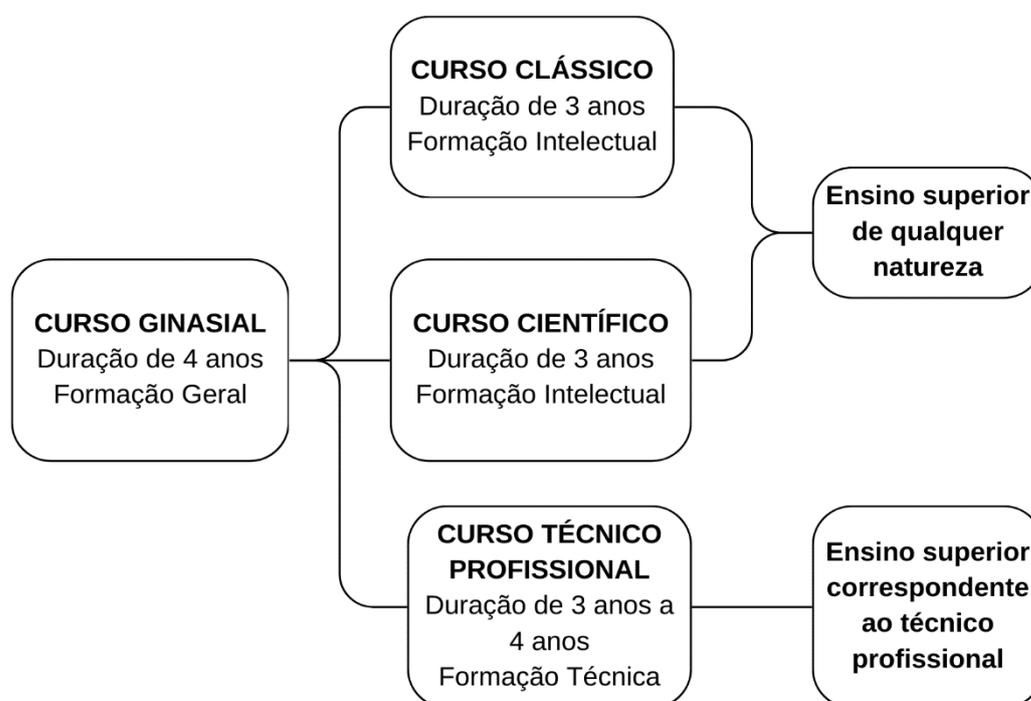
Com um debate político que girava em torno da necessidade da modernização e da industrialização do Brasil, o que, conseqüentemente, demandava uma reforma pedagógica para a qualificação da mão-de-obra brasileira, já se considerava a importância do processo educacional para essa finalidade, “coerentemente com o seu horizonte ideológico” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 15). O ensino secundário brasileiro, ou segundo ciclo, começa a ter um formato próprio com as leis orgânicas aprovadas entre 1942 e 1946, nomeadas de Reforma Capanema.

Cabe ressaltar que, diferentemente das diretrizes estabelecidas pela reforma anterior, a reforma Capanema normatizou o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Todavia, como argumentam os autores, “persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 24).

Libâneo; Oliveira; Toschi (2011), evidenciam que tal reforma retomou a centralização do início da década de 1930, e desobrigava o Estado a ampliar e

manter o ensino público, ao mesmo tempo que assegurou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942; e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em 1946. E, as escolas de aprendizes artífices, criadas em 1909, tornaram-se, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, ocorreu o que, nos apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a efetivação do ensino industrial no país. De acordo com o decreto 4.244/1942, o ensino secundário passou a ser organizado conforme a figura abaixo:

Figura 2: Organização do ensino secundário a partir da Reforma Capanema.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Romanelli (1986) e no Decreto 4.244/1942.

De acordo com o esquema acima, constata-se a perpetuação da divisão da escola destinada às elites e aos pobres, corroborando com Kuenzer (2000), quando afirmou que a dualidade da educação brasileira determina o caminho educacional dos pobres de acordo com as forças produtivas de cada época.

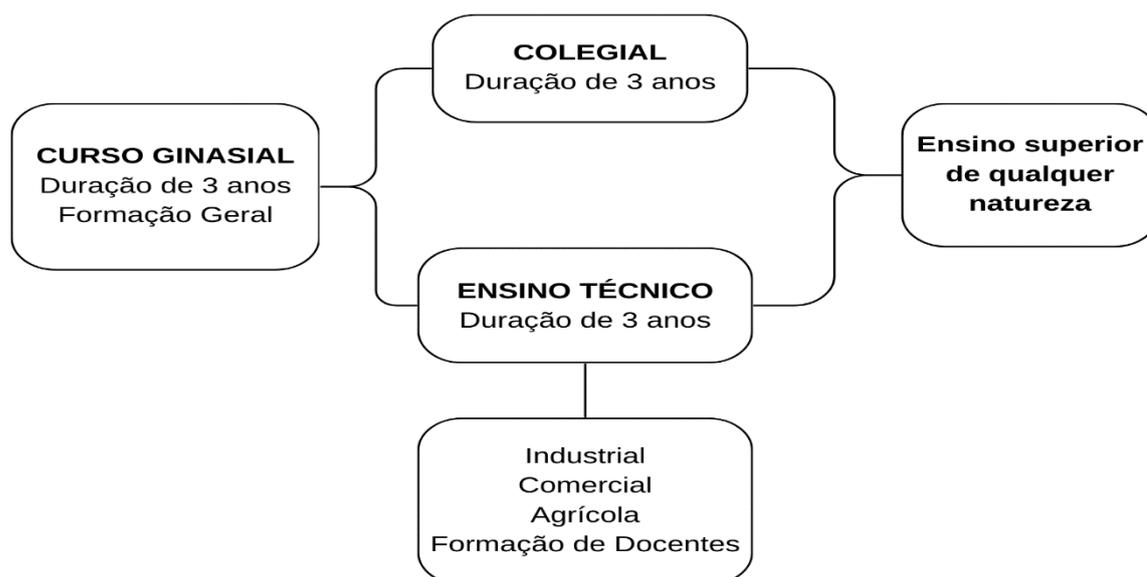
A Constituição Federal de 1946, exigiu que fosse criada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que só ocorreu em 20 de dezembro de 1961, com a lei nº 4.024. Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2011), um fato

importante trazido pela nova LDB, foi a determinação de que cada estado teria a autonomia na organização do seu sistema de ensino.

Conforme Ramos (2005), o texto que originou a LDB de 1961, apresentado ainda no final da década de 1950, trazia em si os interesses do setor privado, e as discussões em torno desse projeto acirraram o conflito entre as escolas públicas e privadas. Houve também um aumento na procura por matrículas no ensino secundário por parte da população urbana, em busca de capacitação profissional, e esta não tinha condições de arcar com os custos de uma escola privada. Além disso, para Ramos (2005), os textos anteriores não atenderam de forma satisfatória o ritmo do desenvolvimento brasileiro.

De acordo com a autora, a aprovação do texto de 1961 apaziguou momentaneamente o conflito entre os defensores da escola pública e os defensores do interesse do setor privado. E, “para o Ensino Médio, o fato mais relevante foi a equivalência entre este e o ensino profissional.” (Ramos, 2005, p. 231). A partir da LDB de 1961, como mostrado na figura abaixo, o Ensino Médio brasileiro ficou organizado da seguinte forma:

Figura 3: Organização do ensino secundário a partir da LDB de 1961.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Ramos (2005).

O avanço alcançado com a LDB de 1961, que passou a permitir o acesso ao ensino superior a estudantes oriundos do segundo ciclo, da educação profissional, e dos cursos ofertados pelo SENAI e SENAC, durou pouco, pois o golpe cívico-militar de 1964, “provocou o fortalecimento do Executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 137).

Saviani (2008, p. 295) aponta que o principal objetivo do Ensino Médio no período da ditadura militar era “a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país”, vinculando, assim, a política educacional aos interesses do setor financeiro, facilitando a privatização do ensino público. Um acontecimento importante no campo educacional deste período, ocorrido no ano de 1968, foi a realização do Fórum intitulado “A educação que nos convém”. Tal fórum apresentou-se como uma solução ao empresariado, frente à crise educacional diante da apoderação, por parte dos estudantes, das universidades, ocorrida neste ano.

Segundo Saviani (2008), o fórum, realizado como resposta ao mercado financeiro, tinha como objetivo geral do ensino público:

ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do Ensino Médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho (Saviani, 2008, p. 296).

O que corrobora a ideia de que a ditadura militar brasileira foi, acima de qualquer outra coisa, uma demanda exigida pelo mercado internacional como forma de solucionar a crise enfrentada pelo capital mundial. Para tanto, Saviani (2008), aponta que a partir do início de 1965 firmaram-se diversos contratos de colaboração no âmbito do ensino entre Brasil e Estados Unidos. Assim, afigura-se o que o autor define como “concepção produtivista de educação” (Saviani, 2008, p. 297).

Para Ramos (2005), um dos fatos mais impactantes do regime militar para o ensino secundário brasileiro, ocorreu com a reforma educacional de 1971, sob a lei 5.692/71, que tornou obrigatória a profissionalização do Ensino Médio. De acordo com a autora, “essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande

capital.” (RAMOS, 2005, p. 233). O esquema a seguir aponta os principais objetivos da lei 5.692/71:

Figura 4: Objetivos da LDB da ditadura militar para o ensino secundário.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Kuenzer (2000).

A reforma do regime militar, sob a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, acentuou a dualidade do ensino secundário brasileiro, corroborando com a ideia de que as reformas educacionais acontecem para suprir as demandas mercadológicas e, para muito além do espaço educacional, “como os determinantes da dualidade estão fora da escola, na estrutura de classes, ela não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar” (Kuenzer, 2000, p. 20).

A ideia privatista, foi além do setor financeiro, e aprofundou-se ainda mais durante o regime militar, tomando conta dos espaços públicos escolares. Conforme Saviani (2008), tal ideia caracterizou-se por meio do aumento da burocracia dos procedimentos administrativos escolares; na adoção dos fundamentos do mercado para abertura dos cursos profissionalizantes, para aprofundar a metodologia formativa do processo produtivo; e “na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino” (Saviani, 2008, p. 300).

Encerrada a ditadura militar, houve um movimento de redemocratização e a instauração do Congresso Nacional Constituinte. Ramos (2005), indica que, mesmo antes da instalação da Constituinte, a comunidade educacional se organizou para apresentar uma proposta educacional a ser considerada na nova Constituição Federal. Segundo a autora, os teóricos da educação que estudavam as relações entre trabalho e educação, defendiam a ideia de vincular “a educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2005, p. 235). Consolidando assim o Ensino Médio como articulador entre o conhecimento e a prática do trabalho, dando ênfase à teoria e à prática como mecanismos inerentes à pluralidade do mundo do trabalho. (RAMOS, 2005).

Sob esta ótica das relações entre trabalho e educação, e a efetivação de uma educação plena, humanística e tecnológica, os textos originais apresentados à Constituinte de 1987, defendiam que “o Ensino Médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo e prepararia o estudante para o exercício de profissões técnicas” (Ramos, 2005, p. 236).

Com base nos princípios acima apresentados, o ideário defendido pelo campo educacional progressista, de forma organizada, foi em parte atendido por três marcos importantes no texto aprovado pela lei 9.394/96. Estes foram destacados por Ramos (2005) como: i) a ampliação do conceito de educação para além do âmbito educacional; ii) a expansão do alcance da educação básica, abrangendo o Ensino Médio; e iii) a designação do Ensino Médio como etapa final da educação básica, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental, e preparar os estudantes para dar sequência aos estudos e atuar no mundo de trabalho exercendo plenamente a cidadania.

Contudo, apesar das conquistas apontadas acima, o texto aprovado com a LDB de 1996, ficou muito aquém das necessidades da classe trabalhadora, permitindo uma série de reformas posteriores nas políticas educacionais brasileiras. (Ramos, 2005).

Originalmente, educadores brasileiros, durante a IV Conferência de Educação, ocorrida em 1986, antes mesmo da formação do Congresso Nacional Constituinte de 1987, elaboraram um texto que teve como tema central “A educação e a constituinte” (Saviani, 2011, p. 43). No entanto, várias emendas, dentre as quais

projetos completos e projetos que tratavam de pontos específicos, foram propostas e aprovadas até a promulgação da LDB em 1996. Segundo Saviani (2001), “é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator.”. (Saviani, 2011, p. 88).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, que assumiu a presidência em janeiro de 1995, a proposta educacional adotada foi elaborada a partir da lógica neoliberal, que “assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 140). As ações descentralizadoras não se referiam a uma participação democrática da sociedade civil e de setores sociais relacionados à educação, diziam respeito às decisões tomadas durante a campanha eleitoral.

Os autores apontam que o centralismo, presente na política educacional adotada pelo governo de Fernando Henrique, evidenciou-se na criação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e na avaliação das escolas. Que, apesar de ter contado com a participação da sociedade civil em alguns momentos da sua elaboração, excluiu do debate a sociedade educacional, e ignorou as pesquisas elaboradas sobre currículo.

Transcorrido todo o período de emendas e substitutivos, o projeto finalmente chega ao Plenário do Senado ainda em 1994. No entanto, iniciou-se, em janeiro de 1995, como apontado anteriormente, um novo governo da República, com seus ministérios e base governamental bem definidos. “A aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL, predispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora” (Saviani, 2011, p. 175).

Para os autores Saviani (2011) e Ramos (2005), mesmo diante das tantas emendas e substitutivos acrescidos ao projeto inicial no decorrer do processo de elaboração e aprovação da LDB, o texto final significou um avanço para a educação básica brasileira. Pois, foi a primeira vez na história que um texto foi gestado no poder legislativo, a partir de discussões com os mais distintos setores da sociedade civil. E, apesar da dualidade do Ensino Médio não ter sido totalmente superada, constatou-se o avanço conquistado. Ramos (2005) aponta para a nova tônica alcançada com a lei 9.394/96:

o art. 22 da LDB colocou o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Isto implicaria retirar o foco do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e voltá-lo para os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído (Ramos, 2005, p. 240).

Há de se celebrar o avanço, mesmo que insuficiente, para a superação da dualidade da proposta pedagógica para o Ensino Médio logrado com a LDB. Pois, determinava que esta modalidade de ensino deveria: i) consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior, possibilitando a continuidade dos estudos; ii) proporcionar uma preparação básica para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania; iii) aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; iv) e possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Após dois mandatos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, pela primeira vez na história do país, elegeu-se um presidente oriundo das camadas mais pobres da população brasileira, Luiz Inácio Lula da Silva, fundador do Partido dos Trabalhadores (PT). O presidente eleito trouxe para o governo a proposta educacional chamada Uma Escola do Tamanho do Brasil.

Ainda em 2009, durante o segundo mandato de Lula, é criado, por meio da portaria nº 971 de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujos objetivos eram desenvolver e fortalecer propostas curriculares inovadoras para o Ensino Médio. Tais propostas visavam atividades integradoras, para articular as dimensões do trabalho, ciência e tecnologia, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, criadas pela Resolução CEB/CNE n. 2 de 30 de janeiro de 2012.

Em 2014 foi reeleita para o quarto mandato do partido dos trabalhadores, a primeira mulher da história brasileira, Dilma Rousseff, e já em 2015, no primeiro ano do segundo mandato, apresentou-se a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC). A segunda versão, apresentada em 2016, foi discutida em vinte e sete seminários estaduais com professores, gestores e especialistas.

Ainda em 2016, um fato relevante mudou o curso da história brasileira, afetando drasticamente o cenário educacional do país. Motta e Frigotto (2017), afirmam que:

Ditaduras e golpes em nossa história sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital — que “não tem pátria”, até o momento que interessa; na atualidade, esses movimentos focam especialmente o capital financeiro — que não produz uma cenoura — e, correlatamente, por meio da retirada dos direitos da classe trabalhadora. O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

O golpe em questão trata-se do *impeachment* da presidenta Dilma, eleita democraticamente para seu segundo mandato em 2014. Os autores destacam que este golpe foi mais intenso, uma vez que não utilizou as forças armadas. A burguesia organizou-se de forma sistemática e orgânica nas últimas décadas para defender seus interesses por meio das estruturas do Estado, “Parlamento, Ministério Público, parte ativa do poder judiciário em seu órgão máximo e na burocracia do Estado” (Motta; Frigotto, 2017, P. 366).

Na esfera civil, a classe dominante aumentou o alcance de suas organizações privadas, intensificando a disputa pelos projetos de sociedade e educação, por meio de aparelhos bem específicos, “aparelhos esses que, no núcleo duro, se expressam nos 14 grupos econômicos fundadores — denominados mantenedores — do movimento “Todos pela Educação” e das 18 organizações que aparecem como parceiras” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366). Para os autores, o destaque ao “Todos pela Educação”, com base na orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), refere-se ao tipo de educação que interessa ao mercado e ao capital.

Após o golpe, acelerou-se o processo de aprovação da BNCC a partir de uma terceira versão, que, coincidentemente, começou a ser redigida em agosto de 2016 e foi homologada pelo, então, Ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Apresentada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientava a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. A partir deste momento, o Brasil adota uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Para Motta e Frigotto (2017), apesar do desenvolvimento alcançado durante os governos petistas, essencialmente no que diz respeito à melhoria do poder aquisitivo da população com o aumento do salário mínimo, promovendo uma tímida distribuição de renda, tanto Lula quanto Dilma, realizaram estes pequenos avanços sem confrontar a ordem do capital, “e em um contexto de crise de ganhos do capital no mundo, os interesses internos e externos juntaram-se e consumaram o golpe antidemocrático das frações burguesas dominantes” (Motta; Frigotto, 2017, p. 366).

Além disso, consoante a Saviani (2008), um dos principais legados do regime militar brasileiro para a educação pública é “o favorecimento da iniciativa privada” (Saviani, 2008, p. 301). Todavia, este legado acentuou-se nas últimas décadas, e esteve presente mesmo em governos considerados progressistas, como os governos petistas. Haja vista, o incentivo fiscal oferecido, durante esses governos, às escolas e universidades particulares, tanto no que se refere ao perdão de impostos atrasados quanto à isenção fiscal, em troca de concessão de bolsas de estudos aos estudantes menos favorecidos (Saviani, 2008).

Desta forma, há de se atentar para as brechas presentes na lei, que permitiram reformas educacionais posteriores, como a lei 13.415/17, que uma vez mais, trata-se de uma reforma para atender aos interesses do capital. No quadro abaixo apresentamos os documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil.

Quadro 1: Documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil.

Documento	Finalidade
Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis de ensino.
Lei 13005/2014 (Plano Nacional de Educação)	Estabelece providências para a educação básica escritas no formato de 20 metas para o decênio 2014-2024.
Lei 13415/2017 (Nova reforma do	Alterou a lei de diretrizes e base da educação e estabeleceu mudanças na estruturação do Ensino Médio, as quais trataremos no próximo capítulo.

Ensino Médio)	
Resolução CNE/CEB nº 3 de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Portaria nº 331 de 2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
Portaria nº 649 de 2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação
Portaria nº 1024 de 2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649
Resolução CD/FNDE/MEC nº 21 de 2018	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, nas categorias econômicas de custeio e de capital, em favor das escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.
Resolução CNE/CP nº 4 de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB.
Portaria nº 1432 de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
Portaria nº 2116 de 2018	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI
Resolução FNDE nº 17 de 2020	Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.
Resolução CNE/CP nº 1 de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Portaria nº 521 de 2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996-2021).

Todos os documentos acima regulamentam o Ensino Médio brasileiro desde 1996 até os dias atuais. De modo especial, a LDB, lei 9394/96 alterada pela lei 13415/17, em seus artigos 35 e 36, normatiza o Ensino Médio e a educação técnica profissional de nível médio. No próximo capítulo trataremos das implicações do novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular para a educação dos estudantes da escola pública, para tanto objetiva identificar os fatores que levaram à implementação da contrarreforma do Ensino Médio.

3. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas o capitalismo que planeja o planejamento (Calazans, 1999, p. 11).

Partindo da premissa citada no início deste capítulo, entendemos que as mudanças significativas ocorridas no sistema de ensino brasileiro estão diretamente relacionadas às forças de produção capitalistas. Dessa forma, para identificar os fatores que levaram à implementação da contrarreforma do Ensino Médio, analisaremos o processo histórico que desencadeou a aprovação e a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no país. Para tanto, buscaremos apresentar as relações entre o avanço do neoliberalismo, a Lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica e foi impactado pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. De acordo com Freitas (2018), a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016 contra a, então, presidenta Dilma, ocorreu um momento de mudança brusca no cenário político brasileiro. Não por acaso, o Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) esteve à frente das articulações políticas que culminaram com o golpe contra Dilma Rousseff.

Após o golpe, articulando ministérios importantes, dentre eles o da educação, na pessoa de José Mendonça Filho, filiado ao DEM, aceleraram a contrarreforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC.

Para Saviani (2020), desde o fim da ditadura militar em 1985 até a atualidade, a política educacional brasileira caracteriza-se por quatro eixos centrais: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.

O autor concebe que a filantropia diz respeito à desoneração do Estado, sob a ideologia do Estado mínimo, de suas obrigações na construção e manutenção da educação pública, transferindo para a sociedade civil essa responsabilidade, sem, no entanto, renunciar ao seu poder regulador, por meio de processos avaliativos. Para exemplificar tal eixo, destacamos projetos de governo como o “Acorda Brasil.

Está na hora da escola”, com Fernando Henrique Cardoso, e o “Compromisso Todos pela Educação”, com Lula.

No que tange a protelação, o autor afirma que se trata de um adiamento sistemático do enfrentamento dos problemas educacionais. Uma vez que a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 60, determina a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, no entanto:

A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também 10 anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, 10 anos, 2024. E assim o Brasil vai avançando pelo século XXI adiando a solução desse problema que os principais países resolveram entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (Saviani, 2020, p. 3)¹

Desta forma, percebemos o atraso brasileiro em relação a problemas básicos e o adiamento constante de suas respectivas resoluções, tal que nem mesmo há o cumprimento do que determina a lei.

Com relação ao eixo da fragmentação, para Saviani (2020), várias medidas sobrepõem-se desde o Manifesto dos Pioneiros na década de 1930, sem que haja uma unificação, ou mesmo cumprimento, de planos elaborados, para uma organização escolar satisfatória, haja vista que durante todo este processo, efetivaram-se políticas educacionais governamentais e não políticas de Estado.

O eixo da improvisação se dá pela falta de um enfrentamento global dos problemas educacionais, uma vez que, identificadas falhas pontuais, “busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei, ou baixar um decreto ou portaria sem atender para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente” (Saviani, 2020, p. 3).

O autor sublinha que a partir do segundo mandato de Lula, o cenário educacional brasileiro, de certa forma, avançou com a realização das I e II Conferências Nacionais de Educação, a aprovação, sob a Lei de número 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, e a destinação de

¹FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional. (BRASIL, 2023). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

uma cota significativa dos recursos do pré-sal à educação. Com toda essa conjuntura positiva, sobreveio o golpe, o que ocasionou um retrocesso sem precedentes, essencialmente sobre o PNE, haja vista que “as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar.” (SAVIANI, 2020, p. 6).

No entanto, a inviabilização dos objetivos da Lei de número 1.005/2014, foi apenas uma das questões afetadas pelo golpe. Segundo Saviani (2020), a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio reavivou a essência autoritária da Ditadura Militar, dado que tal mudança foi proposta, inicialmente, por meio de uma Medida Provisória, excluindo do debate estados e movimentos sociais ligados à educação, “sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino” (Saviani, 2020, p. 7).

O Fórum Nacional de Educação, em 2016, por intermédio da 45ª Nota Pública, apontou vinte e três pontos negativos no que tange à Medida Provisória 246/2016, que, posteriormente, tornou-se a Lei 13.415/2017, dentre os quais destacamos os seguintes:

- a. reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, amplamente debatidas, buscaram enfrentar;
- b. não trata de questões basilares, como as condições objetivas e infra estruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos;
- c. empobrece a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, desconhecendo que para a oferta de qualquer modelo formativo é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas;
- d. pretende eliminar a estreita e fundamental relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz;
- i. busca ressignificar e restringir o objetivo da BNC, reposicionando os conceitos de competências, habilidades e expectativas de aprendizagem;
- j. dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia que, ao contrário de serem reconhecidas como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, são vistas como coisas que atrapalham a formação;
- l. possibilita a ampliação da presença do "setor produtivo" no campo da formação técnica e profissional;
- m. abre enorme espaço para a pressão local de grupos interessados sobre os sistemas ao tratar das possibilidades de cumprimento de exigências curriculares do Ensino Médio, “mediante regulamentação própria” dos sistemas;

o. propõe, em um contexto de precaríssima discussão no campo e junto às instituições, bem como a pretexto de abrir espaços para novos formatos de aproveitamento de estudos e carga horária, a convalidação de conteúdos cursados para aproveitamento de créditos na Educação Superior, abrindo “uma avenida” para a conclusão aligeirada e sem qualidade nas Licenciaturas (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

Observa-se claramente, a partir dos pontos citados, que os objetivos do novo Ensino Médio e da BNCC, atestam o aspecto autoritário e meritocrático apontado por Saviani (2020). Uma vez que, à revelia de todas as críticas de setores educacionais, dentre eles os Conselhos Estaduais de Educação, a Lei 13.415/2017 foi aprovada e implementada em 2022.

É importante destacar que a contrarreforma do Ensino Médio foi, inicialmente, apresentada autoritariamente sob a forma de Medida Provisória (MP 246/2016) em setembro de 2016. Tal medida causou muita polêmica na comunidade educacional, culminando com um movimento histórico estudantil: a ocupação de escolas públicas em vários estados da federação.

Nomeado, pelos próprios estudantes, de “Primavera Estudantil”, o movimento de ocupação das escolas públicas teve início no ano de 2015, nos estados de São Paulo e Goiás. À época, o movimento nasceu como resistência às medidas organizativas do contexto escolar, que previa o fechamento de turmas e escolas e a reorganização dos ciclos escolares, impostas pelos então governadores Geraldo Alckmin, no estado de São Paulo, e Marconi Perillo, em Goiás. Ambos filiados ao PSDB (Morais; Sordi; Fávero, 2019).

Destaca-se esta organização estudantil como um movimento importantíssimo de resistência aos ataques das políticas neoliberais às escolas públicas. Em uma análise sobre as ocupações no estado de São Paulo, Giroto (2016) afirma que:

No movimento, princípios como autogestão, ação direta, apoio mútuo e solidariedade foram afirmados, não como discursos, mas como ações cotidianas daqueles que, cansados de serem tratados como números, afirmaram-se como sujeitos do seu próprio processo formativo. Após um mês de ocupações, o governo estadual viu-se obrigado a recuar, decretando a suspensão do projeto e prometendo construir o diálogo com a sociedade civil (Giroto, 2016, p. 1123).

Para Giroto (2016), em um contexto de avanço de projetos como o *Escola sem Partido* e do conservadorismo, do cerceamento de fóruns de educação e perseguição política a qualquer indivíduo que se contraponha ao modelo

educacional puramente mercadológico, haja vista a apresentação da MP 246, o movimento estudantil se inflama e se auto-organiza de modo a resistir a todas essas imposições arbitrárias.

Ainda nesta onda da Primavera Estudantil, em outubro de 2016, o movimento de ocupações migrou para outros estados, dentre os quais destacamos o Paraná, que teve cerca de 850 escolas ocupadas. Neste momento, a pauta dos estudantes tinha como principais reivindicações: a revogação da Projeto de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), que mais tarde tornou-se a Emenda Constitucional 95 (EC 95), que congelou os investimentos públicos em políticas sociais por vinte anos, e da Medida Provisória 246, que se converteu na Lei 13.415/2017, tornando obrigatória a implementação de um novo modelo de Ensino Médio, atrelado a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), em todas as escolas públicas de educação básica do país (Minucelli; Santos; Dombrowski, 2016).

Minucelli, Santos e Dombrowski (2016) nos lembram que em 03 de outubro de 2016, trinta estudantes iniciaram o movimento das ocupações no Paraná, ocupando o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Após três dias, depois da primeira ocupação ser noticiada pelo jornal Gazeta do Povo e amplamente difundida pelos alunos nas redes sociais, mais 30 escolas estaduais foram ocupadas pelos estudantes secundaristas, o que culminou em outras centenas mais, ocupadas no mesmo mês. Algumas universidades estaduais, dentre elas a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), deflagraram greve, assim como os professores da educação básica paranaense, representados pela APP-Sindicato (Sindicato de Professores e Funcionários da Educação Básica do Paraná), em assembleia histórica, iniciaram uma greve a partir do dia 15 de outubro, apoiando e fortalecendo o movimento estudantil.

De acordo com Minucelli, Santos e Dombrowski (2016), no final de outubro, a justiça autorizou que o governo do estado cortasse o ponto dos professores da educação básica em greve, que decidiram em nova assembleia suspender o movimento grevista. Este recuo dos professores foi um duro golpe à organização estudantil, pois gerou tensão entre professores, que queriam voltar às escolas ocupadas, e os estudantes que ocupavam as mesmas. Este tensionamento se intensificou, após a justiça determinar a reintegração de posse de 23 escolas no município de Curitiba. A ordem judicial foi cumprida pela polícia, simbolicamente, no

dia 03 de novembro, exatamente um mês após a primeira ocupação. Gradativamente, por jurisprudência, foram sendo decretadas novas reintegrações Estado a fora. Encerrando assim, o movimento “#OcupaParaná” da Primavera estudantil paranaense.

Apesar da revolta entre professores e alunos, a Medida Provisória (MP) 746/2016 tornou-se a Lei 13.415/2017. Mas a resistência não cessou com a promulgação da lei em 2017, visto que não houve debates ou sequer consulta aos envolvidos diretamente no processo educacional. A lei preconiza que, o Novo Ensino Médio seja implementado em todas as escolas públicas do país em 2022 (BRASIL, 2017), desta forma, o debate volta à tona e deve permear as reflexões sobre os impactos desse novo modelo na formação do aluno como sujeito coletivo e atuante na sociedade, bem como a atuação do professor na formação humana e para o mundo do trabalho dessa nova geração.

De fato, a Lei 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 35, que trata das áreas do conhecimento:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

O art. 36 da LDB, alterado pela Lei 13.415/17, define que: “o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL, 1996). Ademais, a lei determina que a carga horária do Ensino Médio passará, gradativamente, de oitocentos horas para mil e quatrocentas horas anuais, totalizando quatro mil e duzentas horas ao final do curso. Apresentamos no quadro abaixo a organização do Ensino Médio pré e pós contrarreforma.

Quadro 2: Mudanças na estrutura do novo Ensino Médio em 2022.

Ensino Médio antes da reforma	Novo Ensino Médio
Carga horária: 800 horas anuais, distribuídas em 5 horas-aulas diárias durante 200 dias letivos.	Carga horária: 1000 horas-aula anuais, distribuídas em 6 horas-aulas diárias durante 200 dias letivos.
Disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia,	Na primeira série do Novo Ensino Médio será ofertada a Formação Geral Básica (FGB) e a Parte Flexível

Filosofia, Sociologia, Educação Física, Química, Biologia, Física, Língua Estrangeira Moderna (à escolha de cada sistema de ensino) e Arte, em todas as três séries.	Obrigatória (PFO). A partir da segunda série do Novo Ensino Médio, serão ofertadas duas possibilidades de Itinerários Formativos: i) Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais; ii) Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês serão obrigatórias nas três séries do Novo Ensino Médio.
A organização curricular e a carga horária eram iguais para os períodos diurno e noturno.	No turno da noite, são ofertadas 05 aulas presenciais diárias de 50 minutos, de 2ª a 6ª feira, acrescidas de 5 horas aula de 50 minutos com atividades não presenciais, totalizando 30 aulas na semana e 1.000 horas anuais, conforme prevê a Deliberação n.º 04/2021 – CP/CEE-PR

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2018) e Paraná (2021).

Conforme Brasil (2017), “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, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017). Portanto, o limite de até duas mil e quatrocentas horas será destinado à aprendizagem de conteúdos flexíveis, baseados em eixos como: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (BRASIL, 2018).

A LDB, em seu artigo 23, acerca da seriação da educação básica determina que: “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização.” (BRASIL, 1996). No entanto, alterada pela lei 13.415/17, afirma que “o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (BRASIL, 2017).

Além disso, o art. 36, parágrafo 11, determina que para o “cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento.”. (BRASIL, 2017). Com relação à implantação gradativa do ensino em tempo integral, a lei diz que no seu art. 13 “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

Diante disso, o Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná estabeleceu que “A carga horária do Ensino Médio em Tempo Integral deverá ser de

9 aulas de 50 minutos por dia, totalizando 7 horas e 30 minutos diárias.” (PARANÁ, 2021). Desconsidera-se a realidade do jovem trabalhador que necessita do ensino no período noturno para concluir essa etapa da escolarização.

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para **orientar** (grifo da autora) os currículos dos sistemas de ensino de todo o país não é algo novo. Cumpre lembrar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214 determina que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988).

Portanto, é determinação constitucional a elaboração e implementação de um plano nacional de educação e de diretrizes curriculares para todas as etapas e modalidades de ensino, dentre elas o Ensino Médio. Além disto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9.394/96), em seu artigo 26, define que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, grifo da autora).

Como apontado, um documento norteador para os currículos da educação básica do país está previsto em lei, tanto na Constituição Federal de 1988, como na Lei de Diretrizes e Base da educação de 1996. Em 2012, o Ministério da educação publicou a Resolução CNE/CEB 2/2012, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que em seu art. 6 determina que:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012).

A saber, esta mesma resolução apresenta uma definição ontológica do trabalho como forma de o homem transformar a natureza enquanto se educa. No entanto, em seu art. 7 define que a organização curricular deve ser norteadada por uma Base Nacional Comum. E no art. 8, divide o currículo em áreas do

conhecimento: i) Linguagens; ii) Matemática; iii) Ciências da Natureza; e iv) Ciências Humanas. (BRASIL, 2012).

Todavia, como indicado anteriormente, após o golpe jurídico-parlamentar ocorrido em 2016, todo o debate democrático a respeito da elaboração de uma BNCC do Ensino Médio, e os avanços trazidos pelo Plano Nacional de Educação de 2014, caíram por terra.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram alteradas pela Resolução CNE/CB nº 03/2018, para logo após serem substituídas pela BNCC do Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CB nº 04/2018. E de forma arbitrária e autoritária, a BNCC foi aprovada e passou a determinar os currículos do Ensino Médio de todo o país. No quadro a seguir apresentamos um breve histórico da construção da Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 3: Construção da Base Nacional Comum Curricular.

Período	Documentos e objetivos
1988	A Constituição Federal, em seu art. 214 determina que a lei deverá garantir um Plano Nacional de Educação, “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes.” (BRASIL, 1988).
1996	A Lei de Diretrizes e Base da Educação, em seu art. 26, regulamenta que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum.” (BRASIL, 1996).
1997 a 2000	Nesse período, durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, foram elaborados e aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais parâmetros tinham como objetivo estabelecer “um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.” (BRASIL, 2000). Este texto já apontava para o conceito das competências, e dividia o currículo em áreas: i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; ii) Ciências na Natureza, Matemática e suas Tecnologias e iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias.
2010 a 2012	Em 2010 realizou-se a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que tinha como objetivo construir um plano nacional de educação articulando diretrizes e estratégias de ação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram criadas pela Resolução CEB/CNE n. 2 de 30 de janeiro de 2012.
2015	Durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, apresentou-se a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC).
2016	Neste ano reelaborou-se uma segunda versão da BNCC do Ensino Médio, discutida durante a realização de vinte e sete seminários estaduais. Após o golpe contra a presidenta em exercício, foi apresentada a Medida Provisória 246/16 que propunha a Reforma do Ensino Médio. Além disso, acelerou-se o processo de aprovação da BNCC a partir de uma terceira versão, que, coincidentemente, começou a ser redigida em agosto de 2016

2017	A MP 246/16 tornou-se a Lei 13.415/17, determinando que os currículos do Ensino Médio fossem elaborados a partir da BNCC.
2018	Foi aprovada a BNCC do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1988-2018).

Cury, Reis & Zanardi (2018) afirmam que as consequências de uma BNCC única, em um país com proporções continentais como o Brasil, podem ser catastróficas, tendo em vista a heterogeneidade das instituições escolares e das comunidades que atendem. Pressupor que as condições socioeconômicas dos estudantes, a infraestrutura das escolas, muitas vezes precarizada, os saberes e a cultura de cada realidade, não devem ser considerados na elaboração do currículo, significa anular as possibilidades de um processo educativo satisfatório e de uma formação humana, em todas as suas dimensões, plena e emancipatória.

A BNCC, indubitavelmente, é uma criação unificadora que organiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência compreendida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (ME, 2018, p. 8). A própria BNCC assume que a função das competências é orientar os currículos, ou seja, é a fonte de todos os currículos que não se orientam mais por objetivos. (Cury, Reis, Zanardi, 2018, p. 67).

Segundo os autores, seria muito pretensioso e desonesto afirmar que professores não sabem “o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem” (Cury, Reis, Zanardi, 2018, p. 62), contrapondo o argumento defendido pelos entusiastas de uma Base Curricular única, de que os problemas da educação brasileira serão superados pela elaboração de um único currículo básico a ser trabalhado em todo o país.

De acordo com o que é determinado pelo Art. 36 da LDB de 1996, alterado pela Lei 13.415/17, e com a homologação da Base Nacional Curricular do Ensino Médio (BNCC do Ensino Médio), em dezembro de 2018, houve, segundo Lopes (2019), um esvaziamento do currículo e, conseqüentemente, uma desconfiguração do que se entende por disciplina escolar.

Nas palavras de Jakimiu e Silva (2016), o artigo 26 do capítulo II da LDB de 1996 estabeleceu que o currículo do Ensino Médio deveria ter uma Base Nacional Comum Curricular. A partir deste documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu início à elaboração de diretrizes curriculares para todas as etapas e

modalidades de oferta da educação básica. Tais diretrizes tinham como o objetivo nortear os sistemas de ensino na definição dos currículos escolares, estabelecendo parâmetros para garantir uma educação de qualidade.

Para as autoras, as diretrizes curriculares elaboradas pelo CNE foram fundamentais para garantir a articulação entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica, e ao mesmo tempo possibilitou a diversidade e a contextualização dos currículos de acordo com as especificidades de cada região. Essa iniciativa pretendia assegurar uma educação mais inclusiva, democrática e adaptada às necessidades e realidades dos estudantes brasileiros.

O parecer 15/98, da Câmara de Educação Básica do CNE, estabeleceu e normatizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Tais diretrizes foram elaboradas com base em uma perspectiva de organização curricular voltada para o desenvolvimento de competências. Esta mesma ótica foi adotada quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, que eram documentos que complementavam as DCNEM e forneciam orientações específicas sobre o currículo, objetivos e metodologia para o Ensino Médio (Jakimiu; Silva, 2016).

Segundo as autoras, tanto as DCNEM quanto os PCNEM foram rechaçados por estudiosos e pesquisadores do campo educacional pela perspectiva baseada no conceito de competências, “o qual responsabilizava os sujeitos pelos resultados, seja sucesso ou fracasso, e pela subordinação da educação às exigências do mundo do trabalho implícito na ideia de ‘educar para a vida’” (Jakimiu; Silva, 2016, p. 12, grifo dos autores).

Conforme Alvarez (2019), a princípio a proposta de uma base comum curricular demonstrava a intencionalidade, baseada em princípios democráticos, de garantir equidade curricular a todas as escolas. No entanto, no decorrer do processo de discussão e formulação, tais princípios se dissiparam e foram “substituídos por uma concepção gerencial de escola apoiada no controle de processos via produção de materiais didáticos” (Alvarez, 2019, p. 41). Retomando o conceito da pedagogia das competências da década de 90.

Em conformidade com Lopes (2019), a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC estão intimamente ligados. Mais ainda, para a autora o discurso conservador está bem nítido na base curricular, e traz à tona um velho debate do jovem em risco social, com associação da juventude periférica ao consumo de drogas e à prática de

violência. Embasado nessa concepção, as respostas governamentais são políticas públicas de controle e cerceamento.

A autora aponta ainda para a cilada que envolve o termo “flexibilização” utilizado na BNCC, bastante presente no discurso neoliberal. Segundo a autora, este termo não pode ser dissociado do significado em outros campos sociais, como, por exemplo, na “flexibilização das leis trabalhistas”. (LOPES, 2019, p. 55). A flexibilização de que trata a BNCC, permite arranjos diferentes para a parte diversificada do currículo, o que leva a uma formação desigual aos estudantes brasileiros, portanto, “a escola se torna também um espaço de conformação do sujeito flexível, necessário à atual dinâmica econômica e social” (Lopes, 2019, p. 56).

Conforme (Cara, 2019, p. 86):

A base curricular praticamente recria a experiência de séries do Ensino Fundamental, conflitando com a lógica pedagogicamente mais avançada de ciclos. Orientada por supostos direitos de aprendizagem, a BNCC reduz o trabalho pedagógico dos professores com os alunos a uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos e (equivocadamente) transmitidos, tornando o processo de ensino/aprendizagem mimético, irrefletido e irrealizável.

Para o autor, esta dinâmica aponta para um reducionismo dos conteúdos historicamente formulados para o Ensino Médio, com uma base curricular a ser seguida à risca por professores com déficit formativo, uma vez que a Reforma do Ensino Médio também condiciona o currículo dos cursos de licenciatura à BNCC.

A lei do novo Ensino Médio permite que sejam contratados professores sem licenciatura na área, o que é substituído pelo termo “notório saber”. E, para além disso, em seu artigo 11, a Lei 13.415/2017 alterou o art. 62 da LDB, determinando que os cursos de licenciatura teriam o prazo de dois anos, contados a partir da promulgação dela, para adequar sua organização curricular para a formação inicial docente. Portanto, ainda no final de 2019, a resolução CNE/CP nº 2, a BNC – Formação, no seu artigo 1 parágrafo único, determinou que as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores no Ensino Superior tenham como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

No que se refere aos cursos de Licenciatura, o artigo 11 da BNC – Formação estabelece que a carga horária mínima seja de 3200 horas, dividida em três grupos. Já o parágrafo II, determina que 1600 horas sejam destinadas “para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos

de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (BRASIL, 2019).

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC carrega uma visão de currículo repleta de direitos de aprendizagens, “sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 66).

Ao passo que a BNCC preconiza que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11), apresenta um contraditório ao afirmar que tal documento deve ser “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC foi redigida sobre o conceito de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a educação básica. Isto fica claro logo na introdução do texto ao determinar que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2018, p. 7). Outro trecho afirma que “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (BRASIL, 2018, p. 7) e que as ações são “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 7).

As habilidades apontadas pela BNCC referem-se às ações esperadas dos estudantes para atingir determinada competência, uma vez que cada uma delas corresponde a habilidades específicas, tornando-as indissociáveis.

De acordo com Brasil (2018), “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.” (BRASIL, 2018, p. 13), portanto, para que isso aconteça, a estrutura pedagógica e o projeto educacional da escola estão necessariamente vinculados a esta função. Pois, de forma bastante clara e objetiva o documento determina o que os estudantes devem “saber”, bem como quais ações mobilizam as habilidades para o “saber fazer”. (BRASIL, 2018).

A pedagogia das competências, na qual está embasada a BNCC, tem como uma de suas principais características “evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis.” (RAMOS, 2016, p. 65). E mais ainda, essa

prática pedagógica define o currículo, “este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária” (Ramos, 2016, p. 65).

Para a autora, à medida em que as relações de trabalho e o modo de produção se atualizam, exigem do trabalhador o desenvolvimento de determinadas competências. E tais competências tornam-se referências para a elaboração de currículos e práticas pedagógicas “que visariam ao desenvolvimento de um conjunto de competências correspondentes a ocupações ou funções de trabalho – que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção” (Ramos, 2016, p. 66).

Uma característica comum às teorias pedagógicas pós-modernas, dentre elas a pedagogia das competências, é a “ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (Duarte, 2010, p. 34). Para o autor, mesmo que muitos estudiosos de tais pedagogias façam críticas às políticas neoliberais direcionadas à educação, mostram-se ineficazes ao defender que as mazelas da sociedade atual serão solucionadas por meio da educação, sem a superação total da forma organizativa do sistema capitalista, negando essa totalidade que engendra a sociedade por meio das relações de força determinada pelo modo de produção.

Conforme o autor, essa negação da totalidade por parte das pedagogias contemporâneas, pressupõe um relativismo cultural, condicionando o conhecimento sistematizado elaborado pela humanidade, a recortes baseados em objetos de aprendizagens, defendendo que o que se deve ensinar e aprender “depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento.”. (Duarte, 2010, p. 35-36). Tal relativismo define diretamente os saberes que devem compor o currículo, podendo, inclusive, levar ao seu desaparecimento.

Seguindo essa lógica, a BNCC é um documento normativo com vistas a garantir aos estudantes os direitos de aprendizagem, definidos como aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante cada etapa da educação básica, de modo que “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de

aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 8).

Para Laval (2019), as palavras estão carregadas de intencionalidade e não são utilizadas ao acaso. Segundo o autor, o uso do termo “competências” é estratégico e está intimamente ligado à lógica empresarial, na qual a escola, sob a perspectiva neoliberal, tem papel primordial. Ele afirma que, sob este ponto de vista meritocrático, “esse uso é mesmo preferencialmente destinado a questionar as tarefas tradicionais da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo” (Laval, 2019, p. 54).

Lopes (2019) defende que embasar a organização curricular apenas sobre a concepção de competências é problemático, dado que tal formato reduz a educação a um processo simplista de saber-fazer, encolhendo a compreensão do significado do exercício da cidadania e do trabalho. Para a autora, ao definir competências específicas para as áreas do conhecimento, a BNCC possibilita um enfraquecimento do conhecimento, e aprofunda uma lógica conservadora, sob a qual se mantém “as atividades das escolas exatamente como são hoje, nada se fazendo para combater o que se julga merecedor de crítica no currículo do nível médio.” (LOPES, 2019, p. 69).

Outro aspecto debatido por Lopes (2019), é o contraditório apresentado pela BNCC ao afirmar que os jovens não devem apenas aprender o que já sabemos, mas carecem que “o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção.” (BRASIL, 2018, p. 463), no entanto, só é possível estabelecer competências e habilidades a serem alcançadas sobre aquilo que já nos é conhecido.

Segundo a própria BNCC, é necessário garantir “aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2018, p. 465). Todavia, como já apontado anteriormente, nem sequer a comunidade escolar, tampouco os jovens estudantes, foram consultados sobre a nova reforma do Ensino Médio ou sobre a elaboração do currículo.

Além disso, para Lopes (2019) ao retirar do debate sobre currículo pesquisadores e profissionais da educação, não se altera apenas a organização curricular, muda-se a prática discursiva e a identificação docente. E, ao definir essa caracterização como “comunidade disciplinar”, que “influencia formas de ensinar,

modos de interpretação dos textos curriculares, percepções e autoimagem dos docentes, ao mesmo tempo em que a organização disciplinar mantém relação direta com sua carga de trabalho” (Lopes, 2019, p. 71-72), reitera-se a relevância deste processo para a práxis, isto é, a unidade entre a teoria e a prática, no debate educacional frente às políticas antagônicas ao papel formativo da escola.

A autora sustenta que, para haver a possibilidade de uma reinterpretação da BNCC nos estados e municípios, faz-se necessário que, como apontam as pesquisas sobre políticas educacionais, educadores sejam consultados e ouvidos, uma vez que, “professoras e professores são também produtores da política e o fazem por meio das comunidades disciplinares” (Lopes, 2019, p. 72).

Considerando a legislação em vigor, o currículo do Ensino Médio deverá ser organizado a partir das aprendizagens determinadas pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, portanto, outro fator importante a ser debatido, como será apresentado a seguir.

3.2 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei 13.415/2017, altera o artigo 36 da Lei 9.394/1996, determinando que o currículo do Ensino Médio será constituído 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, 2017).

Já a BNCC preconiza que “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 467).

A Resolução nº 3 do MEC/CNE que trata da atualização das DCNEM, visa normatizar aspectos do Ensino Médio, afirmando que os Itinerários Formativos serão a parte flexível do currículo, isto é definido no seu art. 6:

III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018).

Brasil (2018), afirma que os currículos do Ensino Médio devem preconizar a indissociabilidade entre a formação geral básica e os itinerários formativos, uma vez que o “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, e itinerário formativo”. No seu art. 12, parágrafo 5, apresenta de que forma se dará a organização dos itinerários formativos, que “podem ser organizados, por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2018).

Os itinerários formativos estão divididos nas seguintes áreas: i) linguagens e suas tecnologias; ii) matemática e suas tecnologias; iii) ciências da natureza e suas tecnologias; iv) ciências humanas e sociais aplicadas; e v) formação técnica e profissional. “[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 467). Além disso, Brasil (2017) permite que:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Ou seja, a experiência profissional e parcerias com a iniciativa privada poderão contar como parte da carga horária da formação dos estudantes que cursarem a modalidade técnica de ensino. Para Lopes (2019), a proposta para organização dos currículos para o Ensino Médio, por meio dos itinerários formativos subdivididos em áreas do conhecimento, com a possibilidade de integrar mais de um deles, não é clara o suficiente, e não há um aprofundamento de como tais arranjos podem ser constituídos.

Com a mesma intencionalidade de uma BNCC engessada, os itinerários formativos preconizados pela lei 13.415/17, não foram debatidos de forma ampla e democrática. Remetem a uma premissa de que os estudantes terão a possibilidade de escolher uma área com a qual tenham afinidade. Entretanto, “Não são

consideradas as dificuldades para que atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos” (Lopes, 2019, p.66).

A lei determina que cada município deverá ofertar pelo menos um itinerário formativo, não necessariamente todos, e que tais itinerários “podem ser percorridos de forma concomitante ou sequencial” (LOPES, 2019, p. 66), além de que para a oferta de componentes eletivos é permitida a associação com instituições privadas. (BRASIL, 2018).

Lopes (2019) aponta para a gravidade dessa parceria com instituições privadas, uma vez que:

[...] havendo estreita relação dessas organizações com grandes empresas e instituições financeiras privadas, é possível reforçar o argumento, já difundido amplamente pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em nota pública, de que, muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do Ensino Médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas (Lopes, 2019, p. 67).

Esta lógica, puramente mercantil, que tem por premissa o lucro acima da formação humana, reforça a ideia de que a implementação de políticas públicas atende aos interesses do capital financeiro, tornando a educação pública um mercado lucrativo, interessante às organizações privadas, tanto nacionais quanto internacionais (Lopes, 2019).

O currículo do Ensino Médio será constituído por uma Formação Geral Básica (FGB) e pelos Itinerários Formativos (IF). Porém, a carga horária destinada à FGB corresponde a no máximo 60% da carga horária total, com possibilidade de diminuição desse percentual à medida em que a carga horária final do Ensino Médio aumente gradativamente. E para além disso, a lei permite a oferta obrigatória de apenas um IF, impossibilitando a real escolha de uma área específica por parte dos estudantes.

Segundo Perrenoud (1998), o formato da organização escolar por meio dos itinerários formativos não é novidade na educação. Tal ideia é defendida por teóricos que defendem uma dinamização das pedagogias adotadas pela escola tradicional, ao justificar que a problemática em torno do processo de ensino-aprendizagem será resolvida exclusivamente mediante à flexibilização do currículo.

Para o autor, a adoção de um formato flexível em detrimento de pedagogias mais tradicionais, justificou-se pela desigualdade social. Uma vez que há uma distinção da escola ofertada à classe trabalhadora e a ofertada à burguesia. Os entusiastas da flexibilização curricular legitimam a existência de uma pedagogia compensatória, com o propósito de uma suposta equidade educacional. Desta forma, a educação destinada ao proletariado perde sua característica essencial, a transmissão do conhecimento sistematizado historicamente.

Nem tampouco é novidade trazida pela lei 13.415/17 e pela BNCC. Considerando que a CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, já determinava a organização curricular do Ensino Médio por meio de áreas do conhecimento, sem definir, no entanto, como seriam sistematizados os itinerários.

Conforme Kuenzer (2017), o ideário por trás dos itinerários formativos é a flexibilização curricular, por meio de uma suposta pedagogia inovadora, com vistas a solucionar o problema do fracasso escolar brasileiro. A autora atenta para duas conceituações distintas: uma mais ampla e outra mais específica. Numa perspectiva mais ampla, a flexibilização da aprendizagem se concretiza por meio de grupos de aprendizagem, formados por profissionais com interesses comuns, que permutam experiências e realizam pesquisas colaborativas para solucionar problemas.

No que diz respeito a um sentido pedagógico mais específico, a autora refere-se ao refinamento das metodologias de Educação a Distância (EaD), adotadas pelas instituições de Ensino Superior, respaldadas pela Lei nº 9394/96, pois determina que “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância” (BRASIL, 1996). Tais metodologias justificam-se pela flexibilização dos tempos de aprendizagem e uma suposta autonomia dos estudantes. Neste sentido, tal proposta pedagógica legítima a flexibilização do currículo do Ensino Médio determinada pela Lei 13.415/17.

Como já apontado anteriormente, a formação geral básica está restrita a uma carga horária máxima de 1800 horas do total do Ensino Médio, não há referência na lei sobre carga horária mínima, abrindo brechas para que estados e municípios reduzam ainda mais o tempo destinado à formação geral. Os únicos componentes curriculares obrigatórios para os três anos são Língua Portuguesa e Matemática. O restante da carga horária deverá ser cumprido por meio de organizações curriculares diferenciadas ou formação técnica profissional. (BRASIL, 2017).

Para Kuenzer (2017), a formação por meio dos IF e dos cursos técnicos é aligeirada, pois permite a certificação através da realização de cursos presenciais ou no formato EaD em espaços externos à escola, até mesmo no setor privado. No entanto, com a proposta de substituir a rigidez por uma proposta mais flexível, o papel da educação se restringe a “desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível, esse aligeiramento não se apresenta como relevante para os proponentes da nova Lei.” (Kuenzer, 2017, p. 339).

A Resolução nº 3 do MEC/CNE, em seu art. 7, nos 4º e 5º parágrafos define que:

4º Cada unidade escolar, em consonância com o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades.

5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho. (BRASIL, 2018).

Legitima-se a pedagogia das competências e a flexibilização curricular, aligeirando, como aponta Kuenzer (2017), a formação dos estudantes da escola pública para suprir as demandas de um mercado ajustável aos interesses do capital. Essa faz uma análise sobre a produção do conhecimento, e afirma que “no marco conceitual do materialismo histórico, o conhecimento resulta da recriação, ou seja, da reprodução da realidade no pensamento, o que ocorre por intermédio da atividade humana; é por esse processo que a realidade adquire significado para os seres humanos” (Kuenzer, 2017, p. 342), a atividade que produz conhecimento, é aquela que une teoria e prática, a práxis.

Desta forma, a prática por si só não é suficiente, necessita da teorização, pois os fatos materiais precisam ser contados, elaborados e analisados. Contudo, para a autora sob o conceito de aprendizagem flexível, a produção do conhecimento por meio da comunicação dos estudantes nas redes, nos grupos de práticas, mediadas pelas tecnologias, está inserida em um outro campo epistemológico, o das teorias pós-modernas. Na qual, “o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais” (Kuenzer, 2017, p. 344), portanto, não se

nega a realidade, e sim a oportunidade de conhecê-la e interpretá-la, o que, para a autora, significa não ter a capacidade de transformá-la.

Apesar de, aparentemente, a área da Matemática e suas Tecnologias não ter sido impactado pela contrarreforma, no próximo capítulo, examinaremos as mudanças na estruturação curricular da área Matemática e suas Tecnologias e a concepção de mundo, defendidas pela BNCC do Ensino Médio que é um documento de caráter normativo que determina o conjunto fundamental de aprendizagens de cada área do conhecimento.

4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ÁREA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

O ensino de Matemática que promova o desenvolvimento do pensamento teórico não pode se fixar nas técnicas operatórias, nos algoritmos, nos sistemas e nas fórmulas, mas deve pautar-se em ações analíticas e sintéticas sobre esses conteúdos, que permitam ao sujeito compreender os processos que levaram à sua elaboração (Santana; Mello, 2017, p. 284)

Discutir o ensino da matemática requer uma atenção especial. É necessário compreender que ensinar matemática não é apenas transmitir um arcabouço de fórmulas e técnicas prontas para resolução de problemas. Assim como nas demais áreas do conhecimento, a matemática foi pensada e elaborada pela humanidade com vistas a suprir suas necessidades materiais. Seu desenvolvimento, conforme a dialética materialista preconiza, deu-se a partir da interrelação entre teoria e prática, entre o histórico e o lógico. Neste sentido, pretendemos neste capítulo examinar as mudanças na estruturação curricular da área Matemática e suas Tecnologias e a concepção de mundo, defendidas pela BNCC do Ensino Médio.

4.1 RETOMANDO A CATEGORIA FILOSÓFICA LÓGICO-HISTÓRICA

Como já discorrido, nenhuma pesquisa social é puramente objetiva, está carregada de subjetividade e da visão de mundo do pesquisador. Desta forma, como também já apontado em capítulos anteriores, a BNCC do Ensino Médio foi elaborada para atender aos interesses do empresariado e as demandas do mercado. Deste modo, pretendemos identificar e apontar no documento, apoiando-nos pela análise epistemológica da categoria Lógico-Histórica, os conceitos que nos levaram a entender que a matemática, ao contrário do que alguns entusiastas da BNCC defendem, foi drasticamente afetada.

Objetivamos, por meio desta análise, examinar as mudanças na estruturação curricular da área Matemática e suas Tecnologias e a concepção de mundo, defendidas pela BNCC do Ensino Médio, pautando-nos pela perspectiva da categoria filosófica Lógico-Histórica, consoante ao materialismo Histórico-Dialético.

Conforme Gamboa e Gamboa (2014), a unidade que dá sentido ao conhecimento científico é vista como resultado da articulação de diversos fatores, incluindo os conteúdos lógicos e históricos. Os conteúdos lógicos referem-se à estrutura interna do conhecimento, às noções e categorias que formam uma unidade

de pensamento. Todavia, essa estrutura é mutável e está sujeita a um processo contínuo de produção e reinterpretação, refletindo a dinâmica do desenvolvimento do conhecimento humano, ou seja, seu processo histórico.

Para os autores, os conteúdos históricos referem-se ao contexto no qual o conhecimento é produzido. Isso inclui a materialidade da existência humana e suas contradições, que envolvem as condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Portanto, esta abordagem epistemológica evidencia a necessidade de considerar tanto os aspectos teóricos quanto os contextuais na produção e na interpretação do conhecimento científico, legitimando-se que a sua plena compreensão requer uma análise integrada desses aspectos.

A partir desta análise Lógico-Histórica, é possível compreender tanto a estrutura interna da BNCC do Ensino Médio para matemática quanto às condições externas que influenciaram sua elaboração. Desta forma, no próximo item trataremos de explicitar como ficou estruturado a área Matemática e Suas Tecnologias na BNCC.

4.2 A ESTRUTURAÇÃO DA ÁREA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

A matemática no ensino fundamental está baseada “na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional.” (BRASIL, 2018, p. 471). Assim, ao concluir esta etapa para cursar o Ensino Médio, estas aprendizagens devem ser aprimoradas, possibilitando ao estudante expandir a capacidade de resolver problemas.

Conforme Brasil (2018), a BNCC da área do conhecimento de Matemática e suas Tecnologias, “propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental”, objetivando uma interrelação entre “os conhecimentos já explorados na etapa anterior, a fim de possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade.” (BRASIL, 2018, p. 527).

Ainda, Brasil (2018) propõe a organização curricular de matemática para o Ensino Médio por intermédio de unidades temáticas, “uma organização possível – e mais próxima da prática de elaboração curricular dessa área – é por unidades similares às propostas para o Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 542). Essas unidades são subdivididas em unidades de conhecimento: Números e Álgebra,

Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística. Para cada uma destas unidades espera-se que os estudantes alcancem certas habilidades.

Para a unidade **Números e Álgebra**, Brasil (2018) destaca a importância de propiciar aos alunos do Ensino Médio a chance de aprimorar habilidades matemáticas fundamentais, tanto no pensamento numérico quanto no pensamento algébrico. Segundo o texto isso ocorre por meio da resolução de problemas contextualizados, que permite ao estudante assimilar e aplicar conceitos matemáticos em diversas situações da vida real.

Quando trata da unidade **Geometria**, Brasil (2018) afirma que os estudantes devem aprender a desenvolver habilidades geométricas essenciais, como interpretar as coordenadas no plano cartesiano, compreender as transformações geométricas, construir ampliações e reduções de figuras, e resolver problemas envolvendo congruência e semelhança de figuras. Tais habilidades são fundamentais para a compreensão do espaço e da forma, e para a aplicação prática desses conceitos em diversas situações.

No que se refere à **Grandezas e Medidas**, o texto da BNCC aponta que se espera dos estudantes desenvolverem habilidades específicas que incluem compreender os diferentes tipos de medidas, o cálculo da área de superfícies planas e o volume de sólidos geométricos. Conforme o texto, estas habilidades são essenciais para entender o mundo ao seu redor e para a resolução de problemas em diversos contextos.

Ao discorrer sobre a unidade **Probabilidade e Estatística**, Brasil (2018) preconiza que os estudantes necessitam aprender a elaborar o espaço amostral de eventos equiprováveis, o que significa que todos os resultados possíveis têm a mesma probabilidade de ocorrer. Devem utilizar métodos variados, como árvore de possibilidades, princípio multiplicativo ou simulações. Espera-se que os estudantes não apenas interpretem estatísticas presentes na mídia, mas que também sejam capazes de planejar e realizar pesquisas amostrais. Os mesmos devem aprender a interpretar medidas de tendência central, como média, mediana e moda. Além disso, necessitam desenvolver a habilidade de representar graficamente essas informações, utilizando gráficos de barras, histogramas e gráficos de pizza.

Tratando-se da organização curricular, o documento ainda define que os currículos podem ser elaborados e adaptados conforme a necessidade de cada

sistema de ensino. Sem perder de vista as competências definidas pela BNCC ou outras que sejam necessárias a cada realidade.

De acordo com Brasil (2018), a área de Matemática e suas Tecnologias, “deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Relacionadas a cada uma delas, são indicadas, posteriormente, habilidades a ser alcançadas nessa etapa.” (BRASIL, 2018, p. 530). A seguir, no Quadro 4, apresentamos as cinco competências específicas para a Matemática e suas Tecnologias, subdivididas em habilidades a serem ensinadas durante esta modalidade de ensino.

Quadro 4: Competências e Habilidades para a área Matemática e suas Tecnologias previstas na BNCC.

Competência	Ações esperadas
Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral. (BRASIL, 2018, p.531).	Para esta competência são esperadas cinco habilidades, que incluem: interpretar, analisar, compreender, utilizar e identificar.
Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática. (BRASIL, 2018, p.531).	As habilidades atreladas a esta competência são: propor, participar, planejar, executar e aplicar.
Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente. (BRASIL, 2018, p.531).	Habilidades/ações esperadas a partir da terceira competência: resolver, elaborar, construir, interpretar, comparar, empregar, aplicar, utilizar, identificar, investigar e registrar.
Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas. (BRASIL, 2018, p.531).	Para esta competência espera-se dos estudantes: converter, analisar, estabelecer, utilizar, construir, interpretar e comparar.
Investigar e estabelecer conjecturas a respeito	Já a última competência prevê que os

de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas. (BRASIL, 2018, p.531).	estudantes sejam capazes de: investigar, resolver, representar, identificar e reconhecer.
---	---

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Brasil (2018).

Conforme Ramos (2016), o pesquisador Perrenoud (1999), é um dos teóricos defensores da pedagogia das competências, e legitima o ensino por meio das competências como uma maneira de reformular a implantação dos conteúdos e disciplinas na educação. Tal abordagem por competências não negaria a importância dos conteúdos ou disciplinas tradicionais, mas apresentaria como proposta uma revisão na maneira como são ensinados e integrados no currículo, provocando uma ruptura significativa na forma como os conteúdos são abordados e os objetivos de ensino são definidos.

Deste modo, as sequências didáticas e a divisão disciplinar, entre outras características do sistema educacional, não seriam eficazes na promoção do desenvolvimento de competências nos alunos. Ao invés de definir o currículo com base nas disciplinas acadêmicas tradicionais, a abordagem por competências propõe elaborá-lo baseado nas práticas esperadas pelo mundo real.

Neste sentido o ensino deve ser pautado por situações reais e práticas, para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências que serão convenientes em suas vidas pessoal e profissional. Assim, tal organização pedagógica implica em identificar as necessidades do mundo real e adaptar o currículo para atender a essas demandas emergenciais, ao invés de limitar o conhecimento à teoria sistematizada presente nas disciplinas acadêmicas.

Todavia, Ramos (2016) afirma que a armadilha da pedagogia das competências está justamente em suas semelhanças com o pragmatismo e o construtivismo, acendendo um alerta para os riscos do tecnicismo e do condutivismo, aos quais essa perspectiva conduz. Para a autora esta concepção pedagógica se assemelha ao pragmatismo ao preconizar a utilização puramente prática dos aprendizados, e do construtivismo piagetiano ao salientar a relação entre aprendizado e situações nas quais pode ser empregado. Esta prática prioriza a ação sobre a cognição, buscando desenvolver competências práticas e aplicáveis. Ao

centralizar o currículo pautado pelas competências, esta abordagem define conteúdos específicos de atividades e norteia a formação escolar para alcançar desempenhos esperados. Ou seja, enfatiza a realização de tarefas práticas em detrimento da compreensão teórica do conhecimento.

Ao preconizar o tecnicismo, a BNCC do Ensino Médio faz uma retomada do termo, agora reformulado, que conforme Freitas (1992), podemos nomeá-lo de neotecnicismo. Em suas palavras:

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 1970 não ajudou neste objetivo – o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina (Freitas, 2018, p. 105).

Para Ramos (2016), os riscos do neotecnicismo, presentes na pedagogia das competências, são: a redução das ações a desempenhos palpáveis, a limitação do conhecimento à produtividade que ele pode gerar, a concepção da atividade competente como uma lista de comportamentos fundamentais esperados dos alunos e a negação dos métodos de aprendizagem implícitos no processo educacional. Em suma, a pedagogia das competências está na contramão da concepção de educação escolar defendida pela pedagogia Histórico-Crítica.

Como citado no Quadro 4, para cada competência estabelecida pela BNCC de Matemática e suas Tecnologias, estão associadas habilidades específicas que se relacionam às competências por meio de verbos específicos, para demonstrar que dos estudantes do Ensino Médio espera-se apenas ações concretas. Brasil (2018), define que:

[...] os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para tanto, eles devem mobilizar seu modo próprio método de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados (BRASIL, 2018, p.529).

Tais habilidades estão associadas às ações: raciocinar, representar, comunicar e argumentar. Para estas habilidades, há um código alfanumérico que as descreve. Tomaremos como exemplo o descritor EM13MAT106, em que: i) o par de letras iniciais EM refere-se à etapa de ensino (Ensino Médio); ii) o par de algarismos seguinte (13) refere-se às séries da etapa; iii) a sigla MAT refere-se à disciplina de matemática; iv) o primeiro algarismo após a sigla corresponde à competência (1, 2, 3, 4 e 5) e; v) os dois últimos algarismos referem-se à ordem das habilidades de cada competência (BRASIL, 2018).

Segundo Martins e Duarte (2010), a abordagem pedagógica das competências e suas respectivas habilidades preconiza o ensino por meio de aprendizagens relevantes e significativas para os alunos, conectando-as diretamente às suas experiências cotidianas e às demandas do mundo real. O pragmatismo epistemológico, que enfatiza a utilidade prática do conhecimento, complementa essa abordagem ao destacar que o valor do conhecimento está na sua capacidade de resolver problemas reais e contribuir para a melhoria da vida cotidiana. Dessa forma, a pedagogia das competências busca desenvolver habilidades que possam ser aplicadas de maneira eficaz na prática, na resolução de problemas do mundo capitalista.

Neste sentido, percebe-se que em nenhuma das habilidades propostas há o ensejo de que os estudantes aprendam e abstraíam de acordo com o que já dissertamos anteriormente: a apropriação do conhecimento se dá partindo do abstrato para o concreto, da relação indissociável entre teoria e prática. Pois, somente assim o processo de ensino-aprendizagem atenderá à perspectiva da educação escolar que defendemos, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, o acesso dos estudantes à herança cultural e científica produzida pela humanidade, partindo de um currículo que amplie o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas por meio do conhecimento historicamente sistematizado.

Duarte (2001) alerta para o engodo pretendido pela pedagogia do “aprender a aprender” sob a ótica do desenvolvimento de habilidades específicas por parte do trabalhador educado na escola. O autor compreende a importância do papel da educação no capitalismo contemporâneo, desse modo, enfatiza como o discurso educacional ocupa um lugar destacado no plano ideológico atual, para a manutenção do capitalismo. Tornou-se necessária uma educação que forme os trabalhadores de acordo com os novos padrões de exploração do trabalho,

preconizando-se uma educação baseada no desenvolvimento de habilidades necessárias para atender as demandas mercadológicas.

Para o autor, no contexto atual, a ideologia educacional é utilizada para limitar as expectativas dos trabalhadores em relação à socialização do conhecimento pela escola. Desta forma, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de habilidades que possibilitem a adaptação às mudanças no sistema produtivo. O discurso difundido sugere que o desemprego e os atrasos no desenvolvimento do país são resultados da má formação dos trabalhadores, defendendo a ideia de que a educação é a solução para esses problemas, desonerando o Estado deste papel.

Conforme Duarte (2001), esta narrativa ideológica serve para esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que seria moldada pela educação. Em suma, o discurso sobre a educação no capitalismo contemporâneo é utilizado para perpetuar as relações de poder e exploração, ocultando as contradições sociais e promovendo a ideia de que a educação individual é a chave para o progresso social e econômico, ao invés de uma mudança estrutural e sistêmica.

Ao analisar as habilidades pretendidas, nota-se a supervalorização do saber fazer em detrimento do apoderamento do conhecimento por meio da correlação entre teoria e prática. Aos alunos da escola pública, cabe o trabalho manual fragmentado.

[...] no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Consequentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros (BRASIL, 2018, p. 528)

Porém, Saviani (2016), traz à tona a discussão sobre essa suposta democratização da educação apresentada pela BNCC, ao afirmar que “de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado” (Saviani, 2016, p. 57). Uma vez mais, defende-se essa ideia devido a uma tônica de que a

formação escolar deve propiciar aos estudantes as habilidades necessárias para atender às exigências do mundo do trabalho.

No que tange à área do conhecimento Matemática e suas Tecnologias, Bigode (2019) aponta que um dos maiores retrocessos da BNCC é sugerir que “a matemática deve ser ensinada de modo linear, hierarquizado, rígido e de caminho único, e não por meio de uma rede conceitual que possibilita variados recursos” (Bigode, 2019, p. 137). Desse modo, o autor aponta que o objetivo desta base é o ensino e não a aprendizagem. A fragmentação dos conteúdos por descritores a serem ensinados divididos em tópicos, além de ser vista de forma negativa por educadores e pesquisadores, que consideravam estar superada tal concepção, consente objetivos obscuros não admitidos pelo MEC.

Ademais, a BNCC traz em seu texto, a respeito da organização da área de Matemática, uma suposta preocupação sobre os impactos dos avanços tecnológicos, das exigências do mercado de trabalho e dos respectivos projetos de vida, sobre a formação dos estudantes. Para uma possível solução para tais impactos, “destaca-se ainda a importância do recurso a tecnologias digitais e aplicativos tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior.” (BRASIL, 2018).

No entanto, Bigode (2019) aponta que a referência às tecnologias por si só, trata-se de uma enganação, pois reduz a relação entre Matemática e Tecnologia ao uso de ferramentas sem qualquer comprometimento com a aprendizagem, “como se fosse indiferente construir um triângulo com régua e compasso ou com um *software* de geometria dinâmica; construir o gráfico de uma função quadrática com lápis e papel quadriculado ou com uma planilha eletrônica” (Bigode, 2019, p. 136).

O autor destaca que em toda a BNCC não há qualquer indicativo de uma concepção sobre tecnologia que vá além do emprego de ferramentas tecnológicas sob uma perspectiva tecnicista. Pois, o uso das tecnologias para o ensino da matemática não deve ser apenas para a utilização de métodos descontextualizados, uma vez que o ser humano pode apenas existir socialmente e, até fazer uso dos objetos tecnológicos existentes, no entanto, “podem ser simples usuários e continuarem a representar o percentual de sujeitos excluídos da apropriação de conhecimentos teóricos, com capacidade de compreensão e atuação críticas” (Medeiros, Sforzi, 2016, p. 39).

Assim, como apontado por Medeiros e Sforzi (2016) e Bigode (2019), o uso puramente técnico de tais ferramentas, sem que haja uma construção teórica sobre seu desenvolvimento e utilidades, direciona os estudantes mais uma vez para o trabalho prático. Sem a devida apropriação teórica do conhecimento, que conduz a uma atuação crítica e transformadora na sociedade.

Mediante o exposto, a matemática apresenta o reducionismo do currículo do Ensino Médio, ao determinar que os conteúdos a serem trabalhados estão atrelados às aprendizagens essenciais do ensino fundamental e às competências e habilidades.

Considerando a importância da matemática como saber sistematizado a serviço do desenvolvimento e manutenção da existência humana, no próximo item discutiremos a concepção de conhecimento matemático e a concepção de mundo presentes na BNCC do Ensino Médio.

4.3 O CONHECIMENTO MATEMÁTICO E A CONCEPÇÃO DE MUNDO

Saviani (2007), destaca que a transformação do modo de produção ocasionou a divisão social do trabalho, e a separação entre trabalho e educação. A partir desta ruptura, surge uma educação intelectual para a classe dominante, e uma educação técnica relacionada ao processo de trabalho alienador, destinada à classe dominada.

O conhecimento que interessa à educação escolar, conforme Saviani (2016), inclui uma ampla gama de disciplinas, teorias e conceitos que foram desenvolvidos ao longo da história. Estas áreas de conhecimento fornecem a matéria-prima necessária para a atividade educativa, permitindo que os educadores sejam mediadores no processo educacional, em que os estudantes possam desenvolver suas capacidades críticas e criativas, e compreender o mundo ao seu redor, de maneira a transformar a realidade material rumo à humanização dos indivíduos.

Conforme Brasil (2018) o principal objetivo da BNCC para o Ensino Médio é tornar a área Matemática e suas Tecnologias mais atrativo aos estudantes e aproximar o conhecimento matemático de suas realidades. Desta forma, o documento enfatiza a importância de se considerar as experiências diárias dos estudantes, que são influenciadas por diversos fatores, tais como os avanços tecnológicos, as demandas do mercado de trabalho, os ideais de qualidade de vida de suas comunidades, a influência das mídias sociais, entre outros.

Neste sentido, é fundamental reconhecer a importância das tecnologias digitais, pois estas ferramentas não só auxiliam na investigação matemática, mas também promovem o desenvolvimento contínuo do pensamento computacional, que já foi iniciado nas etapas anteriores da educação. Ao integrar essas tecnologias ao ensino da Matemática, é possível tornar o aprendizado mais dinâmico, envolvente e contextualizado, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Para Brasil (2018), os desafios do mundo contemporâneo estão relacionados diretamente ao desenvolvimento das competências úteis ao mercado de trabalho. O documento destaca a importância de desenvolver competências específicas em matemática no Ensino Médio, que permitirão aos estudantes lidarem de maneira mais eficaz com problemas matemáticos e compreender a realidade de forma mais profunda, preparando-os para intervenções específicas nessa área.

Freitas (2018), afirma que a concepção de ensino por trás da contrarreforma educacional é a privatização da escola pública, pois para atender as necessidades mercadológicas do mundo do trabalho globalizado, a escola deve ter uma filosofia meritocrática e competitiva. Conforme a lógica empresarial:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem, os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização (Freitas, 2018, p. 79).

Desse modo, em Brasil (2018), a pedagogia dos resultados assentada na teoria das competências preconiza que as aprendizagens elaboradas para o Ensino Médio são essenciais para aprofundar o letramento matemático dos estudantes, pois estes terão a oportunidade de expandir as habilidades necessárias a esta etapa do ensino, tornando-se capazes de compreender a sociedade que os cerca e intervir de maneira satisfatória em suas respectivas realidades.

Em conformidade com Brasil (2018), o letramento matemático pode ser definido como o conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem aos indivíduos raciocinar, representar, comunicar e argumentar de forma

matematicamente fundamentada. Tal letramento, é essencial para capacitar os alunos a enfrentarem os desafios do mundo moderno, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para resolver problemas complexos, tomar decisões informadas e participar ativamente da sociedade.

Segundo Brasil (2018), ao propor ou participar de ações para investigar desafios sociais e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, os alunos são incentivados a aplicar os conceitos, procedimentos e linguagens próprios da matemática para analisar problemas e encontrar soluções. Além disso, ao explorar as implicações da tecnologia no mundo do trabalho, os alunos podem aplicar conceitos matemáticos para entender questões como automação, inteligência artificial e análise de dados. Isso não só ajuda a desenvolver habilidades matemáticas, mas também promove a capacidade dos alunos de pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões informadas sobre questões complexas da sociedade contemporânea.

Ao tratar das competências específicas definidas para Matemática e suas Tecnologias, Brasil (2018) afirma que tais competências não estão dispostas em uma ordem cronológica, ao contrário, formam um todo interligado, pois o desenvolvimento de uma, muitas vezes requer a mobilização de outras. Deve-se observar que os estudantes necessitam ir além da cognição, desenvolvendo habilidades como autoestima, perseverança na busca por soluções de problemas e predisposição para trabalho em equipe. No entanto, concebemos que:

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teoria e prática –, é que se materializa a necessidade humana de apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana (Rigon; Asbahr; Mretti, 2010, p. 24).

Deste modo, a apropriação dos saberes historicamente elaborados, leva à humanização do indivíduo que atua na transformação social e na produção do conhecimento. No entanto, a BNCC do Ensino Médio não visa a transformação social, pois não apregoa os conceitos defendidos pela pedagogia Histórico-Crítica, que exige uma abordagem que parte do abstrato para o concreto e reconhece a interdependência entre teoria e prática. Permitindo que os estudantes compreendam o conhecimento matemático, desenvolvido historicamente pela humanidade, como forma de possibilitar a materialidade da vida humana.

Segundo o documento, apesar de cada habilidade estar associada a uma competência específica, isto não anula a possibilidade de que contribua para o desenvolvimento de outras. E, embora a oferta de Matemática seja obrigatória nos três anos do Ensino Médio, as habilidades são apresentadas sem uma seriação, permitindo, desta forma, a flexibilização do currículo anual e das propostas pedagógicas de cada sistema de ensino.

Partindo da análise desta perspectiva de seleção de objetos de aprendizagens presente no texto da BNCC, nota-se mais uma vez que a escolha dos conhecimentos matemáticos, que comporão o currículo, está subordinada às necessidades do sistema vigente e suas demandas que exigem determinadas habilidades dos trabalhadores.

Sob esta ótica destacamos, consoante a Duarte (2016), que a escolha e a organização dos conteúdos a serem ensinados aos alunos é, de fato, uma das questões mais polêmicas e cruciais para a educação escolar. Essa decisão tem um impacto significativo na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos estudantes.

Conforme o autor, o parâmetro da pedagogia Histórico-Crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o progresso de cada pessoa como um indivíduo capaz de realizar em sua vida a humanização alcançada até o presente momento pela humanidade. Todavia, é imprescindível considerar que o desenvolvimento da humanidade até agora foi e é esculpido pelas contradições geradas pela luta de classes.

Outro fator destacado por Duarte (2016) é o caráter contraditório e heterogêneo no desenvolvimento da cultura, que está inevitavelmente marcado pela luta ideológica, constante companheira da luta de classes. Tal luta implica uma disputa entre diferentes concepções de mundo, refletindo diferentes interesses de classe.

Portanto, o rol de conteúdos escolares adotados no currículo é uma tomada de posição nesta luta entre concepções de mundo conflitantes. Ensinar conteúdos como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é, na verdade, educar, pois esses conteúdos veiculam diferentes concepções de mundo. Mesmo que essas concepções não sejam explicitadas, elas estão presentes, tornando o ensino destes conteúdos um ato educativo.

Concordante a Duarte (2016), a crítica à pedagogia Histórico-Crítica, muitas vezes rotulada como "conteudista" por seus opositores, baseia-se na ideia de que o

ensino de conteúdos escolares negligencia o sentido prático desses conteúdos na vida dos alunos. No entanto, rotular essa abordagem pejorativamente como "conteudista" pressupõe que o conhecimento possa ser adquirido sem gerar impactos significativos, na prática social dos alunos, o que não se sustenta sob uma análise mais profunda.

O autor, da pedagogia Histórico-Crítica, sustenta uma educação que não seja apenas uma transmissão automática de um arcabouço de conteúdos, mas que, acima de tudo, alavanque a compreensão crítica da sociedade e promova uma reflexão sobre as relações sociais existentes e as contradições decorrentes da luta de classes presentes em seu cerne.

No que tange à Matemática e suas Tecnologias, as competências específicas apresentadas na BNCC sugerem que, ao analisar questões socioeconômicas, os alunos podem usar a matemática para interpretar dados demográficos, econômicos e sociais e entender padrões de distribuição de renda, entre outros. Para atuar sobre as questões econômicas, faz-se necessário, na era digital, compreender conceitos matemáticos, pois tal compreensão é fundamental para entender e desenvolver tecnologias. Os alunos podem aplicar a matemática na programação de computadores, na análise de algoritmos, na criptografia, entre outras áreas.

Para Brasil (2018), a capacidade de interpretar informações quantitativas de maneira crítica é essencial em uma sociedade em que os indivíduos estão constantemente expostos a dados e estatísticas. Os alunos podem usar a matemática para avaliar a validade de argumentos baseados em números e para tomar decisões informadas.

Conforme o texto da BNCC, ao propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo, os alunos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos matemáticos de forma prática e significativa, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos problemas sociais e para a busca de soluções éticas e socialmente responsáveis. Ao atribuir aos alunos a tarefa de intervir na resolução dos problemas sociais a sua volta, Brasil (2018) afirma que estes devem ser capazes de compreender completamente o problema apresentado, identificando as informações relevantes, as restrições e os objetivos.

Com base na compreensão do problema, os estudantes podem criar modelos matemáticos que representem a situação de forma precisa. Uma vez construído o modelo, os alunos aplicam procedimentos matemáticos apropriados para resolver o

problema. Após obter uma solução, estes devem avaliar criticamente sua plausibilidade em relação ao contexto da situação. Também devem considerar se a solução atende aos critérios estabelecidos pelo problema e se é viável em termos práticos. Por fim, os estudantes devem articular sua solução de forma clara e coerente, explicando o raciocínio por trás dela e justificando suas escolhas.

Ora, de acordo com Brasil (2018), ao compreender e utilizar diferentes registros de representação matemáticos de maneira flexível, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos e são capazes de abordar problemas de maneira mais abrangente e criativa. Além disso, podem comunicar seus resultados de forma mais eficaz, adaptando sua linguagem e representações às necessidades do público-alvo. Esta habilidade é essencial para o sucesso em diversas áreas da matemática e para sua aplicação em diferentes contextos da vida cotidiana, acadêmica e profissional.

Ao investigar e estabelecer conjecturas sobre diferentes conceitos e propriedades matemáticas, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Eles aprendem a formular perguntas, buscar evidências, analisar resultados e comunicar suas descobertas de maneira eficaz, preparando-se para enfrentar desafios matemáticos cada vez mais complexos.

Após uma análise destes argumentos presentes no texto da BNCC, podemos perceber a responsabilização dos estudantes pela resolução de problemas sociais que escapam ao alcance da escola, está além de suas atividades pedagógicas. Nos questionamos sobre qual a concepção de mundo se ensina aos estudantes quando expostos à ideologia da pedagogia das competências.

Embasando-nos nos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica, entendemos como Duarte (2016) quando afirma que a visão de mundo, é engendrada por conhecimentos e posicionamentos qualitativos sobre vários aspectos da vida individual e coletiva de cada ser humano, da sociedade, da natureza e da relação entre eles. Tais elementos de concepção de mundo podem existir na consciência individual de forma espontânea, desarticulada e incoerente, sem necessariamente serem objetos de análise consciente. Algumas ideias podem ser profundamente enraizadas no indivíduo como crenças afetivas, o que torna difícil superá-las.

Duarte (2016), considera que a visão de mundo de uma pessoa pode ser uma mistura complexa de conhecimentos, valores, crenças e emoções, influenciada por sua educação, cultura, experiências de vida e outros fatores, esta pode moldar a maneira como uma pessoa percebe e interpreta o mundo ao seu redor, influenciando suas escolhas, comportamentos e interações com os outros.

Aprofundando ainda mais a questão, o autor afirma que a relação entre conteúdo e forma é um aspecto crucial na definição da concepção de mundo de uma pessoa. Esses dois elementos constituem uma unidade dialética, o que significa que não há uma concepção de mundo que seja apenas conteúdo ou pura forma. No entanto, essa unidade é contraditória, pois o desenvolvimento de um conteúdo muitas vezes requer uma forma específica que pode acabar limitando ou transformando esse conteúdo.

Para Lavoura e Martins (2017), a unidade dialética pode ser uma ferramenta útil para abordar os conteúdos escolares de uma maneira que reconheça a complexidade do mundo e promova uma compreensão mais profunda e crítica por parte dos alunos. Esta abordagem Histórico-Crítica reconhece as contradições e os conflitos que caracterizam o desenvolvimento humano. Isso envolve analisar os conteúdos escolares não apenas de forma linear, mas também considerando as diferentes perspectivas e interesses em jogo ao longo do tempo.

Assim, as formas cotidianas de pensamento, vinculadas à prática cotidiana, muitas vezes não permitem a exploração de conteúdos mais complexos e essenciais da realidade em movimento. Portanto, o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento, como a elaboração teórica, é necessário para a apropriação de conteúdos elaborados pela experiência social.

Vigotski compreendeu claramente a dialética entre conteúdo e forma no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e detectou essa relação tanto na infância como na adolescência. O autor estabelece uma explícita relação entre o desenvolvimento dos conteúdos da concepção de mundo na adolescência e o desenvolvimento do pensamento conceitual, criticando os psicólogos que acreditavam que o pensamento dos adolescentes poderia apresentar novos conteúdos preservando as formas encontradas no pensamento infantil (Duarte, 2016, p. 104).

A linguagem matemática, desempenha um papel central na mediação do pensamento humano, que fornece os meios através dos quais os conceitos e ideias são expressos, compreendidos e comunicados. Esta permite a internalização de

processos mentais, como a reflexão e a resolução de problemas, através da fala e do pensamento verbal. Portanto, as formas do pensamento, mediadas pela linguagem, permitem que o indivíduo compreenda e manipule conceitos e ideias complexas, contribuindo para a compreensão da concepção de mundo mais elaborada. Esta interrelação entre pensamento e linguagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e intelectual ao longo da vida.

Por fim, Brasil (2018) salienta que ao reelaborar os currículos e as propostas pedagógicas de matemática, é essencial considerar tanto os princípios e habilidades da BNCC quanto as necessidades específicas dos alunos e das comunidades escolares, garantindo uma educação matemática de qualidade e relevante para todos os estudantes.

Ora, ao abordar as necessidades específicas dos estudantes e suas comunidades, o documento, implicitamente, se refere à concepção de mundo dos alunos. Duarte (2016) acende um alerta para a separação proposital entre conhecimento e concepção de mundo disseminada pelo construtivismo durante o século XX.

Desta forma, para o autor, é tarefa basal da pedagogia Histórico-Crítica contrapor esta ideia separatista, pois defende que o conhecimento deve ser desenvolvido para promover uma compreensão mais profunda e crítica da realidade, contribuindo para a superação das injustiças e desigualdades presentes na sociedade. Isto implica uma tomada de posição perante uma realidade desumanizadora, onde os educadores têm o papel de instigar os alunos a questionarem as estruturas de poder, as injustiças sociais e as opressões que permeiam a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se originou da necessidade de discutir as implicações da contrarreforma do Ensino Médio para o ensino da matemática nas escolas públicas. Durante esse percurso estabelecemos como questão norteadora: **Quais as possíveis implicações da contrarreforma do Ensino Médio para o ensino da matemática?**

A escola pública é uma instituição que atende seres sociais, oriundos das mais variadas condições socioeconômicas, definidas a partir das relações de poder estabelecidas pelas forças de produção. Desse modo, Kuenzer (2000) nos aponta que seria ingenuidade tentar compreender o processo educacional sem refletir a respeito do trabalho como processo educativo do ser humano, e analisar de que maneira as mudanças no modo de produção alteraram a forma de ensinar e aprender. Discutir o processo formativo humano escapa ao alcance da escola, pois essa temática está enraizada na divisão social e técnica do trabalho.

Portanto, para desenvolver nosso estudo entendemos a necessidade de estabelecer e desenvolver os seguintes objetivos específicos: i) discutir a educação escolar orientando-nos pela pedagogia Histórico-Crítica; ii) identificar os fatores que levaram à implementação da contrarreforma do Ensino Médio; iii) analisar as consequências da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC para o ensino da Matemática.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da escrita de quatro capítulos. No primeiro descrevemos os caminhos metodológicos e os procedimentos técnicos empregados. Assim, utilizamos para o levantamento dos dados a pesquisa bibliográfica-documental, fundamentado pelos estudos da pedagogia Histórico-Crítica, alinhados ao materialismo Histórico-Dialético

No capítulo dois, evidenciamos como o neoliberalismo interfere de forma direta nas políticas educacionais, e, identificamos as maneiras que isso acontece.

Ao analisarmos as mudanças no modo de produção capitalista compreendemos a relação entre este e a educação escolar, pois, para a pedagogia Histórico-Crítica a discussão parte da compreensão da relação indissociável entre trabalho e educação, a partir das condições materiais da existência humana e das forças produtivas envolvidas neste processo.

Concluimos que, conforme Marx (2011) e Alves (2005), a transformação do modo de produção material, que passou do processo artesanal à manufatura, alterou significativamente a educação. Justificamos essa alteração ao compreendermos que as forças produtivas determinaram que, conforme Kuenzer (1989), o trabalhador, inicialmente, educado na fábrica, precisava ser educado também na escola. E a partir disso, a escola reproduziu e reproduz as condições ideais para suprir as demandas do modo de produção.

Para a pedagogia Histórico-Crítica, a educação é um reflexo das condições materiais da existência humana. Desta forma, o modo de produção e as relações de trabalho da sociedade influenciam diretamente o sistema educacional. A produção de valor e a divisão social do trabalho, inerentes ao capitalismo, determinam a forma como a educação é estruturada, delineando os objetivos que deve atingir para manter a ordem do capital.

Quando se fala das forças produtivas faz-se referência aos meios e técnicas de produção, enquanto as relações de produção envolvem as formas como esta é organizada e quem detém os meios de produção. Neste sistema, tais forças são organizadas de maneira a maximizar o lucro e a eficiência, e isso se reflete na educação. Sob esta ótica, a educação é pensada e estruturada para formar trabalhadores que atendam às necessidades do mercado, flexíveis às mudanças tecnológicas.

Conforme a pedagogia Histórico-Crítica, a educação serve tanto para reproduzir as relações sociais existentes quanto para potencialmente transformá-las. Assim, esta pensa a educação como ferramenta de crítica e mudança social, oferecendo aos indivíduos a capacidade de questionar e transformar as condições materiais que moldam a sociedade.

Para o projeto capitalista, a educação tem a função de acentuar e perpetuar as desigualdades sociais, preparando os indivíduos para se adequarem às exigências do mercado de trabalho, e não para uma formação humana integral. A pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, enfatiza a importância de uma educação que vá além do mero treinamento técnico, promovendo uma compreensão crítica das condições sociais e econômicas e capacitando os indivíduos a agir sobre essas condições.

Neste contexto, os sistemas educacionais tendem a ser sedimentados, a partir de diferentes níveis e tipos de educação destinados a diferentes classes sociais, reforçando a hegemonia e as desigualdades existentes.

Desta forma, o capital e a luta de classes, intrínseca à história humana, determina o projeto pedagógico da educação pública. Através de currículos que imputam aos estudantes um conhecimento limitado, pois, aos trabalhadores basta “saber fazer”. Lhes é negado o direito do acesso ao conhecimento científico, produzido pela própria humanidade.

Esta dinâmica, acentuada pela contrarreforma, aumenta cada vez mais o abismo entre a educação ofertada à classe dominante e a ofertada ao proletariado. Portanto, perpetua-se a dualidade do Ensino Médio brasileiro.

Ao adotarmos a definição de educação escolar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que, consoante a Fernandes (2020), a escola que interessa à classe trabalhadora, é aquela que oferece as condições ideais para o desenvolvimento intelectual independente do trabalhador.

Assim, concordamos com Saviani (2015), quando este afirma que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2015, p. 288). É por meio da educação escolar que a humanidade evolui, e cria novos instrumentos para sua sobrevivência.

A partir da compreensão da relação entre a divisão social do trabalho e a educação, concluímos que o sistema econômico se adapta a cada período histórico, para perpetuar seu controle sobre as forças de produção. Portanto, faz-se necessário entender que, ao consolidar-se como política econômica mundial, o neoliberalismo interfere diretamente na educação.

O estudo sobre a interferência direta do neoliberalismo nas políticas educacionais, possibilitou o entendimento dos motivos pelos quais foram aprovadas a contrarreforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. No decorrer do terceiro capítulo, identificamos a relação entre o novo Ensino Médio e a BNCC e discutimos a organização curricular a partir dos itinerários formativos, também apresentamos a definição de currículo defendida pela teoria Histórico-Crítica.

Em conformidade com Saviani (2020) e Freitas (2018), o golpe jurídico-parlamentar ocorrido em 2016, contra a então presidenta Dilma Rousseff, foi necessário para o cumprimento massivo da agenda neoliberal. Como já apontado, as políticas educacionais não ficaram de fora desse arcabouço econômico. Ao

contrário, este processo acelerou a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio em 2017 e da BNCC em 2018.

A Lei 13.415/17, trouxe uma reformulação significativa para o Ensino Médio, introduzindo mudanças estruturais na forma como o currículo é organizado e oferecido. A justificativa para essas alterações repousa na ideia de flexibilizar a pedagogia do Ensino Médio para melhor atender às expectativas dos jovens em relação ao mundo do trabalho, refletindo um esforço para alinhar a educação com as necessidades e demandas contemporâneas do mercado.

Além disso, logo após a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio, a Resolução nº 3 de 2018, atualizou as diretrizes curriculares dessa etapa escolar, estabelecendo que o referencial curricular de cada estado fosse elaborado a partir da BNCC. Portanto, a BNCC passou a determinar a organização curricular de todo o Ensino Médio brasileiro.

O estado do Paraná, em 2021, elaborou e aprovou o Referencial Curricular para o Ensino Médio, seguindo literalmente o texto da BNCC. Por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED, o estado determinou que as escolas públicas paranaenses ofertariam a FGB, dois Itinerários Formativos, mesclando as áreas do conhecimento previstos na BNCC, e a formação técnica profissionalizante.

Para alcançar o entendimento da organização da área Matemática e suas Tecnologias na BNCC do Ensino Médio, no quarto e último capítulo, relacionando-o como os capítulos anteriores, realizamos uma análise a partir da categoria filosófica Lógico-Histórica, alinhada ao materialismo Histórico-Dialético.

Após analisar o documento, compreendemos que a matemática sofreu graves implicações com a contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que com a introdução da pedagogia das competências e habilidades no novo currículo trouxe mudanças significativas. A BNCC prioriza a ampliação dos conteúdos já abordados no ensino fundamental e enfatiza o pensamento computacional. Isso resultou em uma abordagem reducionista, diminuindo a abrangência dos conteúdos matemáticos tradicionais. Ao invés de aprofundar e expandir os conceitos matemáticos desenvolvidos ao longo do ensino fundamental, o novo currículo tende a revisar e repetir conceitos anteriores, limitando o alcance dos alunos a novas teorias e técnicas matemáticas avançadas.

A contrarreforma promove uma maior valorização do pensamento computacional, refletindo uma tendência para alinhar a educação às demandas tecnológicas e digitais do século XXI. Embora o pensamento computacional seja uma habilidade valiosa, sua preponderância no currículo se sobressai sobre a importância do conhecimento matemático tradicional, que é essencial para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes. A ênfase em habilidades tecnológicas ocorre em detrimento de uma compreensão mais profunda dos fundamentos matemáticos.

O currículo atual, determinado pela BNCC, é criticado por não considerar suficientemente o conhecimento matemático como uma herança cultural e científica da humanidade. A matemática não é apenas uma ferramenta técnica, mas também uma disciplina rica em história e desenvolvimento cultural. Reduzir o currículo a aspectos mais utilitários e menos exploratórios enfraquece a conexão dos alunos com a matemática como um campo do conhecimento fundamental para a compreensão do mundo e da cultura científica.

A educação matemática tem um papel crucial na formação do pensamento crítico e na capacidade de análise dos estudantes. Ao priorizar a ampliação dos conteúdos básicos e o pensamento computacional, a contrarreforma limita a oportunidade dos alunos de desenvolver habilidades de pensamento abstrato e crítico que são essenciais para sua emancipação intelectual e humanização. O conhecimento matemático é uma ferramenta poderosa para a construção da capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas complexos, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e bem informados.

A reformulação do currículo de matemática proposta pela BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio levanta importantes questões sobre a natureza da educação matemática e seu papel na formação dos estudantes. A redução do conteúdo e a ênfase em competências tecnológicas refletem uma visão mais pragmática e orientada para o mercado, ao mesmo tempo em que trazem o risco de desconsiderar o valor intrínseco da matemática como um domínio do conhecimento que contribui para a formação integral dos indivíduos.

Para garantir uma educação matemática que promova a verdadeira humanização e emancipação dos estudantes, é fundamental que o currículo equilibre as demandas práticas com o desenvolvimento profundo dos conceitos matemáticos e suas aplicações culturais e científicas. É crucial que o ensino de

matemática permita aos alunos explorar e entender a riqueza desta disciplina como um legado intelectual, além de prepará-los para as exigências do mundo contemporâneo.

Portanto, há a urgente necessidade de uma revisão crítica da reforma curricular, com o objetivo de oferecer uma formação matemática que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas também enriqueça seu conhecimento cultural e científico, promovendo uma verdadeira emancipação intelectual e pessoal.

Os dados e conhecimentos gerados por esse estudo, demonstraram que as reformas educacionais são realizadas para atender aos interesses econômicos. Além disso, nos permitiram entender a importância da educação escolar visando a formação humana, pois compreendemos como Leontiev (2004), que os seres humanos não apenas se adaptam à natureza, mas a modificam segundo suas necessidades, o que é definido como trabalho. E durante o transcurso desse processo, estes alteram o mundo à sua volta, criam mecanismos, objetos, instrumentos, constroem uma herança sociocultural. Desse modo, surge a necessidade de compartilhar e transmitir o conhecimento resultante desse transcurso, às gerações futuras.

Esta pesquisa trouxe considerações importantes a serem pensadas, discutidas e praticadas. É nítido que a superação do capitalismo e a plena humanização da sociedade é um árduo caminho a ser percorrido, e exige conhecimento para tomada de consciência, organização e união de classe. Tais necessidades não serão sanadas pelo processo educacional, pois perpassa pela superação de uma estrutura social fortemente construída e organizada, que domina absolutamente a escola. No entanto, a educação escolar é uma das, senão a mais, importantes ferramentas para o sucesso deste intento.

É necessário subverter! Despertar a consciência, ter disciplina para tomar partido, adquirir conhecimento e usá-lo para se organizar. Há de se combater o conservadorismo, o obscurantismo e este modelo reacionário de educar. Precisamos ter em mente que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000).

E, o mais difícil nestes tempos obscuros que enfrentamos enquanto classe trabalhadora, necessitamos *esperança!* O que não significa esperar, ao contrário,

nos exige ter esperança, mas uma esperança que nos desperta, nos move, nos indigna, e nos levará à total emancipação humana.

Neste sentido, compreendemos a impossibilidade de separar educação e trabalho no processo de formação humana, rumo à emancipação da classe trabalhadora. Consideramos a importância de estudos que, como por exemplo o de Fernandes (2020), defendem que a pedagogia socialista, capaz de libertar os indivíduos da alienação do mundo do trabalho, e necessária à efetivação da equidade social, somente será alcançada por meio da revolução do proletariado.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANDES-SN, 2017. **A contrarreforma do Ensino Médio, o caráter excludente, pragmático e imediatista de Lei nº 13415/2017**. Disponível em: <<https://sistemagestorweb.blob.core.windows.net/adufal/anexos/cartilha%20contra%20reforma.pdf>> Acesso em: 08 set. 2021.

ANPED. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer**. - 2016. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo#:~:text=O%20Movimento%20Nacional%20pelo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20prop%C3%B5e%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de,maior%20di%C3%A1logo%20entre%20os%20componentes>> Acesso em: 22 set. 2022.

BARBOSA, M. V.; MILER, S.; MELLO, S. A. (organizadoras). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BRASIL. **Decreto 4.244/1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009**. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. 2014. **Lei 13.005 de 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (1ª versão)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (2ª versão)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Exposição de Motivos. Brasília, DF: Câmara dos deputados. 2016 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 de 13 de fevereiro de 2017**. 2017 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. 2018a Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Brasília: Brasil - 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. **Documentos normativos para o Ensino Médio do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CASTELO, R. **O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI** / Rodrigo Castelo. – Rio de Janeiro: UFRJ/ESS, 2011.

CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas [livro eletrônico]**. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2014. -- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CURY, C. R. J.; REIS, M. ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. - São Paulo: Cortez, 2018.

DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados , 2016. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. - 8. ed. - Curitiba: Positivo, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao Ensino Médio**. Brasília, 2016. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/45%C2%AA-Nota-Ensino-Me%CC%81dio-FNE-26_09_Final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, L. C. DE. **A reforma empresarial na educação Nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar do neotecnismo? In: **SOARES, M. B., KRAMER, S. & LUDKE, M. Escola Básica. Anais da VI Conferência Brasileira de Educação (Vol. I, p. 147-157)**. Campinas (SP): Papyrus, 1992.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO (DES)GOVERNO DE TURNO: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação - Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal Fluminense. ISSN 2359-3296. Ano 3 número 5 - 2016. Disponível em: http://periódicos.uff.br/revista_movimento/article/view/32621 > Acesso em: 22 set. 2022.

GAMBOA, S. S.; GAMBOA, M. C. O método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da educação física. In: **Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605 – Volume 6, Número 2, Junho de 2014.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: Leituras sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1121-1141, out.-dez., 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/SPN7FJrQqVj86gWxfsc5msj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 05 set. 2022.

JAKIMIU, V. C. L.; SILVA, M. R. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Medio Inovador**/Monica Ribeiro da Silva (org). - Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2016.

KRAWCZYK, N. **Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 753-769, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 03 set. 2022.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Tradução: Paulo Bezerra. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro - RJ, 1978.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo**. Cad. Pesq., São Paulo (68): 21 - 28, fevereiro 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em: 04 mai. 2023.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados 1989.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. - 4 ed. - São Paulo: Cortez, 1999. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 21).

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2000. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo/SP: Boitempo, 2019.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. In: **Interface (Botucatu)**. 2017; 21(62):531-41.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. [Tradutor: Rubens Eduardo Frias] - 2 ed. - São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. - 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, J. C.. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino - aprendizagem. **IN: Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf. Acesso em: 06/09/2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46 n. 159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>> Acesso em: 06 set. 2022.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>> Acesso em: 06 set. 2022.

MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (organizadores). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes - 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular: 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. Boitempo: 2011.

MEDEIROS, D. H. DE.; SFORNI, M. S. DE F. **(Im)possibilidades da organização de ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2016.

MINUCELLI, C. P.; SANTOS, J. A. A. DOS; DOMBROWSKI, O. #OCUPAPARANÁ – As ocupações das escolas públicas paranaenses em outubro de 2016. **Temáticas**, Campinas, 24, (47/48): 247-274, fev./dez. 2016. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/11123/6408/19156>> Acesso em: 06 set. 2022.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **In: Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, S. P.; SORDI, D. N. de; FÁVERO, D. G. Ocupação e contra ocupação de escolas públicas: o caráter político-educativo da mobilização coletiva. **Trabalho**

Necessário. v.17, nº 33, mai-ago (2019). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29372/17089>> Acesso em: 05 set. 2022.

MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. (organizadores). **Educação Matemática e a teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. - (*Série Educação Matemática*)

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. DE (2010). A Formação Docente na Perspectiva Histórico - Cultural: em busca da superação da competência individual. **Revista Psicologia Política**, 10(20), 345 – 361. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a12.pdf>> Acesso em: 07 set. 2021.

MOTTA, V. C. DA; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 27 set. 2022.

MOURA, M. O. DE. (2006). Saberes Pedagógicos e Saberes Específicos: desafios para o Ensino de Matemática. In: Silva, A. M. [et al]. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Anais do XIII ENDIPE , Recife: Brasil. Acesso em: 07/09/2021.

MOURA, M. O. DE.(org).**A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural.** Brasília: Liber livro, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed - São Paulo: 2011 - Editora Expressão Popular.

OLIVEIRA, *et al.* Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate. In: **Secretaria Educacional da APP-Sindicato (2021).** NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ. 2021

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED - retificada.** Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpqeseed_retificada.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Matemática.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.** Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023

PERRENOUD, P. ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. In: **Educar**, ISSN 0211-819X, ISSN-e 2014-8801, Nº 22-23, 1998 (Ejemplar dedicado a: Comprender la diversidad en educación), págs. 11-34. Disponível em: <https://educar.uab.cat/article/view/v22-23-perrenoud/319>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PINTO, J. M. DE R. O Ensino Médio. 2002. In: **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã. 2002.

PRADANOV, C. C; FREITAS, C. E. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. -2 ed.- Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RAMOS, M. N. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III- Século XX**. 4ª edição. Editora: Vozes, 2011. p. 229 - 242.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017

ROCHA, D. L. da. **Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes**. Rev. Sociologias Plurais, v. 6, n. 1, p. 61-86, jan. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/sciplr/article/download/71450/40287>> Acesso em: 06 set. 2022.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª edição - Petrópolis, 1986.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **O legado educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12ª ed. revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR CURRÍCULO E SOCIEDADE: os problemas da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento Revista Educação**. Faculdade de educação; programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. ISSN 2359-3296. Ano 3, número 4 – 2016.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v.9, n.17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 61–74. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/41441/28132>> Acesso em: 22 set. 2022.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. - Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia)

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11 edição - São Paulo: ícone, 2010.