



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

**ANA CÉLIA DE CARVALHO SANTOS**

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO E A  
REDUÇÃO DOS DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA: ANÁLISE  
DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU*  
NO BRASIL – 2017 a 2020**

Salvador-Ba  
2022

ANA CÉLIA DE CARVALHO SANTOS

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO E A  
REDUÇÃO DOS DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA: ANÁLISE  
DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU*  
NO BRASIL – 2017 a 2020**

Dissertação de Mestrado apresentada a linha de pesquisa em políticas sociais e universais, institucionalização e controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá

Salvador-Ba  
2022

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica. UCSAL. Sistema de Bibliotecas

- S237 Santos, Ana Célia de Carvalho  
A pedagogia das competências no ensino médio e a redução dos direitos da classe trabalhadora: análise da produção do conhecimento *Stricto Sensu* no Brasil – 2017 a 2020 / Ana Célia de Carvalho Santos. – Salvador, 2022.  
226 f.
- Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Oliver de Sá.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania. Linha de Pesquisa em Políticas Sociais e Universais, Institucionalização e Controle.
1. Pedagogia das Competências 2. Neoliberalismo 3. BNCC e Ensino Médio  
4. Direitos Trabalhistas 5. Pedagogia Histórico-Crítica I. Sá, Kátia Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 373.5:331

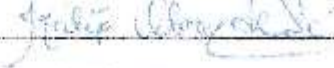
ANA CÉLIA DE CARVALHO SANTOS


**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO E  
A REDUÇÃO DOS DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA:  
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO  
SENSU* NO BRASIL. – 2017 a 2020**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre apresentada a linha de pesquisa em Políticas Sociais e Universais, Institucionalização e Controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Aprovada em 29 de agosto de 2022.

Banca Examinadora

Kátia Oliver de Sá – Orientadora   
Doutora em Educação - UFBA  
Pós-Doutora em História e Filosofia - UNICAMP  
Universidade Católica do Salvador - UCSal

Ângela Maria de Carvalho Borges   
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Católica do Salvador - UCSal

José Arlen Beltrão de Matos   
Doutor em Educação - UFBA  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Jandira Dantas dos Santos   
Doutora em Políticas Sociais e Cidadania - UCSal  
Faculdade Regional da Bahia - UNIRB

Dedico este trabalho e todo o meu carinho para as minhas majestade e alteza, minha mãe Bonifácia e minha filha Ana Catarina, que vivenciaram o quão difícil foi o meu percurso e nesse ínterim as dificuldades que atravessamos juntas. Nada seria possível sem a fé, que Deus sempre continue nos guiando.

Quando redigi o parágrafo acima não imaginava que a minha querida mãe, sempre tão presente em todos os momentos significativos da minha vida, não estaria mais entre nós. Resolvi mantê-lo no original, pois sei que onde ela estiver, estará vibrando conosco.

## AGRADECIMENTOS

A caminhada foi mais longa e solitária do que previ inicialmente, no caminho uma pandemia, doença, hospital, aulas e trabalho online.... mas, nesse percurso, posso dizer que aprendi e me transformei em alguém que diante da compreensão da totalidade resultante do conhecimento, descobriu a essência além da aparência da própria vida. Posso assegurar que nada será como antes e, nessa jornada, encorajamento dos amigos e bons fluídos não me faltaram.

Assim, aproveito para agradecer a muitos, a começar pelas colegas de turma, em especial a Mariza Pacheco, ouvinte atenciosa e incentivadora, colega que o confinamento compulsório afastou fisicamente, porém nunca se furtou a me atender a cada solicitação.

O meu muito obrigada também à Coordenadoria de Estatística e Pesquisa do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região na pessoa de Railuze Brandão Fonseca Saback, sempre gentil, competente e prestativa em disponibilizar prontamente dados estatísticos, alguns primários, que instruíram este trabalho.

A minha gratidão ao(as) querido(as) companheiro(as) e colegas de trabalho do grupo “Mestrado sem Traumas”, Fabrício Cruz, Érica Sakaki e Vanessa Régis, por tudo. Vocês me resgataram de volta à jornada acadêmica e nos momentos em que priorizar a pesquisa, as leituras e a escrita se tornaram difíceis diante de afazeres profissionais cotidianos tão díspares, foram o ânimo para eu não desistir.

O meu reconhecimento e respeito a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, na pessoa da minha orientadora Ilma. Professora Doutora Kátia Oliver de Sá, pelo esforço em remover obstáculos e a dedicação em transmitir conhecimentos, mesmo quando tudo era só incertezas. Aproveito e estendo os agradecimentos a Ilma. Professora Doutora Marize Carvalho que compôs a banca de qualificação, as Ilmas. Professoras Doutoradas Ângela Maria de Carvalho Borges e Jandira Dantas dos Santos e o Ilmo. Professor Doutor José Arlen Beltrão de Matos que compuseram a banca examinadora e contribuíram com profícuas sugestões para o aprofundamento da investigação.

Por fim, agradeço a mim mesma, pela coragem de enfrentar a interdisciplinaridade e o desafio de pesquisar os temas trabalho e perda de direito dos(as) trabalhadores(as) na perspectiva da Educação, área instigante, que sempre me foi cara e, agora entendo, fundamental para nos tornarmos humanos, nas sábias palavras do Professor Dermeval Saviani.

A todas e a todos o meu carinho e gratidão!

Continuar buscando o conhecimento é o desafio...

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, 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. (SAVIANI, 2007, p.154)

“[...] a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano.” (SAVIANI e DUARTE, 2010, p.431)

## RESUMO

SANTOS, Ana Célia de Carvalho. A Pedagogia das Competências no Ensino Médio e a Redução dos Direitos da Classe Trabalhadora: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* NO BRASIL – 2017 a 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania - Universidade Católica do Salvador, UCSal, Salvador, 2022.

Esta pesquisa analisou a relação entre a educação e o trabalho em face da formação da Educação Básica no Ensino Médio, centrada na aquisição de competências e habilidades pelos jovens, filhas e filhos da classe trabalhadora e na crescente perda de direitos trabalhistas, considerando a contrarreforma educacional (Lei n.º 13.415/2017) e trabalhista (Lei n.º 13.467/2017) implementadas no Brasil pós-golpe parlamentar de 2016 e a regulação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Tem como pergunta central: O que destacam as produções de teses e dissertações no Brasil (2017 a 2020) sobre a pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil e quais os indicadores de superação a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio. Objetiva destacar pelo balanço do conhecimento das teses e dissertações produzidas no Brasil (2017 a 2020), o que tratam sobre a pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil e levantar indicadores de possibilidades de superação a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio. A pesquisa de caráter exploratório, bibliográfica e documental, com análise de conteúdo, fundamentou-se na abordagem do materialismo histórico e dialético e em princípios teóricos da pedagogia histórico-crítica para levantar e analisar o que as dezesseis produções *stricto sensu* provenientes de PPG no Brasil no período entre 2017-2020 têm destacado em relação a seis categorias de análise: Contrarreforma do Ensino Médio; Pedagogia das competências; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Redução dos direitos trabalhistas (Reforma/Contrarreforma Trabalhista Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017); Formação *omnilateral* e Pedagogia Histórico-Crítica. Destacou-se que as estratégias neoliberais centradas na Teoria do Capital Humano desenvolvida por Theodore Schultz nos anos 1960, revigora tendência em curso e se concretizam na atualidade na forma da Pedagogia das Competências preconizada na BNCC na forma dos percursos formativos e do protagonismo juvenil distinguidos na BNCC e replicados no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022). Quanto aos resultados, concluiu-se pelo reconhecimento da importância dos ensinamentos clássicos para formação humana e, ainda, que o estudo da relação educação, trabalho e perda de direitos dos(as) trabalhadores(as) carece de aprofundamento pelos pesquisadores e pesquisadoras diante da possibilidade da educação, enquanto atividade mediadora capaz de contribuir para a transformação social, servir como instrumento de resistência da classe trabalhadoras em face a crescente perda de direitos trabalhistas.

**Palavras-chaves:** Pedagogia das Competências. Neoliberalismo. BNCC e Ensino Médio. Direitos Trabalhistas. Pedagogia Histórico-Crítica

## ABSTRACT

SANTOS, Ana Célia de Carvalho. The Pedagogy of Competencies in High School and the Reduction of the Rights of the Working Class: ANALYSIS OF THE PRODUCTION OF STRICTO SENSU KNOWLEDGE IN BRAZIL – 2017 to 2020. 227f. Dissertation (Master's) - Postgraduate Program in Social Policies and Citizenship - Catholic University of Salvador, Ucsal, Salvador, 2022

This research analyzed the relationship between education and work in the face of the formation of Basic Education in High School, centered on the acquisition of competencies and abilities by young working class daughters and sons and on the increasing loss of labor rights, considering -giving the educational (Law n.º 13.415/2017) and labor (Law n.º 13.467/2017) counter-reform implemented in Brazil after the 2016 parliamentary coup and the regulation given by the National Curricular Common Base (BNCC, 2018). It's central question is: What do the productions of theses and dissertations in Brazil (2017 to 2020) highlight on the pedagogy of competencies in the high school counter-reform provided for in Law n. 13.415/2017 and in the National Curricular Common Base (BNCC), considering the reduction of the labor rights of the working class in Brazil and which are the indicators of overcoming the fundamentals of *omnilateral* training recommended by the Historical-Critical Pedagogy for Teaching Medium. It aims to highlight, through the balance of knowledge of the theses and dissertations produced in Brazil (2017 to 2020), what they deal with the pedagogy of competencies in the counter-reform of High School provided for in Law n. 13.415/2017 and in the National Common Curricular Base (BNCC), considering the reduction of the labor rights of the working class in Brazil and raising indicators of possibilities of overcoming from the fundamentals of *omnilateral* training recommended by Historical-Critical Pedagogy for high school. The exploratory, bibliographic and documentary research, with content analysis, was based on the approach of historical and dialectical materialism and on theoretical principles of historical-critical pedagogy to raise and analyze what the sixteen *stricto sensu* productions from PPG in Brazil in the period between 2017-2020 have highlighted in relation to six categories of analysis: High School Counter-Reform; Pedagogy of competences; National Curricular Common Base (BNCC); Reduction of labor rights (Labor Reform/Counter-Reform Law n.º. 13.467 of July 13, 2017); *Omnilateral* training and Historical-Critical Pedagogy. It was highlighted that the neoliberal strategies centered on the Theory of Human Capital developed by Theodore Schultz in the 1960s, reinvigorate an ongoing trend and materialize nowadays in the form of Pedagogy of Competencies advocated at BNCC in the form of training courses and youth protagonism distinguished in the BNCC and replicated in the Reference Curriculum Document of Bahia (DCRB, 2022). As for the results, it was concluded that the importance of classical teachings for human formation was recognized, and that the study of the relationship between education, work and the loss of rights of workers needs further study by researchers. given the possibility of education, as a mediating activity capable of contributing to social transformation, serving as an instrument of resistance for the working class in the face of the growing loss of labor rights.

Keywords: Pedagogy of Competencies. Neoliberalism. BNCC and High School. Labor rights. Historical-Critical Pedagogy

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

Quadro 01	Exposição e caracterização do marco legal da Lei n.º 13.415/2017 (Reforma Educacional e Lei n.º 13.467/2017 (Reforma Trabalhista) .....	29
Quadro 02	Distribuição das 16 (dezesseis) produções <i>stricto sensu</i> identificadas nas regiões: Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul considerando ano de depósito nos PPG, IES, autor, título.....	31
Quadro 03	Sistematização de 218 trechos de destaque da categoria <b>Contrarreforma do Ensino Médio</b> em (16) dissertações e teses identificadas para análise.....	167
Quadro 04	Sistematização de 79 (setenta e nove) trechos de destaque da categoria <b>Pedagogia das Competências</b> nas (16) dissertações e teses identificadas para análise.....	179
Quadro 05	Sistematização de 551 (quinhentos e cinquenta e um) trechos de destaque da categoria <b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> nas (16) dissertações e teses identificadas para análise.....	183
Quadro 06	Sistematização de 35 (trinta e cinco) trechos de destaque da categoria <b>Redução dos direitos trabalhistas (Reforma Trabalhista Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017)</b> nas (16) dissertações e teses identificadas para análise.....	212
Quadro 07	Sistematização de 114 (cento e quatorze) trechos de destaque da categoria <b>Formação <i>Omnilateral</i></b> nas (16) dissertações e teses identificadas para análise.....	215
Quadro 08	Sistematização de 69 (sessenta e nove) trechos em destaque da categoria <b>Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio</b> nas (16) dissertações e teses identificadas para análise.....	221
Quadro 09	Resumo dos resultados estatísticos das unidades de registro em cada produção X Categorias de Análise (Apêndice B) .....	226

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 01	Assuntos mais frequentes nos Casos Novos mencionados na Consolidação Estatística do TRT5 do ano de 2019) .....	58
Figura 02	Casos Novos (novas ações trabalhistas), período 2014-2019, mencionados na Consolidação Estatística do TRT5 do ano de 2019.....	59
Figura 03	Série histórica de Processos Recebidos e Julgados na Justiça do Trabalho do Brasil, período de 2006-2021 .....	60
Figura 04	Processos recebidos no Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (TRT5), período de 2016-2021, com Sindicatos como autor (1ª e 2ª instância) .....	63
Figura 05	Processos recebidos no Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (TRT5), período de 2016-2021, referentes a Dissídios Coletivos e Dissídios Coletivos de Greve (2ª instância) .....	65
Figura 06	Competências gerais da Educação Básica e para o Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	83
Figura 07	Descrição do item b.1. Projeto de Vida e Cidadania do Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB/2022) relacionada ao descritor Organizador Curricular - Projeto de Vida e Cidadania (1ª e 2ª Séries) do Ensino Médio.....	85

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 01	Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> na pesquisa.....	101
Gráfico 02	Identificação do ano de defesa e depósito das 16 (dezesesseis) dissertações e teses analisadas.....	102
Gráfico 03	Identificação das regiões geográficas brasileiras onde foram produzidas as 16 (dezesesseis) dissertações e teses.....	103
Gráfico 04	Identificação dos tipos de cada uma das 16 (dezesesseis) produções científicas considerando as regiões geográficas brasileiras em que foram produzidas.....	105
Gráfico 05	Identificação dos tipos de cada uma das 16 (dezesesseis) produções científicas considerando as Instituições Públicas e Privadas em que foram produzidas.....	106
Gráfico 06	Identificação dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em que foram produzidas as 6 (dezesesseis) Teses e Dissertações.....	106
Gráfico 07	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> com base comparativa nas categorias mais analisadas nas produções indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	109
Gráfico 08	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> com base comparativa das produções mais completas, em relação as categorias de análise, indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	110
Gráfico 09	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> com base comparativa nos resultados das unidades de registro das categorias analisadas nas produções, indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	111
Gráfico 10	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> da categoria Contrarreforma do Ensino Médio, indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	111
Gráfico 11	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> da categoria Pedagogia das Competências indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	118
Gráfico 12	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> da categoria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	124
Gráfico 13	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> da categoria Redução dos Direitos Trabalhistas/Reforma Trabalhista indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	135
Gráfico 14	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> da categoria Formação <i>omnilateral</i> /Formação Politécnica/Formação Humana/Formação Integral indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	140
Gráfico 15	Identificação do balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> da categoria Pedagogia Histórico-Crítica indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.....	146

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> na pesquisa.....	101
Tabela 02	Identificação do ano de defesa das 16 (dezesesseis) dissertações e teses que compõem o processo de balanço da produção do conhecimento .....	102
Tabela 03	Identificação das regiões geográficas brasileiras onde foram produzidas as 16(dezesesseis) dissertações e teses.....	103
Tabela 04	Identificação dos tipos de cada uma das 16(dezesesseis) produções científicas considerando as regiões geográficas brasileiras em que foram produzidas.....	104
Tabela 05	Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 16(dezesesseis) Teses e Dissertações.....	105
Tabela 06	Identificação dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em que foram produzidas as s Instituições 16(dezesesseis) Teses e Dissertações.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESIT	Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
D	Dissertações
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PPG	Programa de Pós-Graduação
Sesu	Secretaria de Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal

T	Teses
TRT5	Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região
TST	Tribunal Superior do Trabalho
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1	ESTUDOS ANTECEDENTES, QUESTÕES NORTEADORAS DO OBJETO.....	23
1.2	A PROBLEMATICIDADE DO OBJETO: QUESTÃO CENTRAL, HIPÓTESE E OBJETIVOS.....	25
1.3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO E INDICADORES DE PROCESSO DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i> .....	27
1.4	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO.....	33
<b>2</b>	<b>O TRABALHO, A FORMAÇÃO NEOLIBERAL, AS SUCESSIVAS CRISES ESTRUTURAIS DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>36</b>
2.1	A CENTRALIDADE DO TRABALHO, A FORMAÇÃO EDUCACIONAL NEOLIBERAL E O PROCESSO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ECONÔMICA....	36
2.2	A INVESTIDA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	46
2.3	O AVANÇO DO PROJETO NEOLIBERAL DE REDUÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS DOS(AS) TRABALHADORES(AS): O DIREITO DE ACESSO À JUSTIÇA E O ENFRAQUECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS SINDICATOS.....	51
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E A ABORDAGEM CRÍTICA SUPERADORA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....</b>	<b>69</b>
3.1	AS CONTRARREFORMAS E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA ATENDER O CAPITAL .....	70
3.2	A TEORIA DO CAPITAL HUMANO PAUTADA EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES APLICADAS NA EDUCAÇÃO DO(A) TRABALHADOR(A) .....	76
3.3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS MUDANÇAS IMPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO.....	80
3.4	FUNDAMENTOS SUPERADORES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INDICADORES PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	93
<b>4</b>	<b>O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL SOBRE A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO PREVISTO NA LEI N. 13.415/2017 E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>100</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES .....	101
4.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO DE TESES E DISSERTAÇÕES: A DIALÉTICA DA REALIDADE IDENTIFICADA PELOS PESQUISADORES NAS PRODUÇÕES.....	107
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	159
<b>APÊNDICE A – Análise de 16 (dezesesseis) produções <i>stricto sensu</i> em relações as categorias definidas na investigação .....</b>	167
<b>APÊNDICE B – Quadro 09: Resumo dos resultados estatísticos das unidades de registro em cada produção x categorias de análise.....</b>	226

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de mais de vinte anos de observação das relações que se travam entre empregados(as) e empregadores(as) na Justiça Trabalhista do Estado da Bahia e na constatação de que os(as) trabalhadores(as) recorrem ao Poder Judiciário quase sempre na expectativa de rápida e justa reparação dos seus direitos violados, o que efetivamente não ocorre. Isso comumente se dá porque a máquina judicial é burocrática e a estrutura não os favorecem ou porque não conseguem comprovar as alegações no curso dos processos. O certo é que os(as) trabalhadores(as), embora na maioria das vezes pleiteiem o ressarcimento de parcelas decorrentes da rescisão contratual, conforme demonstram as estatísticas consolidadas pelo Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região utilizadas neste trabalho, o que em tese seriam de fácil prova, nem assim obtêm a justa reparação. Muitos são compelidos a fazerem acordos nas primeiras audiências, renunciando a direitos mínimos, quando não são obrigados a aguardar o julgamento da ação judicial em um processo quase sempre custoso, demorado e sem garantia de êxito. Dessa forma, constata-se que mesmo quando assegurado o direito de acesso à justiça, isso não significa necessariamente a garantia de uma solução justa das demandas.

A situação se agrava quando a busca pela reparação se volta para direitos trabalhistas de outra natureza que não as parcelas rescisórias, como horas extras, indenizações decorrentes de dano moral, trabalho em condições insalubres e perigosas etc. Nessas situações, para o(a) trabalhador(a) ter o direito reconhecido pelo ordenamento jurídico, exige-se provas das violações, e por se enquadrarem como fatos constitutivos do direito, devem ser produzidas por quem alega, no caso, o(a) trabalhador(a), parte mais frágil da relação processual. Ademais, chama a atenção a desinformação dos(as) trabalhadores(as), não só quanto aos requisitos da constituição dos seus direitos, assegurados por lei, acordos ou convenções coletivas, como também e, principalmente, acerca da atitude a ser adotada, durante o vínculo empregatício, para prevenir e resguardar possíveis provas que facilitarão a tramitação de uma futura ação trabalhista. Por outro lado, se constata que a formação dos(as) trabalhadores(as) é muito aquém do necessário para assimilação do saber sistematizado, capaz de capacitá-los a compreender a totalidade e enfrentar essa realidade. Os dados estatísticos da pesquisa nacional de amostra de domicílios (PNAD Educação 2019)<sup>1</sup> corroboram essa assertiva ao apontar que mais da metade

---

<sup>1</sup> A Pesquisa nacional de amostra de domicílio (PNAD) relativa aos dados sobre a educação dos brasileiros do ano de 2019 indica que “apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5

dos adultos brasileiros(as), com 25 anos ou mais, não concluíram o ensino médio, ou seja, não tiveram acesso à instrução básica possuindo, quando muito, apenas a formação fundamental.

Nesse contexto se insere os(as) jovens filhos e filhas da classe trabalhadora, que são instruídos a partir de currículos escolares elaborados primordialmente para atender aos interesses da classe que explora a força de trabalho e não para servir a compreensão do papel do(a) trabalhador(a) na luta de classes e das estruturas de poder do Estado que controla a dominação. Na educação formal do Ensino Médio, os(as) jovens são preparados(as) para assumirem postos de trabalho, em uma formação tecnicista, voltada para a conformação e adaptação, com informações insuficientes, que não impedem a violação e a redução dos direitos e, menos ainda, facilitam o ressarcimento dos direitos violados quando pleiteados por reclamações trabalhistas perante à Justiça do Trabalho.

Com efeito, não é demais reconhecer que para além da crescente retirada de direitos dos(as) trabalhadores(as) e da ausência de reação efetiva desta classe, capaz de impedir o retrocesso social, existem outros tantos fatores, históricos, sociais, econômicos e culturais que, não sendo isolados nem circunstanciais, não podem ser ignorados na análise da totalidade do contexto atual de subtração dos direitos da classe trabalhadora. Tomemos como exemplo a própria estrutura burocrática do poder do Estado, de base capitalista, representada pelo Poder Judiciário e o quanto ela está aparelhada para atender aos interesses das classes dominantes e desestimular a rápida solução das demandas dos dominados. Outros fatores que podem ser considerados para explicar a conformação dos(as) trabalhadores(as) em face da retirada dos direitos trabalhistas, igualmente relevantes, são os altos índices de desemprego, da informalidade da mão de obra e das subcontratações. Todos esses elementos contribuem para espoliar a ideia de pertencimento de classe dos(as) trabalhadores(as) e, por conseguinte, facilitam a adaptação dos indivíduos a um novo patamar de exploração do trabalho.

A despeito desses múltiplos aspectos, tão significativos e desafiadores ao estudo acadêmico que envolvem o fato investigado nesta pesquisa, nos deteremos em um dos elementos que consideramos importante na redução de direitos classe trabalhadora: a educação disponibilizada aos filhos e filhas da classe trabalhadora, especialmente em face das recentes mudanças curriculares implementadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E o faremos na convicção do que afirma Kosik (1969), de que para se alcançar a totalidade,

---

milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional. É o que mostra o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019.

concretude e dialética de um fenômeno, não significa considerar todos os fatos envolvidos<sup>2</sup>. Vale ressaltar, ainda, que entendemos, como Mészáros, não ser a educação formal o fator ideológico primário no sistema capitalista; ela também não é capaz, por si só, de se constituir em alternativa para a transformação social do sistema, sobretudo quando se considera que uma de suas principais funções tem sido reproduzir o consenso esperado pela sociedade capitalista. Mas, nem por isso, é possível negar que a escola, na sua função mediadora, pode e deve considerar a totalidade que envolve as práticas educacionais hegemônicas. (MÉSZÁROS, 2012, p.45)

Em vista disso, consideramos que o Ensino Médio disponibilizado pela escola, principalmente a pública, conforme ficou demonstrado ao longo desta pesquisa, está muito distante e aquém de uma proposta de formação *omnilateral*<sup>3</sup> necessária aos jovens, filhos e filhas da classe trabalhadora, na forma defendida pelas pedagogias não hegemônicas, principalmente a Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro aspecto a ser considerado, se refere a tendência dos mercados, na atualidade, de se adaptarem a chamada Revolução 4.0<sup>4</sup> e atrair mão de obra jovem, disponível e “parceira”, promovendo novas formas de exploração do trabalho, no chamado “empreendedorismo individual”. Para tanto, se investe em marketing de apelo emocional e associam a liberdade,

---

<sup>2</sup> Acerca dos vários aspectos que compõem a realidade, tomemos a lição de Kosik no sentido de que “a totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...]se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. [...] A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade do conhecimento que dela se tem como realidade, A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedade, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta.”(itálico no original). (KOSIK, 1969, p. 35-36)

<sup>3</sup> Em relação a expressão formação *omnilateral*, usado por Frigotto (1998, 2010, 2010a) Saviani (2021), Duarte (2021) e *onilateral* ou *onilateralidade* reproduzida por Manacorda (2000) dos “Manuscritos de 1844” de Karl Marx. No texto, essas categorias, todas de fundamento ontológico marxistas, são usadas no mesmo sentido de formação humana e no sentido oposto ao de unilateral ou unilateralidade. Esta, por sua vez, resulta da divisão do trabalho e da propriedade privada que torna os indivíduos obtusos e com todas as determinações negativas da pessoa humana, só permitindo que os indivíduos desenvolvam qualidades a custas de outras, não conseguindo ir além do desenvolvimento unilateral e alienado. (MANACORDA, 2000, p. 68)

<sup>4</sup> A Revolução 4.0 ou Quarta Revolução Industrial se trata de transformações no setor produtivo baseada na adoção de tecnologias como Big Data, Internet das Coisas e Inteligência Artificial. Não se resume, contudo, apenas a avanços tecnológicos e operação com sistemas de inteligência. Na lição de Leal e Oliveira ela “traz para os seres humanos em sua subjetividade novas visões de mundo e de si mesmo, supervalorizando-se a produtividade, o individualismo e a lucratividade. Dentro dessa nova lógica, o homem vai deixando de lado a sua capacidade criadora para tornar-se a engrenagem de uma máquina e isto lhe impõe um novo ritmo tanto para as relações sociais, quanto para o seu trabalho.” (LEAL; OLIVEIRA, 2021, p. 239-240)

valor caro aos(as) jovens, a incrementos de ganhos; também induz o entusiasmo pela via de atrativos ilusórios, tais como, flexibilidade de horários de trabalho, ocupação para o tempo ocioso e obtenção de renda extra (LEAL; OLIVEIRA, 2021, p. 238). Entendemos, portanto, que para essa estratégia ter sucesso, exige-se um projeto de formação de jovens comprometido com a ideia do empreendedorismo. Nesse sentido, Antunes e Praun (2019, p. 66) destacam que as mudanças tecnológicas são conexas com as mutações nos processos de reorganização do trabalho, das legislações, de valores e práticas sociais e também dos sistemas educacionais.

Assim, não sem razão, as alterações implementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o chamado “novo” Ensino Médio, baseado em competências e habilidades, favorecem a manutenção do paradigma que acirra a exploração dos mais jovens ao adotar a preconizada “formação integral” que objetiva exclusivamente a instrução básica e a aquisição de habilidades e competência necessárias ao desempenho para o trabalho. Ao dispensar a instrução propedêutica, fomenta o dualismo educacional que impede o acesso aos conhecimentos científicos e eterniza as desigualdades sociais dos mais pobres.

Os chamados “percursos formativos” com a não obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física durante todo o ensino médio, tão necessárias à educação *omnilateral* dos trabalhadores e trabalhadoras, também são exemplos de proposições que contribuem para a fragilização da classe obreira. Pretende transformá-los em agentes passivos que, diante da exploração, não lutam por direitos mínimos ou, ainda, produzem cidadãos que agem como colaboradores dos que exploram a força de trabalho e não aprendem a lutar pela desalienação do e no trabalho. (FRIGOTTO, 1998. p. 48)

Desse modo, defendemos que é no currículo do Ensino Médio, em que se desenvolve com maior amplitude a transmissão de conhecimentos científicos sistematizados, que a temática “trabalho e direitos trabalhistas dos(as) trabalhadores(as)” deve compor a formação, como meio de contribuir para mudar a realidade atual e a luta pela aquisição da cidadania. Reconhecemos, no entanto, não ser tarefa fácil, sobretudo se considerarmos que tais proposições são contrárias às orientações em vigor na Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e ao modelo organizacional curricular proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na busca das justificativas para a adoção de tais políticas educacionais no Brasil, propomos no presente trabalho de investigação, inicialmente, uma abordagem sobre as investidas das políticas neoliberais que impactaram nas reformas legislativas da formação educacional (Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) e a da força de trabalho (Lei n.º 13.467 de 13 de julho de 2017), caracterizadas pelas tramitações sucessivas e açodadas no Congresso Nacional, resultado do pós golpe parlamentar de 2016.

Em que pese as aludidas reformas educacional e trabalhista se declararem como solução ao desemprego, argumento usado na maioria das proposições neoliberais, inclusive as que se seguiram a elas e estão em andamento no Congresso Nacional, como as reformas previdenciária e a administrativa, nesta pesquisa demonstramos que elas têm em vista, precipuamente, atender aos interesses do capital e dos mercados. Dessa forma, elas perdem o sentido de mudança e por ensejar perdas de direitos arduamente conquistados, se tornam verdadeiras contrarreformas<sup>5</sup>, termo, inclusive, que é adotado ao longo desta pesquisa.

Também são tratados neste trabalho aspectos relacionados ao avanço destrutivo do capital sobre o trabalho que persistem, mesmo após as aludidas reformas, e parecem não ter limites. Tomemos como exemplo as normas que tramitaram no Congresso Nacional como a Medida Provisória (MP) n.º 1045/2021, denominada de “minirreforma trabalhista” que criava a categoria de trabalhadores(as) sem direitos ou com direitos ainda mais precarizados, paradoxalmente, os (as) jovens desempregados e desempregadas, a quem se propagava querer proteger. Nos insertos dessa MP, incluídos durante a tramitação na Câmara dos Deputados, os(as) jovens não eram considerados(as) empregados(as), a despeito de igualmente colocarem suas forças de trabalho à disposição dos empregadores(as). Eles(elas) eram tidos(as) como “prestadores de serviço social voluntário”, sem direitos mínimos assegurados, como salário mínimo, 13º salário, FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), carteira assinada e sequer se previa direitos previdenciários. Nesse ponto, tomemos a sábia lição de Frigotto (2012, p. 10), acerca do capitalismo, quando afirma, que se justifica como um sistema “que para continuar tem que subtrair, um a um, os direitos conquistados pelas lutas da classe trabalhadora e destruir as bases da vida mediante a deterioração do meio ambiente.”

Na mesma linha de investigação de avanço e consolidação de investidas neoliberais, a pesquisa aborda os fundamentos das alterações contidas na Lei n.º 13.415/2017 (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). É certo que a referida lei, em certa medida, nada tem de inovadora, pois, ao conceber o retorno da pedagogia das competências baseada na ênfase da aquisição de competências e habilidades pelos(as) estudantes, mais especificamente no chamado Ensino Médio de formação integral, revigora tendência em curso, implementada desde os anos 1990, nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso.

---

<sup>5</sup> A respeito do termo e método da contrarreforma, Ramos e Frigotto (2016) esclarecem que “A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.37).

De igual modo, explicitamos que as bases históricas da chamada pedagogia das competências se assentam na concepção produtivista que originou a pedagogia tecnicista adotada no período do regime militar pós golpe de 1964. Fundada na chamada teoria do capital humano desenvolvida por Theodore Schultz e outros teóricos de mesma tendência, associam a economia da educação a formação de mão de obra. (SAVIANI, 2019, p. 369). Assim, tal como outrora, não é coincidência a referência política atual de alinhamento dos currículos escolares à precarização dos direitos relativos ao trabalho e a consolidação do capital, em um momento em que o Estado brasileiro é assumido por linha política de extrema direita, com feição militarizada.

Isto posto, esta investigação inicia a análise a partir de estudos antecedentes e questões que contribuíram para recortar o objeto de pesquisa.

### 1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES, QUESTÕES NORTEADORAS DO OBJETO

As relações entre capital, trabalho e educação no Brasil é objeto de estudo de diversos autores, com destaque para as pesquisas desenvolvidas por Frigotto (1998, 2010, 2012 e 2015), relacionadas a educação do(a) trabalhador(a) no sistema capitalista e a teoria do capital humano aplicada no campo educacional. Também, há estudos de Ramos (2001) que desenvolve investigações com ênfase na formação humana e na noção de competências nas relações educativas; estas pesquisas estão sendo retomadas com repercussões no mundo do trabalho, a partir da edição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

Mais recentemente Malachen (2016, 2020, 2021), Duarte (2008, 2021) e Lombardi (2007) partindo da análise marxista, na linha de pesquisa fundada no materialismo histórico e dialético defendida por Saviani (1991, 2007, 2010, 2011, 2018, 2019 e 2021), têm debatido intensamente as mudanças curriculares implementadas no Ensino Médio e vêm apontando as contradições da chamada formação integral adotada nas orientações curriculares que não atendem à formação humana necessária aos(as) jovens oriundos(as) das classes populares. Vale ressaltar que os estudos desses(as) pesquisadores(as), baseados na pedagogia histórico crítica, trazem no seu bojo um projeto contra hegemônico a ser considerado como alternativa à formação da classe trabalhadora.

No que concerne a flexibilização dos direitos dos(as) trabalhadores(as) em um contexto de precarização das condições de trabalho como resultado do processo de acumulação flexível do capital, os estudos explorados por Oliveira, I. (2020), Oliveira, M. (2020), Harvey (2005, 2020), Dardot e Laval(2016), Borges (2020) e Druck (2020) são de grande importância para

se entender a formação do homem neoliberal<sup>6</sup>, o processo de acumulação flexível do capital, o movimento acelerado de perda de direitos e, até mesmo, se pensar em estratégias de resistência da classe trabalhadora aos interesses hegemônicos do capital.

Nesse aspecto reside a relevância da discussão travada ao longo desta pesquisa, talvez e certamente pretensiosa, dado a magnitude, complexidade e interdisciplinaridade que se propõe, envolvendo aspectos relacionados ao tema “trabalho” examinado sob a ótica da Sociologia, Direito e Educação, sem esquecer que cada um deles, por si só, justificariam um estudo isolado. Por isso mesmo, encarar o desafio de relacionar o “trabalho”, abordado por essas ciências, para compreender as especificidades da realidade atual além da aparência, nos pareceu uma tarefa árdua e desafiadora, mas necessária. Desse modo, o balanço do conhecimento a partir da análise das produções científicas no Brasil, publicadas no período posterior às contrarreformas e, bem assim, o levantamento crítico dos estudos dos(as) pesquisadores(as) sociais sobre o tema, nos pareceu o caminho mais acertado a ser adotado neste trabalho.

Mediante esses estudos e pesquisas produzidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, nos propomos a identificar nesta investigação fundamentos que alicerçam a pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio prevista na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua relação com a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil.

As **questões norteadoras** que serviram para a identificação do problema e recorte do objeto de investigação, são:

- O que caracteriza o trabalho e a educação na crise estrutural do capital?
- O que imprimem as teses e dissertações produzidas no Brasil (2017 – 2020) sobre a noção de competências na contrarreforma do Ensino Médio alicerçada na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a classe trabalhadora?
- O que as teses e dissertações produzidas no Brasil (2017 – 2020) indicam como fundamentos críticos<sup>7</sup> sobre as competências e habilidades enfatizadas para o Ensino Médio de formação integral, considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora?

---

<sup>6</sup> A categoria homem neoliberal é desenvolvida pelos pesquisadores DARDOT e LAVAL (2016) e foi analisada na seção 2.1 desta investigação.

<sup>7</sup> Fundamentos críticos são aqui entendidos como aspectos contraditórios levantados nas teses e dissertações em relação às competências e habilidades elegidas como princípios para se alcançar a prestação do direito universal à educação para a população pelo Estado, conforme se depreende ao longo do texto da BNCC.

- Quais os limites e contradições que desenvolvem as competências e habilidades enfatizadas para o Ensino Médio de formação integral e quais os indicadores de superação, possíveis de serem levantados a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio de formação integral?

Tomamos como referência para expor os elementos centrais desta investigação a dimensão da dialética, que segundo Saviani (2000, p. 18) nos arma de um método rigoroso (crítico) capaz de nos “propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica”; segundo este pesquisador, todo problema apresenta “um lado objetivo e um lado subjetivo”, que se caracteriza de certa maneira pela tomada de consciência que o(a) pesquisador(a) assume da necessidade que a reflexão é provocada pelo problema.

Mediante a exposição das questões acima descritas, que promovem uma compreensão dialética do fenômeno relacionado a uma concepção geral da realidade, buscamos fugir de uma dissimulada postura idealista e avançamos em traçar elementos que caracterizam a problematicidade do objeto, a questão central da investigação, a hipótese do estudo, o objetivo mais geral e específicos.

## 1.2 A PROBLEMATICIDADE DO OBJETO: QUESTÃO CENTRAL, HIPÓTESE E OBJETIVOS

Em um contexto de desmonte de conquistas adquiridas na luta árdua da classe trabalhadora, são contraditórias as mudanças e a rapidez com que vem acontecendo no Brasil. Tanto em relação ao trabalho, quanto à educação, as investidas do capital privado com o apoio do Estado, representado pelo governo de ultradireita<sup>8</sup> e o implemento de reformas legislativas sucessivas têm ensejado a perda inexorável de direitos às classes proletárias. Assim, compreender esse movimento e a real dimensão do desmonte que vem sendo promovido é

---

<sup>8</sup> Esta é uma categoria que, assim como “ultraneoliberalismo” que vem sendo utilizada por autores como Saviani e Duarte (2021, p. 2) para designar a característica do governo atual, obscurantista quanto ao desenvolvimento do conhecimento científico, a partir da eleição de 2018. Para este pesquisador, o ultraliberalismo se identifica pela destruição dos direitos dos trabalhadores, assim como pelo desmantelamento das instituições públicas. Ainda, para o pesquisador ORSO (2007, p.175-178) o ultraliberalismo é uma categoria incorporada a história do liberalismo; afirma este pesquisador, que o desenvolvimento do liberalismo se deu “dentro de um processo que vai do liberalismo clássico (tese) ao liberal-intervencionismo (antítese) e ao liberalismo que se desenvolve a partir da metade da década de 1970 em diante, o *ultraliberalismo* (a síntese) que articula os dois momentos anteriores e aparece como uma nova tese. ”. Desse modo, a partir dos anos 1970, a feição assumida “não é o neoliberalismo e sim o ultraliberalismo”. Não obstante a lição do prestigiado autor, na presente pesquisa, em diversos momentos o termo neoliberalismo é utilizado como sinônimo daquele ‘outro para designar a fase atual do liberalismo.

medida necessária para reagir a ele, daí a importância da realização de uma investigação que promova um balanço do conhecimento<sup>9</sup>, cujo enfoque apresenta a crítica necessária, circunstancial ao objeto proposto.

Nessa linha de indagações, a **problemática central** da investigação, questiona: O que destacam as produções de teses e dissertações no Brasil (2017 a 2020) sobre a pedagogia das competências ao tratarem da contrarreforma do Ensino Médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil e quais as possibilidades de indicadores de superação a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio.

Como **objetivo geral** apontamos a necessidade de: Destacar nas teses e dissertações produzidas no Brasil (2017 a 2020), o que tratam sobre a pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil e levantar a possibilidade de indicadores de superação a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio.

Para atingir esse objetivo, lançamos os seguintes **objetivos específicos**, que são assim propostos:

- Apontar o que caracteriza trabalho e educação na crise estrutural do capital.
- Destacar nas teses e dissertações produzidas no Brasil (2017 – 2020) a noção de competências na contrarreforma do Ensino Médio alicerçada na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a classe trabalhadora.

---

<sup>9</sup> A pesquisa que desenvolve a análise do balanço da produção do conhecimento parte da noção de estruturação e de lógica reconstituída de produções de pesquisas já realizadas, que supõe basicamente nesse estudo, uma compreensão de totalidade concreta, na qual se pode reconhecer de maneira implícita de uma dada concepção de realidade. Nesse sentido, Sánchez Gamboa ressalta que as mudanças mais importantes na construção da ciência resultam não tão na invenção de novas técnicas de investigação, de tratamento de dados, mas, de novas maneiras de ver os dados. Nesta proposta a concepção de pesquisa científica enquanto atividade socialmente condicionada ou como fenômeno historicamente situado, parte do entendimento de que essa forma de produção humana traz em seu processo de desenvolvimento questões de natureza epistemológica, teórica, metodológica e técnica que podem ser identificadas e analisadas. “Todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento – qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna – que inclui o nível de estruturação e coerência interna – que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, que implicam maneiras de agir ou mesmo de omitir do pesquisador(a).” (BENGOECHEA et. al. 1978 *apud* Sánchez GAMBOA, 1996, p. 54)

- Levantar em teses e dissertações produzidas no Brasil (2017 – 2020) as repercussões que as competências e habilidades enfatizadas para o Ensino Médio de formação integral geram para os direitos trabalhistas da classe trabalhadora.
- Esclarecer o que desenvolvem as competências e habilidades enfatizadas para o Ensino Médio de formação integral, considerando limites e contradições, e que indicadores de superação são possíveis de serem identificados a partir de fundamentos de formação humana preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio de Formação Integral.

A **hipótese** que orienta esta pesquisa, traça um caminho que permite destacar que na análise das dezesseis teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2017 a 2020, que tratam da pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio, previsto na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível identificar o aprofundamento da redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil, cujos interesses atendem ao sistema produtivo ditado pelo capital; nessa proposição, gerada por limites e contradições, evidenciadas pela perda de direitos da classe trabalhadora, há consenso sobre as necessidades de formação para o trabalho alimentado pelo modo de produção capitalista; para a superação crítica dessa realidade há possibilidades de levantar indicadores para a superação, que podem ser identificados a partir de fundamentos de formação *omnilateral*, preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio de Formação Integral.

### 1.3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO E INDICADORES DE PROCESSO DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU*

Para obtenção de respostas às questões levantadas nesta investigação foi adotada, inicialmente, uma pesquisa de revisão bibliográfica, tendo como referência de análise crítica, estudos sobre a Pedagogia das Competências desenvolvidos em produções publicadas por Duarte (2008), Ramos (2001), Nomeriano (2007) e Frigotto (2010). Foi também realizada uma pesquisa de caráter documental com balanço da produção do conhecimento, a partir da leitura e análise de dezesseis produções científicas de teses e dissertações, geradas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Estas teses e dissertações foram submetidas a uma análise de conteúdo<sup>10</sup>; analisou-se, ainda, o marco legal, que trata de alterações legislativas que

---

<sup>10</sup> O processo de análise de conteúdo é um conjunto de técnicas voltadas para desenvolver análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das produções

evidenciam a redução do sistema de proteção social dos(as) trabalhadores(as) na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com as alterações da Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017 (Reforma Trabalhista) e a Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma Educacional).

As principais categorias de análise<sup>11</sup> das dezesseis produções *stricto sensu* são: 1. Contrarreforma do Ensino Médio; 2. Pedagogia das competências; 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 4. Redução dos direitos trabalhistas (Reforma/Contrarreforma Trabalhista Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017), com destaque para a redução do direito de acesso à Justiça pelos(as) trabalhadores(as) e o enfraquecimento da atuação sindical; 5. Formação *omnilateral*; 6. Pedagogia Histórico-Crítica. (Apêndice A)

O referencial teórico tratado possui argumentações de aproximações de fundamentos que se alicerçam na abordagem teórica do materialismo histórico dialético para promover processos de análises críticas, que recaem sobre a pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil, levantou-se indicadores de superação para o Ensino Médio, a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

O caminho teórico-metodológico proposto para a investigação foi desenvolvido a partir da análise de dados/informações, que compõem a pesquisa e incorporou o princípio da investigação dialética da realidade social, que trata do reconhecimento da totalidade concreta. Esta proposta significa dizer que cada fenômeno possível de descrever o objeto pode ser compreendido como um momento do todo. Nesse sentido, o fenômeno social de investigação das produções desenvolvidas em Programas de *stricto sensu* no Brasil, que abordam a pedagogia das competências na Base Nacional Comum Curricular é um fato histórico, se examinado como um momento de um determinado todo<sup>12</sup>.

---

analisadas (quantitativos ou qualitativos); este tipo de análise permite se inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens (comunicações) transmitidas pelos pesquisadores nas dissertações e teses. (BARDIN, 2011, p. 44). As inferências (operações lógicas) e a interpretações de dados geram resultados tratados de modo a serem significativos e válidos na proposta de pesquisa. (BARDIN, 2011, p. 45)

<sup>11</sup> Segundo Bardin (2011, p. 147) a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Para esta pesquisadora as categorias são “rubricas” ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

<sup>12</sup> Sobre a apreensão do todo, tomamos como referência o esclarecimento de Kosik (2013, p. 41) para quem a “posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência

Considerando que todo método científico atua sob a forma de aplicação de certo sistema racional de investigação, reconhecemos nesta proposta de pesquisa documental, que envolve análise da produção do conhecimento *stricto sensu*, os diversos fatos e dados identificados. Estes, por sua vez, sofrem no processamento da atividade criativa e prática da investigação, inferências advindas da realidade objetiva da regulação da ação dos sujeitos (pesquisadores e pesquisadoras) sobre o objeto proposto, que, de seu turno, está relacionado ao reconhecimento da redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil.

Para realizar a pesquisa, traçamos os seguintes passos investigativos:

- 1º Passo: Identificar e analisar o conteúdo do marco legal de que trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 13.415/2017), a sua regulação através do documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) no que se refere ao Ensino Médio. Em relação à Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017), entre as diversas alterações que resultaram na redução dos direitos dos(as) trabalhadores(as) foram selecionados os dispositivos relativos ao acesso à justiça por se tratar de direito primeiro a ser invocado pelo(a) trabalhador(a) na busca de reparação. Também foram destacadas as alterações que impactaram na fragilização da atuação coletiva das entidades sindicais.

No quadro, abaixo, foi sistematizado o campo empírico que substancia o processo de análise documental deste marco legal, mediante o desenvolvimento dos capítulos teóricos.

Quadro 01 - Exposição e caracterização do marco legal da Lei n.º 13.415/2017 (Reforma Educacional) e Lei n.º 13.467/2017 (Reforma Trabalhista)

Marco legal	Ano de publicação	O que dispõe	Artigos para análise	Localização online
Lei n.º 13.415/2017	16/02/2017	“Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.”	Arts.1º ao 7º	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm</a>
Lei n.º 13.467/	13/07/2017	“Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e	Arts.477- A,477-B,	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-</a>

interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante.

2017		8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. ”	507-B, 611-A e 790-B	2018/2017/lei/ 113467.htm
------	--	---	----------------------------	------------------------------

Fonte: Dados e informações extraídos pela pesquisadora no Portal do MEC e do Congresso Nacional.

- 2º Passo: Identificamos na amostragem de dezesseis produções *stricto sensu*, o que vem sendo tratado sobre a Pedagogia das Competências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também, o que é abordado acerca da Reforma Trabalhista; as teses e dissertações analisadas vêm sendo produzidas por Programas de Pós-Graduação de universidades públicas e privadas brasileiras, que possuem pesquisas providas por Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, no período entre 2017 – 2020.

Para localizar as produções de teses e dissertações que tratam da Pedagogia das Competências e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente, utilizamos na “aba de busca” da Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>13</sup>, o seguinte descritor: PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS cuja pesquisa permitiu localizar 692 produções entre teses e dissertações. Considerando este universo muito amplo para investigação, passamos a utilizar o operador booleano “AND”; nesse procedimento o descritor foi: PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS AND ENSINO MÉDIO. Este descritor aplicado, combina os termos da pesquisa para cada resultado que contenha os termos, o que nos permitiu localizar 471 produções desenvolvidas em Programas *stricto sensu* no Brasil. Reconhecendo, ainda, um universo extenso para análise e necessitando estabelecer foco à investigação, aplicamos 3(três) filtros, a saber: 1. “REFORMA TRABALHISTA AND ENSINO MÉDIO AND BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)”; 2. “ENSINO MÉDIO AND CONTRARREFORMA TRABALHISTA” e 3. “PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS AND PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA AND BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC),” que resultou no achado de 5 (cinco), 8 (oito) e 4 (quatro) produções, respectivamente, totalizando 17 (dezessete) produções. Considerando que 1(uma) produção, atendeu a mais de um critério de pesquisa e, assim, apresentou-se em duplicidade, foi computada apenas uma vez, resultando em 16 (dezesseis) produções *stricto sensu*, todas extraídas da plataforma BDTD, com acesso em 19/05/2021 e 05/06/2021.

---

<sup>13</sup> A BDTD vem sendo desenvolvida em parceria com várias instituições: IBICT, financiadora de estudos e pesquisas (FINEP), (CNPq), (MEC), (CAPES), (SESU) e mantém um comitê com o objetivo de referendar o seu desenvolvimento e atuar em especificações de padrões a serem adotados no âmbito de seu sistema.

3º passo – As referidas produções foram destacadas para análise em conjunto e individualmente, chegando-se a seguinte amostra por regiões do Brasil, referendada no quadro 02.

Quadro 02 – Distribuição das 16 (dezesesseis) produções *stricto sensu* identificadas nas regiões: Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul considerando ano de depósito nos PPG, IES, autor, título

REGIÃO NORDESTE							
Quant.	Ano depós.	IES	PPG	Registro	Pesquisadores(as)	Tipo	Títulos Dissertações e Teses
4	2017	Universidade Federal da Paraíba	PPG em Educação	01	SOARES, Fernando Augusto Generino	D	A contrarreforma do ensino médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar – UFPB – 2017
	2018	Universidade Federal do Ceará	PPG em Educação	02	ALVES, Danielle Coelho	D	Política de Educação Superior no Ceará e a resistência do movimento docente na Universidade Estadual do Ceará – UECE
	2019	Universidade Federal do Ceará	PPG em Educação Brasileira	03	CARDOSO, Paulo Erico Pontes	D	Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)
	2020	Universidade Federal do Maranhão	PPG em Educação	04	ALENCAR, Nilia Feitosa de	D	Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão
REGIÃO SUDESTE							
Quant.	Ano de depós.	IES	PPG		Pesquisadores(as)	Tipo	Título das Dissertações ou Teses
7	2018	Universidade Federal de Juiz de Fora	PPG em Educação	05	CARVALHO, Gisele Francisca da Silva	T	A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação: um estudo sobre os professores da rede estadual de Minas Gerais em São João Del-Rei
	2018	Fundação Oswaldo Cruz	Mestrado profissional em Educ. Profem Saúde	06	VELASCO, Fernanda Zerbinato Bispo	D	Juventude, trabalho, formação e futuro: O discurso dos discentes do Curso Técnico de Enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI
	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora	PPG em Educação	07	BARBOSA, Fabrício Teixeira	D	Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: os ajustes estruturais e suas relações com a contrarreforma do ensino médio.
	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora	PPG em Serviço Social	08	PEREIRA Jessica Adrielle Tomaz	D	Uma análise dos relatórios do Banco Mundial e a mercantilização da educação nos países periféricos em particular no Brasil.
	2019	Universidade Católica de São Paulo	PPG em Educação	09	PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo	T	Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri.
	2020	Universidade Estadual Oeste Paulista	PPG Mestrado em Educação	10	TOMAZIN, Silvio Santos	D	Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.
	2020	Univ. Estad. Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	PPG em Educação para a Ciência	11	LIPORINI, Thalita Quatrocchio	T	A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo.
REGIÃO CENTRO OESTE							
Quant.	Ano depós.	IES	PPG		Pesquisadores(as)	Tipo	Título das Dissertações ou Teses
2	2019	Universidade Católica de Goiás	PPG <i>Stricto Sensu</i> em	12	GOMES, Fabrício Augusto	T	Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência.

	2019	Universidade Estadual de Goiás	Educação PPG em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado	13	SILVA, Keyde Taisa	D	O Ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas.
<b>REGIÃO SUL</b>							
Quant.	Ano Depós.	IES	PPG		Pesquisadores(as)	Tipo	Título das Dissertações ou Teses
3	2019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PPG em Educação	14	SKROWONSK, Daniela	D	Educação profissional integrada ao ensino médio: uma análise da proposta no IFPR – Campus Cascavel.
	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	PPG em Educação	15	ANGELI, Gislaine	D	Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio.
	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PPG em Ensino Nível Mestrado	16	ZANK, Debora Cristine Trindade	D	Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora, a partir da indexação da base de dados da BNDT: 2017 a 2020.

4º Passo - Promovemos análise de caracterização bibliométrica<sup>14</sup> das dezesseis produções *stricto sensu* identificadas e levantadas no quadro 09, a partir de questões que geraram tabelas e gráficos, que são expostos no capítulo quatro desta dissertação. As questões levantadas para aporte a essa sistematização, foram:

- a) Quantas dissertações e teses compõem o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* na pesquisa?
- b) Em que ano as dezesseis produções *stricto sensu* foram defendidas?
- c) Em que regiões brasileiras foram produzidas as dezesseis produções *stricto sensu*?

---

<sup>14</sup> A análise bibliométrica é uma ferramenta relevante na análise da produção científica, uma vez que esta análise fornece indicadores da trajetória da produção desenvolvida, assim como a caracterização desta produção (dados demográficos), que são extraídos da própria produção desenvolvida por pesquisadores(as) que produziram dissertações e teses. As sistematizações de informações elaboradas por esse processo de análise permitem a construção de quadros, tabelas e gráficos que identificam a trajetória histórica da produção analisada. Esse processo de análise, admite a relação dialética entre métodos quantitativos e qualitativos no processo de investigação, provocando no processo de leitura dos dados e informações, enquanto uma unidade de fatores que muitas vezes se colocam em condições de reconhecimento de contradições e limites das pesquisas desenvolvidas; portanto, essa perspectiva de análise se justifica na unidade ontológica dos fenômenos, que são objeto do conhecimento a ser tratada na investigação que investiga a produção do conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 27)

- d) Qual a quantidade de teses e dissertações produzidas em cada região do Brasil?
- e) Quais as Instituições de Ensino Superior que geraram as dezesseis produções *stricto sensu*?
- f) Em que Programas de Pós-Graduação as dezesseis pesquisas *stricto sensu* foram produzidas?

Para organização do processo de análise de conteúdo da produção das teses e dissertações, realizamos inicialmente uma exploração mais geral e posteriormente, uma exploração individual do material das produções, que consistiu, inicialmente, na leitura de cada produção *stricto sensu* e na decomposição dos textos em unidades de significações, com a finalidade de obter as codificações. Esta, por sua vez, se efetivou por meio do recorte de seis unidades de registro: a) contrarreforma do Ensino Médio; b) Pedagogia das competências, c) BNCC (Base Nacional Comum Curricular); d) Redução dos Dir. Trabalhistas/Reforma Trabalhista, e) Formação Humana/*omnilateral/onilateral*, f) Pedagogia Histórico-Crítica), considerando a identificação de índices contidos em palavras/categorias de análise.

Para alcançar o processo de eleger a codificação nas dezesseis produções, promovemos um recorte do material pelo critério da presença/ausência e a frequência em que se apresentam na categorização identificada nas 16 produções *stricto sensu*.

5º Passo – Consiste na categorização com formulação de categorias de análise utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura do material; esse processo gerou um conjunto de 7 (sete) quadros, que possibilitaram um processo de análise de conteúdo categorizado. (Apêndice A)

6º Passo – Tratamento dos resultados e a interpretação com a proposição de inferências a partir da formulação de quadros de resultados, que sistematizam as informações relevantes obtidas pelo processo de análise e síntese.

#### 1.4 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

Esta dissertação apresenta em sua introdução estudos antecedentes, levanta questões norteadoras do objeto, assim como a sua contextualização, a partir da problemática da pesquisa proposta e apresenta uma questão central, uma hipótese e objetivos, que se definem na condição mais geral e específicos para encaminhar o processo de investigação.

Para esclarecer o processo de pesquisa, expomos como se desenvolveu o processo do percurso teórico-metodológico de investigação e levanta indicadores de processo de análise das produções *stricto sensu*, identificadas para análise.

No primeiro capítulo teórico, com base em fundamentos ontológicos, esclarece o que é o trabalho e como na formação econômica capitalista são desenvolvidos os interesses na formação do homem e da mulher neoliberais, expondo as sucessivas crises estruturais do capital e da educação. Para dar conta desse desafio, discute a centralidade do trabalho, a formação do homem neoliberal e o processo de acumulação capitalista, desenvolvendo uma contextualização histórica. Esclarece como vem ocorrendo a investida neoliberal na educação brasileira a partir da década de 1990. Diante de um quadro teórico consistente, apresenta elementos que contextualizam o avanço do projeto neoliberal de redução dos direitos sociais dos(as) trabalhadores(as), mediante o direito de acesso à justiça e o enfraquecimento da atuação dos sindicatos.

No terceiro capítulo são destacadas as políticas de educação no Brasil, como instrumento de consolidação do neoliberalismo em confronto com a pedagogia histórico-crítica, enquanto função mediadora da transformação social. Para esclarecer como se processam as contradições na educação brasileira, apresenta os fundamentos das contrarreformas e a instrumentalização da educação para atender o capital, assim como trata da teoria do capital humano pautada em competências e habilidades aplicadas na educação do(a) trabalhador(a). Avança em esclarecer elementos da Base Nacional Comum Curricular, mediante as mudanças impostas para o ensino médio de tempo integral e expõe a possibilidade de superação a partir de uma teoria de educação, tendo como referência os fundamentos superadores que vem sendo apresentados pela pedagogia histórico-crítica, considerando os indicadores para a formação humana.

Na base empírica da investigação expõe de maneira sistematizada, o que apontam as teses e dissertações no Brasil sobre a contrarreforma do ensino médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular. Para desenvolver o processo realiza, inicialmente, uma caracterização bibliométrica da produção de teses e dissertações e, em seguida, promove uma análise individualizada e depois coletiva das 16 (dezesesseis) teses e dissertações para alcançar a interpretação dos resultados da investigação.

Por fim, expõe considerações finais, realizando uma síntese para responder com propriedade a pergunta de investigação.

A base de referências tratadas corresponde as citações que alimentam todo o processo textual da dissertação. Há dois apêndices que expõem elementos empíricos tratados na investigação a partir de quadros que sistematizam dados significativos ao desenvolvimento desta pesquisa. O apêndice A é composto por 6 (seis) quadros com a descrição dos registros

das categorias de análise em cada uma das teses e dissertações e o Apêndice B com o resumo dos resultados estatísticos das unidades de registro em confronto com as categorias de análise.

## **2 O TRABALHO, A FORMAÇÃO NEOLIBERAL, AS SUCESSIVAS CRISES ESTRUTURAIS DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO**

Ao longo dos anos a reestruturação do capital e as investidas contra o trabalho como necessidade incontornável de reprodução do capital tem sido objeto de estudos pelos diversos ramos das ciências sociais, daí a importância de se compreender o papel que o trabalho desempenha na formação do homem e na construção do sujeito liberal.

Na atualidade, a sucessão de crises no sistema capitalista, provocada pelo processo de acumulação flexível, tem levado o capital a interferir fortemente também na educação, seja com a apropriação de atividades típicas do Estado, seja ao implementar mudanças precarizantes no mundo do trabalho. Assim é que, contando com o apoio político do Estado, e a pretexto de assegurar a empregabilidade dos(as) jovens, agrega no seu bojo mudanças significativas na educação dos(as) futuros(as) trabalhadores(as) com o objetivo de adaptá-los(as) a flexibilidade exigida pelos mercados.

Nesse sentido, este capítulo apresenta o contexto em que tais mudanças se inserem, destacando as razões que justificam o retorno na política educacional brasileira do modelo de educação pautado nas competências e habilidades e o seu escopo na teoria do capital humano. Em um segundo momento também se buscará associar as mudanças educacionais que visam o disciplinamento e conformação da classe proletária com as formas de precarização das condições de trabalho e a perda de direitos dos(as) trabalhadores(as), com destaque para as decorrentes do trabalho assalariado. Para tanto serão também utilizados dados estatísticos primários e secundários coletados em fontes oficiais do Tribunal Superior do Trabalho e do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região, nos quais já se infere as consequências da contrarreforma nos direitos dos(as) trabalhadores(as) e qualificam o debate derredor do retrocesso social resultado das investidas promovidas pelo neoliberalismo contra o trabalho no Brasil.

### **2.1 A CENTRALIDADE DO TRABALHO, A FORMAÇÃO EDUCACIONAL NEOLIBERAL E O PROCESSO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ECONÔMICA**

Conforme destaca Engels (1876), na formação do homem e sua relação com a natureza, o trabalho assume a dimensão ontológica de diferenciar os seres humanos dos demais animais, representando a principal condição para a existência humana. É através e pelo trabalho que o

homem interage com os seus semelhantes e torna-se um ser social. E foi com a exploração do trabalho que este acumulou bens, concentrou a riqueza entre poucos semelhantes e impediu a maioria de ter acesso à propriedade, e ao diferenciar-se dos demais indivíduos da sua espécie, passou a controlar os meios de produção.

Dessa forma, se a sociedade prescinde do trabalho como atividade mediadora para transformar o homem natural em um ser social, a educação é meio pelo qual se dá a reprodução, organização e disseminação entre os indivíduos do que foi apropriado pela humanidade. A educação, do mesmo modo, também necessita dessa categoria fundante, o trabalho, para cumprir o seu papel que, na opinião da Nomeriano, não é o de transformar a natureza e a realidade, mas “atividade que é necessária para o processo de objetivação do gênero humano e que tem sua origem no processo de autoconstrução humana – tem sua gênese no trabalho.” (NOMERIANO, 2007, p. 20)

Alerta Nomeriano, contudo, que na sociedade capitalista, caracterizada pela luta de classes e que tem por finalidade a produção de mercadorias, uma das principais funções da educação é justamente a de instrumentalizar os indivíduos para o trabalho, para atender a lógica do capital, que, por sua vez, consiste no processo de acumulação e sua reprodução enquanto sistema. Dessa forma, estruturar a educação para atender as formas de gestão de trabalho que sejam eficazes a acumulação capitalista, inserida num contexto de crise do capital, é a opção adotada pelo Estado burguês.

Para entender a relação **trabalho e escola**, nos valem na lição de Saviani (2007), no sentido de que, embora o trabalho signifique a essência da existência humana, a divisão social do trabalho e a propriedade privada ensejaram a existência de classes distintas, uma classe trabalhadora e outra de proprietários, não trabalhadores(as). A origem remonta a Antiguidade e a aristocracia, tanto grega, quanto romana, que exploravam o sistema escravagista; como resultado, originou-se dois tipos de educação: uma destinada aos donos das propriedades, os homens livres da Antiguidade, e outra para os escravos. Aos primeiros se reservava o ensino das atividades intelectuais, das artes, do desenvolvimento físico; aos outros, somente o necessário ao trabalho produtivo. O processo de institucionalização da escola até a atualidade seguiu esse dualismo típico da sociedade de classes; a escola do conhecimento e do lazer para a instrução de poucos, enquanto a formação dos(as) muitos(as) trabalhadores(as) seguem a sorte do aprendizado apenas para o trabalho. (SAVIANI, 2007, p.155-156)

Saviani (2007) pontua que nas sociedades primitivas, nas quais o modo de produção era comum, a escola era dispensável, uma vez que todos os indivíduos trabalhavam e aprendiam

juntos. Depois, tanto no período escravista quanto no feudal, surge a divisão de classes, assim como a separação entre o trabalho e a escola. A partir dessa fase, a escola assume o papel de reprodutora das relações sociais, dos interesses da classe dominante e de instrumento para transmissão da ideologia do Estado. Por isso mesmo, ela se mostra distante do trabalho produtivo e dos(as) trabalhadores(as), período em que se consolida o afastamento da educação e do trabalho e a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Segundo o autor, no entanto,

a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157)

As mudanças sociais decorrentes do surgimento do capitalismo burguês, caracterizado pela economia de mercado e pelos excedentes dos meios de produção, reservados exclusivamente para as trocas, exigiu que conhecimentos novos e primários, como o letramento e a numeração, fossem extensivos a toda a sociedade; a escola, então, é a instituição que viabilizou a generalização do acesso a esse novo tipo de cultura.

A Revolução Industrial, por seu turno, determinou a reorganização das relações sociais e das forças produtivas e a escolarização universal permitiu a convivência dos indivíduos na sociedade moderna, que exigia deles o domínio de códigos formais para capacitá-los a se integrarem ao processo produtivo. Alguns(mas) trabalhadores(as) precisaram de conhecimentos específicos, de caráter intelectual, para atender as necessidades do sistema produtivo, surgindo os cursos profissionais, organizados pelas empresas e pelas escolas. Criam-se, assim, as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Também esse sistema se caracterizou pela dualidade na formação profissional, desta feita marcada pela formação prática, que não exigia conhecimentos teóricos, e outra, para as profissões intelectuais, com conhecimentos teóricos reservados a preparação dos dirigentes. A dualidade das escolas profissionais, ensejou a divisão entre aquelas destinadas para a formação exclusiva para o trabalho e as escolas científicas e de humanidades, para a formação dos dirigentes; havia ainda outra escola, está única e diferenciada, reservada aos proprietários, com os educandos sendo separados em observância de suas classes sociais de origem. (SAVIANI, 2007, p.159)

No mesmo sentido, Ramos (2001) explica que a educação do(a) trabalhador(a), no projeto burguês, está submetida a necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. Desse modo, os direitos sociais e de cidadania dos(as) trabalhadores(as) estão submetidos a ordem burguesa, daí porque os conteúdos de caráter geral, clássicos e científicos se destinam a formação de dirigentes desta classe e são subtraídos dos(as) trabalhadores(as) (RAMOS, 2001, p. 31)

O capital, do seu turno, no seu processo de reprodução, está sujeito a crises constantes e, em relação a elas, Engels já no século XIX, esclarecia serem cíclicas e se justificavam na medida em que as suas consequências, tais como o antagonismo de classes, a concentração de riquezas em mãos de quem não produz e as desigualdades sociais não poderiam ser evitadas diante da sua maior contradição: Não conseguir produzir mais trabalho e concentrar o lucro nas mãos de quem não investe na produção. (ENGELS, 1876)

De outro modo, para entender as crises do capital se faz necessário breves notas sobre o processo de acumulação capitalista. Em relação à forma primária de acumulação, Harvey (2020, p. 259) esclarece, baseado em argumentos de Marx<sup>15</sup>, que o processo pressupõe não somente uma “população disponível, mas suficientemente pobre, ignorante, oprimida e desesperada, que possa ser recrutada como mão de obra barata e introduzida no sistema capitalista num piscar de olhos”. Nesta citação podemos reconhecer como Marx (*apud* HARVEY, 2020, p. 259) explica a lógica do sistema automático e dinâmico, entre a demanda e oferta de trabalho e acumulação, em que se os salários caem, os lucros e a acumulação aumentam.

Diante do considerável desemprego da população brasileira, não é difícil identificar um paralelo com a situação descrita, de crescente concentração de renda e acumulação de mais-valia em mãos de minorias, em contrapartida ao empobrecimento do proletariado.

Em relação ao desemprego, o principal argumento neoliberal é no sentido de ser resultante do alto valor da mão de obra. Logo, a solução seria reduzir as políticas sociais, manter salários baixos, enfraquecer as organizações coletivas do trabalho e intensificar a pressão dos que estão empregados. Em outras palavras, criar e tornar permanente um exército de reserva com a combinação de uma população flutuante (formada por proletarizados(as), sindicalizados(as), desempregados(as) temporários(as), subempregados(as)) e latente (formada por mão de obra disponível com pessoas não submetidas ao trabalho assalariado, na atualidade os(as)

---

<sup>15</sup> David Harvey se refere ao livro de Karl Marx *O capital*, Livro I.

proletarizados(as) da classe média, os(as) profissionais de educação superior etc.) é o que interessa ao sistema capitalista para manter o seu processo de acumulação. (HARVEY, 2020, p. 271)

É, pois, nesse sentido, que Harvey (2020, p. 274) afirma que o projeto neoliberal destinado à acumulação crescente de riqueza e de mais-valor concentrada no alto da pirâmide capitalista, adotou o caminho descrito por Marx no Livro I d'o Capital, qual seja, diminuir salários, criar desemprego por meio de inovações tecnológicas, que extingue postos de trabalho, interferir na oferta e na demanda, incentivar as terceirizações e novas formas de exploração do trabalho, mobilização de populações latentes e redução de políticas de bem-estar social.

A flexibilização das formas de trabalho, por sua vez, se insere nesse contexto. Posterior ao período fordista, é uma realidade desde os anos 1980, quando os mercados reduziram o número de trabalhadores(as) com contratos em tempo integral ou parcial e aumentaram a subcontratação ou trabalhos temporários, com trabalhadores(as) flexíveis, facilmente demissíveis, sem onerar grandes custos, se a situação assim exigisse. (HARVEY, 2005, p. 144)

Assim, esclarece Druck (2020, p. 501):

Na atualidade, na era da acumulação flexível, as transformações trazidas pela ruptura com o padrão fordista geraram um outro modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e precarização do trabalho, como exigências do processo de financeirização da economia, que viabilizaram a mundialização do capital num grau nunca antes alcançado.

É imprescindível, portanto, que a mão de obra disponível esteja preparada para atender às rápidas mudanças exigidas pelos investimentos rentistas, mesma lógica a que está submetida a tecnologia e os produtos financeiros e que os homens devem alcançar sob pena de tornarem-se “obsoletos” e superados por outros “mais modernos” e “flexíveis”. A implicação dessa transformação “atinge todas as dimensões da vida social, como a família, o estudo, o lazer e restrição do acesso aos bens públicos, especialmente saúde e educação. (DRUCK, 2020, p.502)

No regime capitalista, a adoção da ideologia neoliberal significou a combinação de coesão e consentimento do Estado com o fundamentalismo do livre mercado, marcado por privatizações, diminuição de impostos, ataques ao poder dos sindicatos, redução das garantias de direitos sociais e do bem-estar social, este não sendo mais dever do Estado e sim responsabilidade pessoal dos indivíduos. Assim, o sistema de acumulação se preserva pela adoção de princípios como o individualismo, a propriedade privada e o Estado mínimo, de características privatistas, pilares do liberalismo clássico, transposto para as teorias econômicas de Adam Smith. (SANTANA, 2007, p. 90)

Quando consideramos as ideias de individualismo contidas nas teorias de Adam Smith no sentido de que a realização de interesse individuais ensejaria também em ganhos para a sociedade, é possível se fazer um paralelo com a teoria do capital humano, agora adotada na Base Nacional Comum Curricular e que tem sido objeto dos estudos de Frigotto (1998). Com efeito, o teórico liberal Smith reconheceu a necessidade das instituições públicas essenciais cuidarem de promover a instrução da juventude e dos demais cidadãos. Para gerir-se, as instituições poderiam recorrer à receita pública, mas não necessariamente, pois, tanto as públicas quanto as privadas deveriam ter rendimentos para bancar os seus custos, com o pagamento pelos(as) alunos(as), dos serviços docentes, o que demonstra a predileção de Smith pelo ensino privado. (SANTANA, p. 92-93)

A propósito do tema, Orso (2007) afirma que o intervencionismo estatal tido como empecilho e ameaça ao desenvolvimento do capitalismo, depois defendido por John Keynes, aparentemente seria contraditório com as ideias liberalistas baseadas no *laissez-faire* e na mão invisível do Estado. Entretanto, diante do avanço socialista, foi a solução para evitar a destruição das instituições econômicas capitalistas, ou seja, resultou na entrega do possível para não perder o todo.

A intervenção do Estado foi, assim, o reconhecimento de que as políticas liberais entregues às regras do mercado estavam fadadas a provocarem crises e incertezas no sistema capitalista. Abandonou-se, a partir de então, a ideia de autogestão e equilíbrio automático para admitir-se a necessidade de administração técnica e política da economia pelo Estado. O Estado passa a ter um novo papel na política liberal e, como consequência, surge não só a intervenção na economia como a inclusão dos(as) trabalhadores(as) nas políticas capitalistas, o que de resto impediram o avanço para o socialismo. (ORSO, 2007, p. 168 - 170)

Como resultado da própria contradição do sistema capitalista, o intervencionismo keynesiano tido como solução e que inicialmente provocou um grande ciclo de desenvolvimento econômico e social, também gerou o seu contrário, qual seja, uma nova crise. O ressurgimento das ideias liberais do *laissez-faire* e do livre mercado se impôs, com a defesa do Estado mínimo, a investida contra os sindicatos e os(as) trabalhadores(as), a intensificação das privatizações e a extinção de direitos sociais. (ORSO, 2007, p.172)

Em termos concretos, Harvey (2005) esclarece que essa política neoliberal iniciada nos EUA e Inglaterra, depois adotada no Chile, pós-golpe militar no início dos anos 1970, e a partir dos anos 1980 ampliada como prática ortodoxa por instituições financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atingiram quase que a totalidade dos países.

Montoro (2014), por sua vez, afirma que a política de ajuste permanente do FMI para atender a crise do capital emergente dos anos 1970 foram impostas a grande maioria dos países, mas nos periféricos, como na América Latina, o desmantelamento das políticas sociais foi mais incisivo. A intensidade dessas medidas, a quem denominou fondomonetarista<sup>16</sup>, variou de país a país, a depender das circunstâncias políticas, do grau de organização dos(as) trabalhadores(as) e da luta de classes em cada um deles. O certo é que, na América do Sul, essas políticas foram precursoras e aceleradas em razão da militarização. Em todas, entretanto, o objetivo era um só, a redução do valor da mão de obra. Nesse sentido, afirma que:

Esse processo de imposição de uma política comum em todo o mundo é a universalização do ajuste do FMI, cujo conteúdo essencial é a redução do custo da mão de obra. Este é o eixo sobre o qual gira o ajuste, justamente por causa das diferentes circunstâncias políticas em cada caso, diferentes mecanismos são acionados para disciplinar sua imposição. São desculpas diferentes para a mesma política, por trás da qual sempre está subjacente a demanda do capital dominante. (MONTORO, 2014, p. 543) (Tradução da pesquisadora).

O que se verificou, a partir daí, em que pese a adoção dessas políticas neoliberais, é que o crescimento global agregado dos países não aumentou. Ao contrário, os índices do PIB (produto interno bruto) vêm diminuindo ao longo do tempo. Significa dizer, portanto, que a acumulação de riquezas nos países ricos se dá com o uso de práticas predatórias, como a utilização de mão de obra barata, degradação ambiental, uso indiscriminado de patentes, o que permite a exploração contínua das populações mais pobres. (HARVEY, 2004)

De igual forma, bens como a educação e saúde também são mercantilizados, permitindo a transferência de riqueza dos pobres para os ricos, muitas vezes por meio de ONGs (Organizações não governamentais), que com as suas ações legitimam a omissão do Estado no seu dever de manter a segurança social. Alerta Harvey (2005) que, em verdade, tais instituições,

---

<sup>16</sup> Fondomonetarista também é um termo originário de língua espanhola que se refere a países e governos da América Latina que se submetem pacificamente as políticas monetárias e medidas de ajuste econômico recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), conforme Enciclopédia de la Política. Acesso em: 2 fev. 2022. Disponível em: <https://www.encyclopediadelapolitica.org/>

mesmo quando críticas das políticas neoliberais, propiciam resultados que passam ao largo da efetiva oposição política necessária à implementação de mudanças.

Os pesquisadores Dardot e Laval defendem que o neoliberalismo é um sistema normativo de esfera mundial que transformou o capitalismo e a sociedade na sua inteireza, mudando as relações sociais e as esferas da vida, todas sobre a influência da lógica do capital. Lembram esses pensadores contemporâneos que as crises do liberalismo no século passado, não ameaçaram o sistema. Ao contrário, se mostraram uma oportunidade de avanço das classes dominante e, em certa medida, sem limites de contenção, tem se auto fortalecido dentro da lógica de um sistema que não respeita regras. Mas, também, não se trata de um sistema em crise puramente econômica (crise de acumulação do capital) ou político (do sistema democrático) mas sim de um sistema que mudou a própria sociedade com transformações sociais, culturais e subjetivas, o que os autores denominam crise de *governamentalidade*. Seria então, na visão dos autores, uma crise do modo de governar ou gerir as sociedades, que não se confunde com as crises do liberalismo clássico. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.25)

Dardot e Laval explicam, ainda, que a formação do homem neoliberal, como produto da racionalidade do capitalismo, se caracteriza por ser competitivo por natureza e completamente inserido no ambiente de competição exigido pelo sistema. A modernidade criou dois tipos de indivíduos, o sujeito dotado de direitos e o sujeito guiado por interesses econômicos; o último prevaleceu em relação ao primeiro e com isso, a lógica do lucro máximo passa a vigorar nas relações humanas. As relações humanas, por sua vez, diante desses vínculos, se tornam mercantilizadas e a pseudoliberalidade dos sujeitos é submetida a leis incontroláveis de valorização do capital. Essas relações humanas mercantilizadas também assumem a forma de contratos entre pessoas supostamente livres que creem integrarem uma sociedade em que os direitos são sagrados. É o que os autores denominam de individualismo moderno. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 316-319)

Nesse contexto, o Estado funcionaria como garantidor daquelas relações contratuais e, em última instância, das liberdades pessoais. Contudo, além dessas relações, haveria outra, um arranjo de “processos de normatização e técnicas disciplinares que constituem o dispositivo de eficácia” (idem, p.319) que convenceriam os sujeitos a se submeterem de forma voluntária a sociedade mercantil, independentemente de propaganda e enriquecimento privado. Seria necessário, então, um dispositivo de eficácia que se somasse a atividade econômica a recursos humanos e se referisse a “tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do

trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo.” (DARDOT; LAVAL, p. 319)

Assim, a liberdade de escolha dos homens, em verdade, estaria submetida a “mão invisível” que precisaria de uma determinação ideológica para funcionar e fazer as escolhas que seriam proveitosas a todos e a cada um e, com isso, maximizar a ideia de felicidade dos sujeitos, intensificando os esforços e os resultados e, em simultâneo, minimizando os gastos, fabricando “homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo, fabricar o homem eficaz” (DARDOT; LAVAL, p. 321)

O neoliberalismo unificou o discurso do homem em torno da empresa e a democracia liberal e, enquanto que se perpetuava, permitiu ao sujeito conservar a sua subjetividade. Esse novo sujeito, unitário, empresarial ou neoliberal, começa a ser formado e nele não se cogita mais a docilidade para o trabalho do homem liberal, mas sim exigir-se que a subjetividade dos sujeitos seja colocada à disposição da atividade econômica. A importância do “fator humano” desse novo homem assume a dimensão de poder, ou seja,

trata-se de ver nele [o homem] o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir. As novas técnicas da “empresa pessoal” chegam ao cúmulo da alienação ao pretender suprimir qualquer sentimento de alienação: obedecer ao próprio desejo ou ao Outro que fala em voz baixa dentro de nós dá no mesmo (DARDOT; LAVAL, p. 322)

Desse modo, esclarecem os autores, que a racionalidade neoliberal, por meio da *governamentalidade empresarial*, ao mesmo tempo que concebe o sujeito necessário à sua atividade, determina o modo de dirigi-lo para que ele assuma o caráter competitivo, otimize os resultados, submeta-se aos riscos e se advir porventura eventuais fracassos, a culpa e responsabilidade serão inteiramente dele. Nessa perspectiva, entram em cena técnicas refinadas e eficazes de motivação, estímulo e incentivo que adota propósitos humanistas e hedonistas de

gestão para obterem a sujeição dos indivíduos e, em última instância, transformá-los em mercadoria.

O resultado da política neoliberal coincide justamente com o processo de perda dos direitos dos(as) trabalhadores(as) brasileiros(as) e o processo de precarização da mão de obra, considerando que

A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas formas de emprego” precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores. (DARDOT; LAVAL, p. 323).

Por outro lado, na visão marxista defendida por Orso (2007), independentemente da política liberal, desde o século XVIII até a atualidade, pode-se afirmar que todas defenderam a redução do Estado sem, todavia, ignorar a sua importância essencial na manutenção da propriedade privada e do capital. O autor chama a atenção que elas nada têm de *neoliberal*, são, na verdade, *ultraliberais*, na medida em que tratam da superação, tanto do liberalismo clássico, quanto do intervencionismo, para adotar a “... incorporação das velhas políticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações”. (ORSO, 2007, p. 177)

Destarte, é exatamente esse ciclo histórico que se renova na atualidade: O ultraliberalismo impondo a sua ideologia e consolidando o seu projeto de sociedade e educação voltados para a reprodução do capital, como adiante será tratado. Se nos anos 1990 o liberalismo adquiriu conotação de sucesso, na atualidade as suas contradições se mostram mais evidentes diante da exploração do trabalho e da exclusão social crescente de populações que ficaram à margem do processo de globalização do capital. (MELO, 2007, p. 192)

De seu turno, seguindo a mesma linha de fidelização aos interesses econômicos do capital, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicitamente privilegia as instituições privadas com a transferência de recursos públicos, enquanto, para atender a pretensa formação integral, admite a oferta de formação técnica e profissional por meio de parcerias das escolas públicas com empresas privadas.

Para compreender esse processo, avançaremos adiante em esclarecer as bases da investida dos interesses do neoliberalismo no sistema educacional brasileiro.

## 2.2 A INVESTIDA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Conforme cenário da intervenção do Estado na economia, nos anos de 1990 o que se viu foi a atuação estatal com vistas ao aumento da produtividade da força de trabalho por meio de uma produção organizada por políticas sociais com vistas a ampliar o lucro do capital. Essa reprodução também se deu por meio dos sistemas educacionais, que passaram a formar a força de trabalho para tarefas que seriam desenvolvidas “na produção, na aparelhagem estatal e nas instituições da sociedade civil.” (NEVES, 2007, p. 207)

Nessa época, as reformas consideradas necessárias para a América Latina resultante do “Consenso de Washington”<sup>17</sup> inicialmente tiveram caráter impositivo pelos vários organismos internacionais e intelectuais que atuavam nesses institutos; depois, foram adotadas voluntariamente pelas elites econômicas e políticas daqueles países. Elas consistiam, em síntese, no corte dos gastos públicos através de “um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciária”, na estabilização da moeda e na “desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial.” (SAVIANI, 2019, p. 427-428)

No que concerne às ideias pedagógicas, Saviani (2019, p. 428) esclarece que elas passaram

a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Desse modo, a escola também assume uma lógica voltada a atender aos interesses privados. Com a escassez de postos de trabalho, em um mercado que não tinha mais condições de garantir o pleno emprego, o indivíduo deve ser preparado com os meios que permitam

---

<sup>17</sup> Em relação ao “Consenso de Washington”, esclarece Fiori (1996) que se tratou de uma reunião promovida por John Williamson, em 1989, em Washington, “para discutir as reformas necessárias para que a América Latina saísse da década perdida, e retomasse o caminho do crescimento. Williamson publicou um “*paper*”, publicado em 1990, onde cunhou a expressão ‘com uma lista das políticas e das reformas que estão sendo requeridas na América Latina, em conjunto, consensualmente, pelos principais centros e círculos de poder sediados na cidade de Washington’”. Assim, o “Consenso de Washington diz respeito à visão norte-americana sobre a condução da política econômica, sobretudo nos países periféricos, no mundo inteiro, O consenso era entre congresso e burocracias americanas e burocracias internacionais”. FIORI (1996). Ainda, segundo Saviani (2019, p.427), em termos econômico-político a reunião do “Consenso de Washington” notabilizou o termo neoliberalismo.

atender a competição do mercado de trabalho. A escola, então, tem que prepará-lo para a chamada empregabilidade, para lutar pelos poucos empregos disponíveis, admitindo-se não ter “lugar para todos”, seja porque muitos não alcançariam a condição de economicamente ativo, seja porque a crescente automação no processo produtivo dispensa, na mesma proporção, a necessidade de mão de obra. Como bem denomina Saviani, é a fase do *crescimento excludente*, aquele que convive com altas taxas de desemprego e com os excluídos e se opõe ao desenvolvimento inclusivo pretendido no período keynesiano. Assim, a teoria do capital humano adotada nos anos 1960 na busca da produtividade na educação é ressignificada nos anos 1990 e assume nova forma, a do *neoprodutivismo*. (SAVIANI, 2019, p. 430)

Esclarece o mesmo pesquisador que essa ordem se assenta na exclusão do(a) trabalhador(a) sendo resultado do estímulo à competição e da busca pela produtividade para aumentar os lucros e a extração de mais-valia que pressupõe o “predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo”, a exclusão que enseja a chamada “pedagogia da exclusão”. Esta, de seu turno, consiste em

preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis.”(p.431)

Na mesma linha, as chamadas pedagogias do “Aprender a aprender” que tem suas bases na Escola Nova e caráter voltado para a busca do conhecimento pragmático pelos indivíduos e sua adaptação à sociedade, marca da expansão econômica típica do keynesianismo, nos anos 1990 são direcionadas para à adaptação e a empregabilidade, não a necessária à vida digna do trabalhador(a), mas a que for possível ele ter. Nesse sentido, foi publicado o “Relatório Jacques Delors”, de 1996 pela UNESCO, que traçou as orientações a serem seguidas pela educação mundial no sentido de promover o “aprender a aprender”, “aprender a pensar” e “aprender a ser”, em que o indivíduo estaria em permanente busca de conhecimento para atender as mudanças sociais. No Brasil, tais orientações neoescolanovistas tornaram-se políticas de Estado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que previam “capacitar para adquirir novas competências e novos saberes”, base pedagógica das reformas escolares e práticas educativas desenvolvidas desde então. (SAVIANI, 2019, p. 431-433)

É exatamente nesse contexto das “pedagogias do aprender a aprender” que se insere a pedagogia das competências, pautada em competências e habilidades, que na análise de Saviani, objetiva

dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado.” (SAVIANI, 2019, p. 437)

Ampliando essa reflexão, Saviani afirma que se nos anos de 1970 a predominância da pedagogia tecnicista se rendeu aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e era promovida pelo Estado, com a nova organização dos processos produtivos dos anos 1990, passa-se “a valorizar os mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (idem, p. 438). O mesmo ocorreu na escola, ou seja, tornar os indivíduos mais produtivos significa produzir mais, em menor tempo, mas também com valorização do capital para agregar o aumento da mais-valia. Com efeito, se antes havia o controle e uniformização dos processos com inspiração no taylorismo-fordismo, agora vinga a flexibilização baseada nas práticas do toyotismo que miram os resultados. O Estado, por sua vez, responsável pelas avaliações dos alunos(as), professores(as) e das escolas baseadas em critérios de eficiência e produtividade, instituiu vários tipos de provas e exames e condicionou a liberação de verbas públicas a metas a serem alcançadas. Esse modelo empresarial adotado pelo Estado dá azo às empresas, com o discurso de que podem fornecer a almejada “qualidade total”, tornarem-se agências educativas, promovendo o que Saviani denomina “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2019, p. 438-440).

Essas orientações educativas resultaram na chamada “pedagogia da exclusão”, caracterizada pelas expressões “exclusão includente” e a “inclusão excludente” desenvolvidas por Acácia Kuenzer e elucidados por Saviani. O primeiro termo se refere ao fenômeno do mercado em que o(a) trabalhador(a) é excluído(a) do mercado de trabalho formal para a informalidade ou retorna ao mercado formal com perda de direitos trabalhistas (salário menor) e previdenciários (terceirização). O segundo termo, por sua vez, diz respeito aos aspectos pedagógicos da exclusão. A prática de incluir os(as) estudantes em níveis e modalidades de cursos desprovidos da qualidade exigida pelo mercado de trabalho, de um lado, mascara as estatísticas e ajuda o Estado a alcançar as metas de educação, mas, em absoluto, garantem a

aprendizagem, que os(as) estudantes necessitam, e, por isso, são excluídos do mercado de trabalho e na vida social. (p. 442).

Outro aspecto a ser considerado na análise das políticas educacionais no Brasil e a relação com as novas formas de trabalho, como resultado da acumulação flexível, é a especificidade de ser um país que continua não produzindo ciência e tecnologia e pela “herança escravagista que nutre um autoritarismo crônico nas relações sociais e uma crescente concentração de riqueza e da renda que mantém e acelera uma profunda desigualdade social” continua exigindo mão de obra barata e pronta a ser explorada sem resistência da classe trabalhadora. (NEVES, 2007, p. 210)

Nessa perspectiva, a proposta neoliberal de reestruturação educacional na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reproduzindo a prática adotada anos 1990, foi formulada com apoio dos setores empresariais privados através das chamadas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) como o Movimento todos pela Base Nacional Comum, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Cesgranrio, Fundação Ayrton Senna, Instituto Natura, entre outros. O ponto central da discussão travada por esses grupos e entidades girava em torno de demandas antigas, relativas à universalidade e ao direito à educação, o acesso à escola e a profissionalização. Ao apresentarem propostas de reformulação curricular centrada na qualidade educacional, essas entidades agem para atender a seus objetivos, quais sejam, as demandas dos mercados e do capital. O discurso da qualidade educacional atrelado apenas à reforma curricular ganha grande relevância nesses grupos, todavia, aspectos como as carências materiais das escolas e dos(as) trabalhadores(as) da educação e as condições de vida e sobrevivência dos(as) estudantes são ignorados, não sendo considerados relevantes. (ZANK; MALACHEN, 2020, p. 134)

Nessa ótica, emerge claro a retomada da educação escolar, na atualidade, como capital humano. O Estado, ao encampar o renascimento desse paradigma que transfere para as entidades privadas o exercício de atividade inerentemente pública, além de garantir o lucro na prestação dos serviços educacionais, como de resto é o desejo de toda empresa capitalista, também objetiva incutir nas novas gerações o fetiche do empreendedorismo. Ao fazê-lo, garante a conseqüente alienação de consciência de classe explorada pelos(as) trabalhadores(as), mina os direitos individuais e coletivos, além de promover o conformismo, mesmo diante das crescentes taxas de desemprego, da flexibilização das formas e condições de trabalho, da exclusão social, sem esquecer “a recorrência à competição, ao individualismo, a passividade ou

mesmo à sua restrita participação política como estratégias de convivência social. ” (NEVES, 2007, p. 213)

Nesse contexto, o estudo da reprodução para a educação de práticas e categorias neoliberais, que investem na formação do capital humano, como a sociedade do conhecimento, formação flexível, formação de competências e habilidades cognitivas, nada tem de novidade e entender como tiveram origem se reveste de grande importância para o estudo das atuais mudanças no sistema educacional brasileiro.

As instituições privadas retomam o discurso que se pretende democrático e inclusivo e tentam inculcar na sociedade a ideia de que podem gerir a educação com sucesso, à semelhança das suas empresas. Saviani (2018) esclarece, no entanto, que essa posição é a mesma da escolanovista em que o ideário de democracia em verdade serve para consolidar os interesses da classe dominante.

É o homem adaptável ao trabalho precário e as suas diversas dimensões que a escola orientada pelas competências e itinerários previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende preparar. Ele deve estar apto a submissão acrítica e a naturalização da exploração “[...] na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, no adoecimento, nos acidentes de trabalho, no rebaixamento salarial, na fragilidade dos sindicatos)”. (DRUCK, 2020, p. 503)

Não se pode ignorar, no entanto, o papel da escola, enquanto espaço de reconhecimento da luta de classes e, nesse sentido, tanto ela pode ser reprodutora das relações sociais, como servir de meio para a transformação dessa realidade. Por isso mesmo, nas propostas educacionais estará sempre presente um dualismo entre capital e trabalho na medida em que visam atender ao primeiro, sem ignorar o segundo. A predominância de cada uma dessas forças, na perspectiva concreta, é o que determinará o caráter conservador ou transformador da política educacional. (NEVES, 2007, p. 207-208).

De modo que, entender o papel assumido pelo Estado diante das diversas crises do sistema capitalista é determinante para identificar e compreender a redução dos direitos dos(as) trabalhadores(as), os impactos trazidos às classes de pauperizadas e a função da escola, enquanto instituição mediadora, capaz de contribuir para o processo de transformação social.

### 2.3. O AVANÇO DO PROJETO NEOLIBERAL DE REDUÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS DOS(AS) TRABALHADORES(AS): O DIREITO DE ACESSO À JUSTIÇA E O ENFRAQUECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS SINDICATOS

As sucessivas crises no sistema capitalista ao longo dos séculos, não são surpresas, uma vez resultantes das suas próprias contradições internas. Na perspectiva Marxista, a posição assumida pelo Estado nunca é neutra nem mediadora, ele se constitui numa estrutura complexa e contraditória que, em última análise, age para garantir os interesses da classe dominante. No Brasil, não é diferente, se destaca o enorme desequilíbrio nas relações entre o capital e trabalho, principalmente porque o Estado não só assentiu como promoveu mudanças legislativas que em vez de proteger o trabalho se tornou algoz dos(as) trabalhadores(as). Nesse sentido, o trabalho ocupa o papel de sempre, de mercadoria, e nos confrontamos com a “era de indiscutível vingança pelo mercado do capital contra o trabalho”. (FIORI,1996)

Ao dissertar sobre o mercado de trabalho e a sua relação com o capital, Borges (2020) esclarece que ao Estado, além de intervir para atender aos interesses do capital individual, cabe

[...] garantir as condições necessárias à continuidade do processo de acumulação – o que implica colocar limites à exploração do trabalhador, estabelecendo regras de contratação e de uso da sua força de trabalho. Uma ação que se impõe também no plano político, pela necessidade de atender – em alguma medida – às pressões dos trabalhadores, cuja resistência e organização constituem-se em outra fonte de risco para o sistema capitalista. (BORGES, 2020, p. 418)

Verifica-se, portanto, que foi justamente isso o que renunciou o Estado brasileiro. Em um contexto global de precarização social, passou “a desempenhar um papel cada vez mais de ‘gestor dos negócios da burguesia’, pois age em defesa da desregulamentação dos mercados, especialmente o financeiro e o de trabalho, reafirmando os valores neoliberais”. (DRUCK, 2020, p.501)

De fato, não à toa, promoveu-se inicialmente a reforma que imobilizou os investimentos públicos nos próximos 20(vinte) anos através da Emenda Constitucional nº 95, de 10/10/2016, a chamada “PEC do Teto dos Gastos Públicos”. Em seguida, aprovou-se à reforma educacional e, na sequência, à reforma trabalhista, ambas sem status de reformas constitucionais, mas que foram muito além de mudanças pontuais nas respectivas legislações, para se configurarem como verdadeiras revisões legislativas.

A reforma educacional alterou a estrutura educacional, adaptando-a à formação precarizada exigida pelo capital para o mercado de trabalho, baseada em “competências e

habilidades” representadas pelas diretrizes fixadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação aos direitos trabalhistas, a reforma promoveu a desregulação da estrutura protetiva do trabalho que, por sua vez, decorre da luta travada pelos trabalhadores em torno dos seus direitos e do reconhecimento da desigualdade econômica entre o capital e trabalho. Também eliminou direitos da classe trabalhadora com vista a precarização da mão de obra e a redução dos custos de produção, com destaque, como já ressaltado, para as dificuldades impostas ao(a) trabalhador(a) para o acesso à Justiça.

Nesse sentido, tratamos adiante de duas alterações significativas impostas pela reforma trabalhista de 2017, quais sejam, a da proteção no despedimento e a dificuldade de acesso à Justiça, para apontar, em números, as consequências para o órgão jurisdicional laboral. Tratar-se-á, também, das repercussões na atuação sindical e no sistema de financiamento dos sindicatos, analisando-se, à luz das estatísticas consolidadas do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região – Bahia (TRT5), a queda na quantidade de ações propostas na primeira instância da Justiça do Trabalho na Bahia e no Brasil no período pós-reforma, fato que ao nosso sentir, pode comprometer, inclusive, a existência da Justiça do Trabalho como poder autônomo do Judiciário, por já não se justificar a sua própria existência.

Defendemos, pois, a possibilidade de resistência pelos futuros(as) trabalhadores(as) aos avanços neoliberais por meio da conscientização da violação dos seus direitos e, nesse particular, o importante papel conscientizador que tem a escola, mormente se ela estiver comprometida com os interesses da classe trabalhadora e o propósito de ser emancipatória, no sentido de formar nas futuras gerações agentes políticos críticos, capazes de se tornarem transformadores da realidade social e do modelo econômico e político dominante. Decerto que os conteúdos escolares e a transmissão do conhecimento também contribuem para esses fins e, por isso, devem estar comprometidos com a prática social e a formação humana e integral do(a) trabalhador(a). Nesse particular, a Pedagogia Histórico Crítica é a corrente contra hegemônica que, sedimentada no materialismo histórico e dialético, está comprometida com a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento humano para a classe trabalhadora.

Retomando a discussão do processo de acumulação flexível, desta feita em relação à redução dos direitos sociais do trabalho, observa-se que nas últimas décadas do século XX, provocou o deslocamento do capital destinado à produção para o mercado financeiro e trouxe consigo os baixos índices de atividade econômica mundial e o crescente desemprego das massas.

A ruptura do Estado com as políticas sociais, o chamado *Welfare State* (WS), predominou como resultado do período de acumulação fordista e somente funcionou onde houve a combinação de políticas públicas, geração de emprego e desenvolvimento econômico. As reformas decorrentes do capital flexível (aquele que não resulta da produção e sim da especulação financeira) se ampliaram a partir dos anos 1990 e 2000 e intensificaram-se com a crise econômica de 2008, todas para atender aos interesses liberais de acumulação de capital (FILGUEIRAS, LIMA; SOUZA, 2019). Necessário ressaltar também que o pouco capital voltado à produção, para se manter e recompor as taxas de lucro, também reduziu salários e exigiu o fim das políticas sociais obtidas no capitalismo fordista. (MARQUES, 2015)

No Brasil, a população conquistou importantes avanços sociais com a Constituição de 1988, contudo, paulatinamente, se viu a eliminação desse embrionário Estado de bem-estar social em que o predomínio do “estado mínimo” serve de instrumento para a transferência de recursos públicos a empresas privadas. A adoção da chamada política de austeridade, conduziu ao rebaixamento dos direitos sociais, flexibilização das relações de trabalho, desvalorização da força de trabalho e diminuição dos postos formais de emprego (MARQUES, 2015). Por sua vez, a redução das políticas sociais do Estado restringiu ao mínimo os direitos, se limitando, na atualidade, aquelas relacionadas à pobreza extrema, como o recente auxílio emergencial, concedido não por opção, mas como meio de evitar o efeito desagregador que poderia trazer à sociedade.

Em países periféricos, como o nosso, as mudanças neoliberais focaram na flexibilização das relações de trabalho, sendo eles pressionados a reduzirem o custo do trabalho, em um contexto de globalização da economia mundial, com a implementação de políticas de redução de direitos, eliminação de formas de proteção aos contratos formais de trabalho, aumento da dívida pública e violência contra pobres e pretos. (ALMEIDA, 2017)

Vale ressaltar que no Brasil, desde a era Vargas, a regulação das relações entre trabalho e capital se caracterizam pelo modelo legislado, de forma que, desfazer este paradigma no campo jurídico, com a flexibilização da legislação trabalhista, é consequência da hegemonia do neoliberalismo, fruto da economia globalizada e rentista. (OLIVEIRA, I., 2020, p. 311)

Desde o final dos anos de 1970, as mudanças no cenário econômico mundial exigiram transformações também nas relações individuais e coletivas, tanto em relação ao direito do trabalho quanto à proteção ao emprego e ao próprio trabalho. Nesse sentido, Oliveira, I. (2020) afirma que

Os novos paradigmas de organização da produção e de gestão da força de trabalho, consolidados nos processos de reestruturação produtiva que marcaram o final do século XX, reivindicaram relações trabalhistas também flexíveis, adaptáveis às variações de demanda, às oscilações do mercado e aos acirrados contextos de concorrência capitalista. Tal demanda colocou em xeque os ordenamentos trabalhistas de natureza protetiva, com viés universal e igualitário. Antes admitido como meio de negociar certa liberdade dos trabalhadores nas relações de assalariamento, o direito do trabalho passa a ser considerado pelos empregadores um entrave ao crescimento da economia e ao combate ao desemprego. À demanda por flexibilização de organização da produção e gestão de trabalho corresponde o diagnóstico de superação do modelo de regulação difundido no pós-guerra, agora tomado como rígido, ultrapassado, custoso e ineficaz face às novas formas de trabalho. É nesse contexto que surgem as propostas de reformas laborais, como as latino-americanas, fomentadas pelas agências internacionais de regulação, como o Banco Mundial e o FMI. (OLIVEIRA, I. 2020, p. 312 - 313)

Nesse contexto de desfazimento do sistema de proteção ao emprego pelo Estado, criado inicialmente na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e depois ampliado na Constituição de 1988, teve seu ápice com a Lei n.º 13.467/2017, de 13 de julho de 2017. Tal reforma, sem status de emenda constitucional, não se limitou às alterações legislativas fundadas na flexibilização, como as de outrora, se revelou desta feita como verdadeira reforma, no sentido de ruptura, para atender ao capital. Assim é que, em relação ao direito regulado pelo Estado e a força de trabalho, defendem Filgueiras, Lima e Souza:

No que concerne à atuação estatal, o direito do trabalho regula a demanda por força de trabalho, para que o empregador respeite e cumpra determinadas regras independentemente das condições do mercado, da negociação entre oferta e procura envolvendo capitalista e trabalhador. Essa impositividade (comumente chamada de irrenunciabilidade) se sobrepõe ao mercado, e por isso esse direito parcialmente desmercadoriza a força de trabalho. A desmercadorização não é completa porque, mesmo numa hipótese de ampla proteção ao trabalhador, a força de trabalho permanece sendo uma mercadoria transacionada no mercado, cumprindo a mesma função no processo de acumulação do capital. As reformas trabalhistas têm atingido fortemente o direito do trabalho, tanto as normas, quanto as instituições que as efetivam (incluindo sindicatos). É verdade, e é preciso ressaltar, que as reformas não são unívocas. Mesmo os países que implementaram reformas também introduziram mudanças que limitam a operação do mercado. Contudo, há um norte claro nas últimas décadas, sendo exceções as mudanças que ampliam a proteção ao trabalho. Sem dúvida, o objetivo predominante das reformas tem sido acentuar a mercadorização da força de trabalho. (FILGUEIRAS; LIMA; SOUZA, 2019, p. 234- 235)

É verdadeiro, também, que reformar a Consolidação das Leis Trabalhistas nunca deixou de constar da agenda neoliberal brasileira. A CLT, desde a sua criação, em 1º de maio de 1943, sofreu inúmeras alterações. O golpe de 2016, intitulado por Lowy (2016) “Golpe de Estado

pseudolegal, ‘constitucional’, ‘institucional’, parlamentar ou o que se preferir. Mas golpe de Estado” se mostrou prática estratégica, eficaz e lucrativa das oligarquias latino-americanas para expulsar do poder presidentes de esquerda, e abriu o caminho para implementar aquela que alterou, de uma só vez, no interregno de apenas seis meses, entre a apresentação e a aprovação no congresso nacional, mais de uma centena de dispositivos legais. Nesse passo, é importante compreender que tanto a reforma trabalhista, quanto de resto as demais reformas, para se legitimarem, são anunciadas com o falacioso argumento de “saída para manter empregos”.

Em relação aos(as) jovens trabalhadores(as), não é diferente. As investidas do capital contra o trabalho no Brasil, demonstram não ter limites e as contradições se tornam mais evidentes, senão vejamos: O atual governo, inicialmente por meio da Medida Provisória n.º 905, de 11 de novembro de 2019<sup>18</sup>, criou o chamado programa “Verde e Amarelo”. A pretexto de reduzir a taxa de desemprego entre os(as) jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, estabeleceu um programa manifestamente favorável ao empresariado nacional, beneficiado com isenção da contribuição previdenciária patronal e o pagamento do salário educação, tributos sobre a folha de pagamento e as contribuições ao Sistema S, grupo formado por grandes entidades empresariais. Também ali se previu a redução de direitos destinados aos(as) jovens trabalhadores(as), a exemplo da limitação da remuneração salarial a 1,5 salários-mínimos, redução pela metade do valor da multa por despedida injusta e a indenização do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço passou de 8% (oito por cento) para 2% (dois por cento). O afrouxamento das regras relativas à higiene e segurança do trabalho também merece destaque, ao permitir o labor de jovens em qualquer tipo de atividade, inclusive para substituição transitória de trabalhador(a) permanente. Felizmente, esse texto legislativo foi rejeitado quando da tramitação no Congresso Nacional.

A verdade, porém, é que o governo ultraliberal não desistiu de continuar sua investida contra o trabalho dos(as) jovens. Novamente, desta feita, com o fundamento de manter o programa de auxílio emergencial em razão da pandemia, o poder executivo publicou a Medida Provisória n.º 1.045 de 27/04/2021<sup>19</sup> e nela embutiu um programa para o chamado primeiro

---

<sup>18</sup> A Medida Provisória n.º 905, de 11 de novembro de 2019, que instituiu o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista e dá outras providências, teve sua vigência encerrada no dia 18 de agosto de 2020 por resolução do Congresso Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Congresso/adc-127-mpv905.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Congresso/adc-127-mpv905.htm) Acesso em: 1 abr. 2021.

<sup>19</sup> A Medida Provisória n.º 1045 de 27 de abril de 2021 institui o Novo Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas complementares para o enfrentamento das consequências da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19) no âmbito das

emprego, mirando a juventude e os milhões de desempregados(as). Propôs mudanças que foram além da flexibilização, ampliando a existência de empregados(as) sem direitos, no caso, os(as) jovens da classe trabalhadora.

Com efeito, o texto da citada Medida Provisória, depois alterado na Câmara dos Deputados, passou a contar com mais de 90(noventa) artigos, se configurando em mais uma nefasta reforma trabalhista, ainda mais cruel que a primeira, a da Lei. N.º 13.475/2017. Nas mudanças destacava-se a extinção do direito a férias, décimo terceiro salário e FGTS, a dispensa de assinatura da carteira de trabalho e a renúncia de proteção previdenciária. Em tramitação no Congresso Nacional, essa Medida Provisória chegou a ser aprovada na Câmara dos Deputados, mas depois foi rejeitada no Senado Federal. Certamente, o intento do desgoverno de deteriorar os direitos da classe trabalhadora não irá parar por aí, até porque persiste o interesse maior da sociedade burguesa, qual seja, a consecução, a qualquer custo, da acumulação do capital.

Antunes e Praun corroboram essa assertiva ao interpretarem dados de entidades ligadas ao movimento sindicais como DIEESE (2017) e CESIT (2017) e reafirmam que as substanciais alterações neoliberais em curso no Brasil e em outros países

Impactam de forma qualitativa na estruturação e dinâmica das relações de trabalho[...]. Incidem fortemente no nível e composição dos empregos. Atingem ainda, de forma direta e indireta, a capacidade de mobilização e organização sindical dos trabalhadores e trabalhadoras, almejando enfraquecê-las ainda mais, fator também contributivo para o aprofundamento da precariedade das ocupações e do acesso a direitos (ANTUNES, PRAUN,2019, p.61-62)

Considerando, ainda, a contrarreforma trabalhista em vigência desde 2017 e a repercussão das avassaladoras mudanças para a classe trabalhadora, que atingem direitos individuais e coletivos, elegemos a serem analisadas nesta pesquisa aquelas relacionadas a proteção do trabalhador(a) no despedimento e a dificuldade de acesso à Justiça, por entendermos que alteraram pilares fundamentais da Justiça do Trabalho brasileira e comprometem a sua própria existência, como ramo autônomo do poder judiciário.

Também faremos considerações acerca da repercussão das mudanças na atuação sindical e no sistema de financiamento dos sindicatos utilizados para atingir e enfraquecer a organização da classe trabalhadora.

Primeiramente, indo de encontro à vedação constitucional ao retrocesso social dos direitos e garantias fundamentais, incluídos nos direitos sociais trabalhistas previstos no Art. 7º da Constituição Federal, as mudanças impostas nos Art. 477 e 507-B da CLT<sup>20</sup> fragilizaram as regras de proteção ao despedimento ao dispensar a exigência de homologação sindical ou a assistência do Ministério do Trabalho nos atos de rescisões contratuais. Sem embargo do desprestígio à representação classista, ao desobrigar a chancela da assistência sindical no momento do pagamento das parcelas decorrentes da extinção do vínculo, o legislador impôs um desequilíbrio na manifestação das vontades, uma vez que retirou do(a) trabalhador(a) a presença da representação sindical que funcionava como garantidor de direitos irrenunciáveis. (ALMEIDA, 2017)

O desfazimento prosseguiu no Art. 477-A da CLT ao estabelecer que as dispensas imotivadas individuais, plúrimas ou coletivas também não mais necessitam de homologação da entidade sindical ou de celebração de convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho para sua efetivação. E, mais adiante, no Art. 477-B, acrescentou a possibilidade de quitação total, ainda que genérica, decorrente de adesão do(a) trabalhador(a) a planos de demissão voluntária.

Antunes e Praum (2019) asseveram que essas alterações nas normas trabalhistas são mecanismos para inviabilizar o acesso à Justiça do Trabalho pelos trabalhadores e trabalhadoras, ao mesmo tempo que dão segurança jurídica aos mercados, base essencial da reforma, uma vez que importa em

Tentativa de impedimento, imposto aos trabalhadores e trabalhadoras, ao acesso do recurso jurídico, à exemplo da instituição, por meio do Art. 507-B, do termo de quitação anual de obrigações trabalhistas, que avança tanto no

---

<sup>20</sup> Art. 477-A. As dispensas imotivadas individuais, plúrimas ou coletivas equiparam-se para todos os fins, não havendo necessidade de autorização prévia de entidade sindical ou de celebração de convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho para sua efetivação. (Incluído pela Lei n.º 13.467, de 2017)

Art. 477-B. Plano de Demissão Voluntária ou Incentivada, para dispensa individual, plúrima ou coletiva, previsto em convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho, enseja quitação plena e irrevogável dos direitos decorrentes da relação empregatícia, salvo disposição em contrário estipulada entre as partes. (Incluído pela Lei n.º 13.467, de 2017)

Art. 507-B. É facultado a empregados e empregadores, na vigência ou não do contrato de emprego, firmar o termo de quitação anual de obrigações trabalhistas, perante o sindicato dos empregados da categoria. (Incluído pela Lei n.º 13.467, de 2017)

Parágrafo único. O termo discriminará as obrigações de dar e fazer cumpridas mensalmente e dele constará a quitação anual dada pelo empregado, com eficácia liberatória das parcelas nele especificadas. (Incluído pela Lei n.º 13.467, de 2017)

sentido da despersonalização patronal como do incentivo pleno à burla dos direitos dos trabalhadores. (ANTUNES, PRAUN, 2019, p. 68)

Confrontadas as aludidas alterações com as estatísticas consolidadas do Poder Judiciário Trabalhista, mais precisamente as do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, constata-se mais um paradoxo. O cotejo dos números comprova que os assuntos mais recorrentes das novas ações trabalhistas, ao longo dos anos, antes e depois da reforma trabalhista, se repetem e versam exatamente sobre as parcelas rescisórias não pagas, a saber, aviso prévio, multa de 40% do FGTS e multa do artigo 477 da CLT. Em seguida, as parcelas mais pleiteadas pelos(as) trabalhadores(as) foram férias proporcionais, multa do 467 da CLT e décimo terceiro salário proporcional, todas elas também alusivas a direitos não quitados nas rescisões contratuais. A figura abaixo (tabela 2.2.1), expõem dados compilados do ano de 2019 do TRT da 5ª Região, semelhantes à dos anos anteriores (2016, 2017 e 2018) e posterior (2020) a reforma trabalhista/2017, ilustram bem essa assertiva.<sup>21</sup>

Figura 01 - Assuntos mais frequentes nos Casos Novos mencionados na Consolidação Estatística do TRT5 do ano de 2019

**Tabela 2.2.1 Assuntos Mais Frequentes nos Casos Novos**

Assunto	Processos Recebidos
Aviso Prévio	23.623
Multa de 40% do FGTS	21.751
Multa do Artigo 477 da CLT	21.747
Férias Proporcionais	17.885
Multa do Artigo 467 da CLT	17.854
Décimo Terceiro Salário Proporcional	16.903
Depósito / Diferença de Recolhimento	15.030
Saldo de Salário	10.835
Indenização / Dobra / Terço Constitucional	10.797
Verbas Rescisórias	10.483

Fonte: Consolidação Estatística do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (TRT5/Bahia) (anual/2019, p. 14)

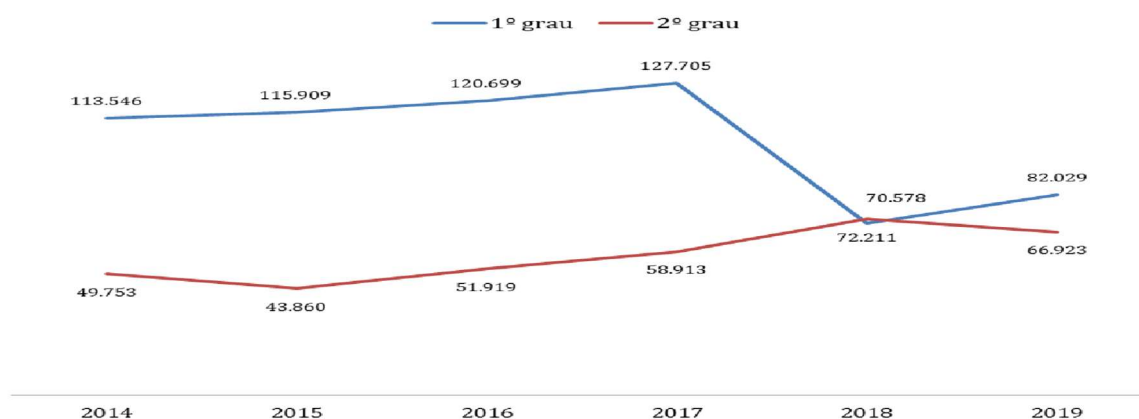
Ora, se considerarmos que a maioria das parcelas requeridas pelos trabalhadores e trabalhadoras nas reclamações trabalhistas decorrem exatamente de parcelas rescisórias, a dispensa da chancela sindical quando o trabalhador(a) mais precisa e, ainda, a quitação geral do vínculo empregatício com a mera assinatura no termo de rescisão pelo(a) empregado(a), em

<sup>21</sup> Está informação consta da descrição “Tabela - 2.2.1 Assuntos mais frequentes nos casos novos”, mencionada na Consolidação Estatística do TRT5 do ano de 2019 (p.14). Os dados dos demais anos analisados, 2016(p.14), 2017(p.14),2018 (p.15) e 2020(p.14) indicam pedidos relativos as mesmas parcelas rescisórias, com igual teor ou pequenas inversões na ordem em que se apresentam. Disponíveis em: <https://www.trt5.jus.br/estatisticas>. Acesso em: 1 set. 2021.

esfera privada, sujeitou, a um só tempo, os(as) trabalhadores(as) às pressões do capital econômico, assim como impediu que as parcelas não pagas ou pagas indevidamente fossem objeto de discussão na esfera judicial. Daí se infere a relevância e mais uma justificativa para a queda nos números de novas ações trabalhistas.

E, não por acaso, os números revelam a verdade! No ano de 2016 foram recebidas na 1ª instância da Justiça do Trabalho da Bahia 120 699 novas reclamações. Em 2017 esse número passou para 127 705, acréscimo certamente que se deu em razão do período que antecedeu a vigência da reforma trabalhista. No ano de 2018, já sob a égide da nova lei, caiu para 70 708 o número de novas ações, com expressiva redução de 45%. Em 2019, foram recebidas 89 029 novas reclamações, aumento de 25,91% em relação ao do ano de 2018, mas com redução de 26,23% em relação a 2016 e 38,28% em relação ao ano de 2017, sem perder de vista que a reforma trabalhista entrou em vigor em 21/11/2017, conforme demonstrativos a seguir: <sup>22</sup>

Figura 02 – Casos Novos (novas ações trabalhistas), período 2014-2019, mencionados na Consolidação Estatística do TRT5 do ano de 2019



Fonte: Consolidação Estatística do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (TRT5/Bahia) (anual/2019, figura 2.1, p. 9)

A situação nacional não se mostrou muito diferente daquela apurada no Estado da Bahia. A análise da série histórica de processo recebidos na Justiça Trabalhista brasileira, consolidados pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) revelam que no ano de 2016 foram recebidas 3 958

<sup>22</sup> Dados secundários disponíveis no gráfico e na Tabela 2.1-Casos novos – 2014-2019, p.9, da Consolidação Estatística do TRT 5ª Região, anual/2019, disponível em: <https://www.trt5.jus.br/estatisticas> Acesso em: 1 set.2021. No ano de 2020 foram recebidas 56 178 reclamações trabalhistas na 1ª instância da Justiça do Trabalho na Bahia, contudo, os dados não foram considerados em razão da análise não cogitar o contexto atípico provocado pela pandemia de Covid-19 a partir do mês de março/2020.

237 novas ações. Em 2017, o número foi muito próximo, 3 965 563. As novas ações em 2018 reduziram para 3 222 252, enquanto em 2019, houve um pequeno aumento, quando foram recebidas 3 402 392. Já em 2020, os números voltaram a cair, desta feita, para 2 867 673. Comparados os dados do ano anterior à reforma trabalhista (2016) e posteriores a ela (2018, 2019 e 2020), se constata que a queda do número de novas ações foi de aproximadamente 18,59%, 14,06% e 27,55%, respectivamente, conforme demonstra o gráfico a seguir.<sup>23</sup>

Figura 03 – Série histórica de Processos Recebidos e Julgados na Justiça do Trabalho do Brasil, período de 2006-2021



Fonte: Relatório consolidado do Tribunal Superior do Trabalho (TST).

Desse modo, evidencia-se que o duro golpe desferido pela reforma feriu a estrutura de poder ao romper com o princípio da proteção do hipossuficiente, uma das razões para a própria existência do Direito do Trabalho. Como consequência direta, demonstrada pelos números supra, está o obstáculo imposto aos(as) trabalhadores(as) para reivindicarem o pagamento de direitos básicos, o que impulsionou a queda do número de novas ações na Justiça Especializada. Com razão, afirmam Antunes e Praun (2019) que mantidas as normas como estão, somente “restará à classe-que vive-do-trabalho o legado de escombros que o neoliberalismo tenta lhe impor” (2019, p.69)

Outro aspecto a ser analisado, não menos devastador para o trabalho, importou violação do princípio constitucional da inafastabilidade da jurisdição previsto no artigo 5º, inciso XXXV, da Constituição Federal, qual seja, “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão

23 Dados estatísticos disponíveis em: <https://www.tst.jus.br/web/estatistica/jt/recebidos-e-julgados> Acesso em: 1 set. 2021. Não foram objeto de avaliação os efeitos provocados pela pandemia de Covid-19, a partir de março/2020. A primeira linha do gráfico, refere-se à totalização dos processos julgados nas Varas do Trabalho do Brasil, a segunda linha aos processos recebidos e a terceira linha aos resíduos de processos de anos anteriores.

ou ameaça a direito”. Entendemos que a violação desse preceito também há de ser considerada para justificar a redução numérica das novas ações na Justiça do Trabalho.

Com efeito, aliado a dispensa de assistência sindical ou de órgão oficial ao(a) trabalhador(a) no pagamento da rescisão e a concessão de quitação no termo de rescisão realizado na esfera privada, a nova lei também impôs mais um obstáculo: a obrigatoriedade de pagamento de custas judiciais pelo(as) empregado(as) se a reclamação for julgada improcedente, mesmo se o questionamento se limitar ao pagamento das parcelas rescisórias.

Ao mesmo tempo, a reforma trabalhista também dificultou a concessão dos benefícios da assistência judiciária gratuita aos(as) empregados(as). Antes das alterações em apreço, a mera declaração de insuficiência de recursos pelo(a) trabalhador(a) era suficiente para reconhecer sua condição de hipossuficiente. Na atualidade, além de condicionar a concessão a prova e ao limite salarial percebido pelo(a) empregado(a), o(a) sujeitou ao pagamento de honorários de sucumbência e periciais, mesmo quando beneficiário(a) da assistência judiciária gratuita, caso a reclamação seja improcedente. A propósito do tema sustenta Murilo Sampaio que

A regra da sucumbência é, sozinha, interessante e se compatibiliza com o sistema trabalhista, todavia, de forma contraditória com o regramento processual comum, se mostra inibidora do acesso à justiça, porque não alcançada pela gratuidade concedida aquele que é pobre. Ou seja, de modo transversal tenta se colocar a imposição de sucumbência com um critério de inibição de pedidos, o que prejudica severamente a criação de novas teses jurídicas as quais estarão passíveis de condenação em honorários sucumbenciais. (OLIVEIRA, M., 2020, p. 399)

Dessa forma, ao acionar à Justiça, de certo modo o(a) trabalhador(a) passou a contar com o temor de ser cobrado judicialmente por despesas processuais, com risco ao próprio sustento e de sua família, sendo este mais um motivo para justificar a redução significativa do número de ações. Ele, tampouco, se sentirá influenciado a pleitear direitos que necessitem de prova mais complexa, como a pericial, ou que gerem controvérsias jurídicas porque, diante da possibilidade da improcedência da ação, arcará com os custos. Tantos obstáculos, por certo, como reconhece Oliveira, M. (2020) contribuem para reduzir os possíveis avanços jurisprudenciais na justiça especializada.

A legislação trabalhista perdeu, portanto, a sua coerência interna e não mais garante direitos mínimos nem as condições de trabalho ou perspectiva de trabalho digno ao trabalhador e trabalhadora, declinando, no cenário de regulação das relações capital e trabalho, do “seu papel mediador no processo de exploração da força de trabalho e promotor civilizatório das

relações sociais.” (OLIVEIRA, I., 2020, p. 317-318). Logo, a longo prazo, somados aos impactos das dificuldades de acesso do(a) trabalhador(a) ao direito de ação, pode levar, deliberadamente, a inanição e quiçá a extinção, por via transversa, da Justiça do Trabalho como ramo autônomo do Poder Judiciário brasileiro.

É importante destacar que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu, ainda que parcialmente, a inconstitucionalidade de mudanças previstas na Lei 13.467/2017 (Reforma Trabalhista), mais especificamente no que concerne ao pagamento de honorários periciais e de sucumbência pelo hipossuficiente.<sup>24</sup> Nos argumentos utilizados no voto do Ministro Edson Fachin, ele reconhece que as alterações impediram o direito fundamental à assistência judicial gratuita e ao acesso à Justiça além de esvaziar o interesse dos(as) trabalhadores e trabalhadoras em demandarem na Justiça Trabalhista. Apesar de tal decisão corrigir parcialmente a injusta imputação de ônus aos mais pobres, permanecem os demais prejuízos aos direitos dos(as) trabalhadores(as), somente passíveis de serem mitigados com a revogação dessa malfadada Reforma.

Outro aspecto relevante a ser considerado como consequência da contrarreforma trabalhista neoliberal foi a abrupta extinção do sistema de custeio e financiamento dos sindicatos. A lei alterou um sistema vigente há décadas e, simultaneamente, manteve as atribuições dos sindicatos (a exemplo da obrigatoriedade de participação obrigatória nos acordos e negociações com empresas e entidades patronais e representar interesses dos(as) empregados(as), mesmo dos não sindicalizados), obstaculizou a arrecadação das contribuições negociais dos associados(as)<sup>25</sup> e extinguiu o imposto sindical obrigatório, enfraquecendo, dessa forma, a atuação coletiva e comprometendo a organização e a viabilidade financeira das entidades sindicais.

Os dados primários a seguir, compilados pela Coordenadoria de Estatística e Pesquisa do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região a pedido desta pesquisadora, são uma amostra da queda do número de ações patrocinadas pelos Sindicatos no Estado da Bahia em período anterior e posterior à Reforma Trabalhista.

---

24 Em decisão de 20/10/2021, o plenário do Supremo Tribunal Federal em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 5766 resolveu, por maioria, pela inconstitucionalidade da norma prevista no Art. 790-B da CLT no que se refere ao pagamento de honorários periciais e sucumbenciais pela parte beneficiária da justiça gratuita. Manteve, no entanto, o ônus do pagamento de custas judiciais, pelo reclamante, em caso de arquivamento da reclamação trabalhista sem justificativa.

25 A Medida Provisória n.º 873 vetou a obrigação dos empregadores de realizarem o recolhimento da contribuição sindical. Também impediu a autorização coletiva em assembleia geral para o desconto da cobrança da contribuição, exigindo autorização individual e expressa do empregado sindicalizado.

Figura 04 – Processos recebidos no Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (TRT5), período de 2016-2021, com Sindicatos como autor (1ª e 2ª instância)



Fonte: Coordenadoria de Estatística e Pesquisa do TRT5. Material sistematizado a pedido da pesquisadora, disponibilizado em 18 out 2022.<sup>26</sup>

A análise dessas informações demonstra que não houve queda significativa no número de ações trabalhistas propostas pelos Sindicatos na qualidade de substituto processual ou assistente dos reclamantes, no período imediatamente posterior à Reforma Trabalhista, considerando a vigência da lei a partir de 30/11/2017. Se comparados os números de processos recebidos em 2018 em relação ao ano anterior (2017), verifica-se uma pequena queda na quantidade de ações, no percentual de 8,7%. Em 2019, houve uma oscilação positiva de 39,35% em relação ao ano anterior (2018) e 27,2% em relação a 2017. Entretanto, em 2020 houve uma significativa redução no número de processos patrocinados por sindicatos, da ordem de 62,8% em relação ao ano anterior (2019) e de 52,68% em relação a 2017, ano da Reforma Trabalhista. Uma possível explicação para a diminuição pode ser a diminuição das estruturas organizacionais dos sindicatos para fazer frente a perda de receitas, motivada pela reforma trabalhista, pelo período pandêmico ou por ambos, fato a ser investigado e que certamente se constitui em um desafio para estudos futuros.

Ainda em relação aos sindicatos, a contrarreforma trabalhista concebeu no Art. 611-A da CLT<sup>27</sup> um novo paradigma nas relações de trabalho ao privilegiar o negociado sobre o legislado.

<sup>26</sup> A figura corresponde a seguinte quantidade de ações trabalhista promovidas pelos sindicatos na condição de autor (substituto ou assistente processual dos reclamantes) no período de 2016 a 2021: 2016(2 073 processos); 2017(2 160 processos); 2018(1 972 processos); 2019(2 748 processos); 2020(1 022 processos) e 2021(1 211 processos). Os percentuais apontados são valores aproximados.

<sup>27</sup> Art. 611-A. A convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei quando, entre outros, dispuserem sobre: (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (negrito não original)  
**I** - pacto quanto à jornada de trabalho, observados os limites constitucionais; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)  
**II** - banco de horas anual; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)  
**III** - intervalo intrajornada, respeitado o limite mínimo de trinta minutos para jornadas superiores a seis horas; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)  
**IV** - adesão ao Programa Seguro-Emprego (PSE), de que trata a Lei no 13.189, de 19 de novembro de 2015; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

De fato, o legislador reformista criou a falsa crença de que a sua intenção seria privilegiar a autonomia da vontade coletiva e a atuação sindical. Ocorre que, o incremento da ação sindical pressupõe representação coletiva forte e paritária, capaz de defender os interesses das categorias profissionais com autonomia e em condições de igualdade para negociar, o que não se coaduna com o enfraquecimento das fontes de financiamento e arrecadação das entidades.

Também se revela a manifesta contradição na contrarreforma na intenção de impor o rebaixamento das condições de trabalho, diante dos altos índices de desemprego e extinção de postos de trabalho devido a inovações tecnológicas. Nesse sentido, a regra que prioriza o negociado sobre o legislado permite que corporações mundiais obtenham legitimidade e segurança jurídica para aumentar seus lucros às custas da precarização do trabalho. (ANTUNES, PRAUN, 2019, p. 62)

Como dito acima, se considerarmos que os sindicatos, principalmente os das categorias operárias, tiveram a sua principal fonte de custeio extinta, sem alternativas de financiamento para bancar a sua sustentação, se evidencia mais um contrassenso: ao tempo em que se retirou o imposto sindical, principal fonte de recursos dos sindicatos, atribuir-se a instituição, fragilizada financeiramente, a obrigação de firmar acordos e negociações coletivas envolvendo

---

V - plano de cargos, salários e funções compatíveis com a condição pessoal do empregado, bem como identificação dos cargos que se enquadram como funções de confiança; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

VI - regulamento empresarial; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

VII - representante dos trabalhadores no local de trabalho; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

VIII - teletrabalho, regime de sobreaviso, e trabalho intermitente; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

IX - remuneração por produtividade, incluídas as gorjetas percebidas pelo empregado, e remuneração por desempenho individual; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

X - modalidade de registro de jornada de trabalho; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

XI - troca do dia de feriado; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

XII - enquadramento do grau de insalubridade; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

XII - enquadramento do grau de insalubridade e prorrogação de jornada em locais insalubres, incluída a possibilidade de contratação de perícia, afastada a licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho, desde que respeitadas, na integralidade, as normas de saúde, higiene e segurança do trabalho previstas em lei ou em normas regulamentadoras do Ministério do Trabalho; (Redação dada pela Medida Provisória nº 808, de 2017)

(Revogado)

(Vigência encerrada)

XII - enquadramento do grau de insalubridade; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

XIII - prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Revogado Medida Provisória nº 808, de 2017)

(Revogado)

(Vigência encerrada)

XIII - prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

XIV - prêmios de incentivo em bens ou serviços, eventualmente concedidos em programas de incentivo; (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

XV - participação nos lucros ou resultados da empresa. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

direitos de toda a categoria profissional, sem condições de igualdade e sem garantia de manter os benefícios negociados em dissídios pretéritos para a categoria, como assegurava a lei anterior. O resultado, não é outro, senão a desarticulação e fragilização da ação sindical, obstaculizando, por via transversa, a reação organizada dos trabalhadores e trabalhadoras.

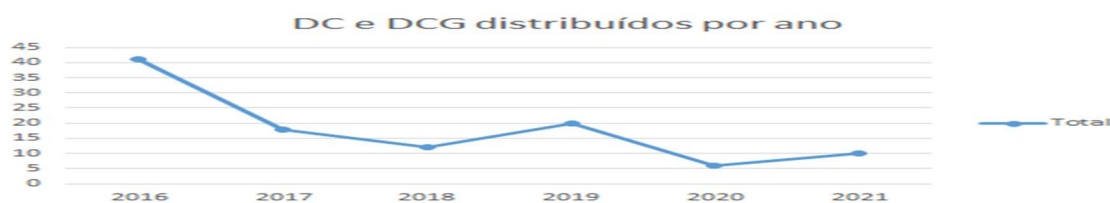
Assim é que Triani, Godim e Lima afirmam que a legislação trabalhista teve o seu curso regulatório deslocado para o campo privado sem que houvesse um sistema de garantias para enfrentar tal mudança. Dizem ainda os mesmos autores, que como consequência dessa inovação, se “eleva sobremaneira os desafios até então vivenciados pelo sindicalismo e que por importar na fragilização das negociações coletivas, constituindo-as como mecanismo para flexibilização ou revogação de direitos.” (TRIANI, GONDIM; LIMA, 2021, p. 213)

As alterações trazidas pela contrarreforma em relação aos acordos e negociações coletivas também não garantem o princípio do não retrocesso social, na medida em que não assegura as condições mais benéficas conquistadas em negociações anteriores aos(as) trabalhadores(as). Também ao limitar o tempo máximo de vigência das normas coletivas e não garantir a condição mais favorável, a lei trouxe consigo mais uma desvantagem aos trabalhadores e trabalhadoras, qual seja, quando iniciarem um acordo ou negociação os sindicatos já entram pressionados pelo risco de perderem as condições anteriores, mesmo se mais vantajosas para a categoria.

Em um contexto de crescente desemprego e intensa precarização das condições de trabalho, a queda na taxa de filiação sindical é outra consequência importante a ser considerada, uma vez que, concluem Santos, Garcia e Sousa, “Empregos instáveis e mal remunerados não são bom terreno para a filiação a sindicatos.” (p.187). Aliado a isso, o fato de que apesar do resultado do acordo ou negociação coletiva firmada pelos sindicatos atingir toda a categoria, os representados não sindicalizados não têm obrigação de contribuírem com o sistema. Logo, essa representação compulsória dos sindicatos acaba criando um paradoxo que visa asfixiar as entidades sindicais operárias e cujo objetivo, lamentavelmente, tem sido alcançado, conforme sustentam os autores. (SANTOS; GARCIA; SOUSA, 2021, p.199)

Também aqui nos valem os números primários obtidos junto ao Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região, que espelham as ações coletivas propostas pelos sindicatos no Estado da Bahia, representada pela quantidade de dissídios coletivos e dissídios coletivos de greve.

Figura 05 – Processos recebidos no Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (TRT5), período de 2016-2021, referentes a Dissídios Coletivos e Dissídios Coletivos de Greve (2ª instância)



Fonte: Coordenadoria de Estatísticas e Pesquisa do TRT5. Material elaborado a pedido da pesquisadora, disponibilizado em 18 fev. 2022.<sup>28</sup>

No estudo dos dados foram considerados os períodos pré e pós-reforma trabalhista (2016/2017 e 2018/2019), para uma análise quantitativa da atuação judicial dos sindicatos no âmbito do Estado da Bahia. Considerando os aspectos aqui tratados, o que se destaca é uma queda contínua no número de dissídios coletivos e dissídios coletivos de greve propostos pelos sindicatos nos últimos anos. Mesmo antes da reforma trabalhista, se tomarmos como parâmetro o ano de 2016, se constata uma diminuição de 53,65% em relação ao ano de 2017. Na relação entre 2017 e 2018 houve redução de mais de 33%. Já no ano de 2019, em relação a 2018, há um incremento de 67%, porém, no ano seguinte (2020) volta a acusar queda significativa de 70%. Por sua vez, em 2021 retorna um acréscimo de 66%. Se considerarmos a relação entre 2017, ano de vigência da reforma trabalhista, e 2019, percebe-se uma pequena oscilação positiva, na ordem de 11,11%. Não obstante, nas oscilações acima especificadas, se verifica que o número de dissídios pós-reforma é muito inferior ao período pré-reforma (de 41 dissídios em 2016 para 20 dissídios em 2019, queda de 52,5%).

Nesse novo cenário, com prevalência do negociado sobre o legislado, o logicamente esperado seria um aumento significativo na quantidade das negociações coletivas, no período posterior à reforma trabalhista, o que efetivamente não ocorreu. Ao contrário, os dados constataam uma redução contínua no número de dissídios coletivos, o que pode ser explicado pelas dificuldades de os sindicatos manterem suas estruturas em face da queda da arrecadação e da redução do número de associados, diante do desemprego, aspectos que merecem investigação aprofundada e abre um leque de possibilidades para estudos futuros.

De modo que, para enfrentar a investida do capital contra o trabalho, demanda dos trabalhadores e trabalhadoras, principalmente dos(as) mais jovens que estão na escola em

<sup>28</sup> A figura corresponde a seguinte quantidade de dissídios coletivos e dissídios coletivos de greve no período levantado de 2016 a 2021: 2016(41 processos); 2017(18 processos); 2018(12 processos); 2019(20 processos); 2020(6 processos) e 2021(10 processos). Os percentuais apontados na análise dos dados são valores aproximados.

preparação para adentrarem no mercado de trabalho, uma formação humana crítica que possibilite a consciência da realidade e a importância de cada um(a) na luta de classes.

Por outra perspectiva, não se pode ignorar que a jurisprudência dos órgãos julgadores em matéria trabalhista de há muito favorece os interesses econômicos do capital e desestimula os dos(as) trabalhadores(as). Exemplo disso são as pesadas multas atribuídas pelos tribunais trabalhistas aos sindicatos e decisões outras que inibem os movimentos paredistas, as ações políticas e coletivas dos sindicatos e limitam o próprio direito de greve assegurado constitucionalmente. Diante disso, impõe-se indagar se a justiça trabalhista, que não dá mais guarida ao hipossuficiente, ainda pode justificar a sua existência.

Certamente que as respostas poderão variar, porém, seja qual for, entendemos que a solução para reverter a situação dos trabalhadores e trabalhadoras, perpassa pela conscientização, identificação e comprometimento com a causa operária pelas novas gerações, particularmente os que cursam o Ensino Médio e Profissional, futuros trabalhadores e trabalhadoras. Ousamos mesmo afirmar que para implementar mudanças a longo prazo, é essencial a compreensão pelos novos trabalhadores e trabalhadoras da violação dos seus direitos, ou seja, da realidade concreta, da importância do fortalecimento das entidades coletivas profissionais, da qualidade da formação educacional dispensada pelo Estado às classes populares, além da postura individual e política a ser assumida por cada trabalhador e trabalhadora diante da luta de classes. E isso, necessariamente, perpassa pelos conteúdos escolares, pela capacitação dos(as) professores(as) e reestruturação curricular conforme será tratado no capítulo que se segue.

Em relação às instâncias de poder, lembra Leme, com propriedade, que para possibilitar o acesso à justiça é essencial, mesmo, que os titulares dos direitos vençam as barreiras impostas pelo sistema e reconheçam a sua condição de oprimido diante de uma situação de desrespeito e privação de direitos. (LEME, 2019, p. 85)

Nesse aspecto, a educação exerce papel fundamental, diante da possibilidade de promover uma escola emancipatória, comprometida com a transmissão do conhecimento histórico cultural crítico voltado para a prática social e os interesses das classes operárias, com

[...] a potencialidade de contribuir para a formação de uma visão de mundo imune à mistificação do real, transmitindo aos filhos da classe trabalhadora conhecimentos que refletem fidedignamente a realidade natural e social, assim provocando e promovendo a capacidade de questionar, comparar, generalizar, estabelecer relações, enfim, de análise e explicação dos objetos e fenômenos.” (LAVOURA; PASQUALINI, 2020, p. 22)

Enguita (1989) esclarece que por maior que sejam as contradições do sistema, a escola se constitui em um subsistema social de grande importância e, por isso, goza de relativa autonomia e lógica própria “derivada ambas das especificidades de sua função, seu público e sua gestão por um corpo semiprofissional com interesses, expectativas e valores próprios” e, por isso, não se deve pensá-la como um instrumento passivo na mão do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo. (ENGUIITA, 1989, p. 218). Entendemos, pois, que a via da educação não pode ser ignorada como elemento de transformação social da classe trabalhadora.

Ao capital interessa a imposição de processos formativos restritos, pautados no pragmatismo e na adaptação da classe trabalhadora e na formação de uma massa com baixos salários e sem acesso a direitos. É nesse cenário que se insere as alterações promovidas na Base Nacional Comum Curricular conforme adiante será demonstrado.

### **3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E A ABORDAGEM CRÍTICA SUPERADORA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

A educação em várias circunstâncias tem sido evocada como solução ou resposta política para contornar o grande problema da desigualdade social no Brasil. A enorme diferença de acesso aos bens da vida e a direitos básicos que separam as classes sociais, sem dúvidas, constitui uma das maiores contradições do sistema capitalista, sobretudo para a classe que deseja manter os privilégios e exerce a dominação. Por tudo isso, não é à toa que os conteúdos escolares são objeto de disputa e manipulação das elites na formação das massas. Tem servido, assim, deliberadamente, como empecilho à elevação da consciência crítica dos trabalhadores e trabalhadoras, fato que poderia sustentar um processo de mudança.

Como reconhece Sousa Jr (2001), a escola mesmo sendo uma instituição burguesa na sua origem, ao mesmo tempo que serve a dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, é uma instituição importante de socialização do conhecimento, com papel central para o processo de formação das classes revolucionárias, não se podendo esquecer que é nela que a classe proletária tem a oportunidade de se apropriar do conhecimento acumulado historicamente. (SOUSA JR, 2001, p.198-201)

Assim, assinala Saviani, relegar à educação meramente ao senso comum é impedir que ela se torne instrumento de formação da condição de consciência de classe na perspectiva revolucionária e possibilite às classes populares passarem de “classe em si” para “classe para si”, ou seja, “sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (1991, p.13). Adiante, o mesmo autor defende que na formação do homem, à educação, enquanto fenômeno transformador, deve buscar tornar o indivíduo “cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.” (SAVIANI, 1991, p.41)

Na contramão desse discurso, as mudanças curriculares implementadas pela Base Nacional Comum Curricular demonstram que a escola, além de servir ao controle social conservador por possibilitar a própria reprodução do capital, não tem se prestado ao papel de mediadora da transformação social, conforme detalharemos neste capítulo.

### 3.1 AS CONTRARREFORMAS E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA ATENDER O CAPITAL

A educação é um ato político e na sociedade capitalista, caracterizada por interesses antagônicos e inconciliáveis, quanto maior é a crise do capital, na mesma proporção se dá o aprofundamento das desigualdades e o caráter contraditório dos interesses de classe. Assim, enquanto ato político, a educação

Não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. (SAVIANI, 1991, p. 202)

Portanto, não é estranho à educação ser um dos elementos a ser manipulado de crise conjuntural do capital que, diante da impossibilidade de expansão em novos mercados de exploração, o interesse da classe dominante reside na conservação das estruturas ou, quando necessita alterá-las, sempre serão em seu favor. Por outro lado, para as classes dominadas

O que está em jogo são os rumos da formação escolar disponível para esta classe, são a estruturação e organização da escola (pública), o que, por sua vez, resulta em implicações no trabalho pedagógico, que em última instância contribuirá para o acesso ou a negação dos conhecimentos mais elaborados/desenvolvidos. (BELTRÃO, 2021, p.13)

Nessa correlação de forças antagônicas que rege o sistema educacional, um aspecto fundamental para entender as recentes mudanças ocorridas no Brasil é a análise do documento “*Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” (BANCO MUNDIAL, 2017) encomendado pelo governo brasileiro ao Banco Mundial (BM). Nele se encontram os fundamentos e bases das contrarreformas neoliberais levadas a efeito a partir de 2016, sendo certo que a contrarreforma da Educação Básica contou com o protagonismo de fundações e institutos privados representados pelo intitulado “Movimento pela base da educação (MPB)”<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> O Movimento pela base da educação (MPB) se autodenomina “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. É mantida por grandes conglomerados privados, como Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho, Instituto Ayrton Senna,

Batista (2011) sinaliza que as instituições multilaterais como o Banco Mundial, a Unesco, BID e outros supervisionam as políticas sociais e especialmente as educacionais dos chamados países em desenvolvimento para estimulá-los a se adaptarem e submeterem-se passivamente ao capital mundial. Nessa perspectiva empregam e indicam, na forma de intercâmbio, intelectuais orgânicos, a serviço do capital, para atuarem na elaboração de documentos relacionados às políticas, à economia e à sociedade nos países periféricos, com a função fundamental de “disseminação das crenças, valores e concepções dessas instituições, que nada mais são do que ideologias orgânicas do capital.” (BATISTA, 2011, p.64)

De forma que, ao fundamento de que os gastos governamentais brasileiros eram maiores que a arrecadação e, também, alocados de maneira pouco eficiente, o relatório do Banco Mundial recomendou a reforma da previdência social, dos salários dos servidores (reforma administrativa), e do sistema público de educação (reforma educacional).

Em relação à educação, o documento aponta como os maiores problemas para a ineficiência do sistema, a baixa qualidade dos(as) professores(as) e os altos índices de reprovação dos(as) alunos(as). O referido texto afirma que “o Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolas públicas.” (BM, p.121); que “os gastos com educação no Brasil, correspondentes a (6%) do PIB, eram superiores à média dos países da OCDE (5,5%), do BRICS (5,1%) e da América Latina (4,6%)” com destaque para o aumento das despesas com o ensino infantil e médio.(BM, p.122)

De igual modo, atrelam a avaliação dos gastos ao desempenho dos(as) alunos(as) no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) para salientar que os resultados obtidos pelo Brasil são inferiores a países que efetuam o mesmo nível de gastos por aluno(a) (BM, p.124); e, isso seria resultado da ineficiência das escolas no uso dos recursos e produtividade. Também defende que “escolas maiores, escolas urbanas e escolas privadas tendem a apresentar resultados melhores de desempenho e, também, de eficiência” (BM, p.124-125). Atribuem, ainda, a alta reprovação dos(as) alunos(as) e a evasão escolar ao desempenho do sistema educacional, comparando-os a outros países da OCDE e BRICS.

Sustentam, ademais, que a baixa qualidade dos(as) professores(as) é o principal fator que restringe os avanços educacionais e que seus salários deveriam ser atrelados ao desempenho, pois “os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira” e, “os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE.” (BM, p.127)

De acordo com a concepção do documento em relação aos professores(as), o Banco Mundial defende que “a ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores” e “a redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio”(BM, p.129); além disso, diz que “Professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas” recomendam ser “possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo”. Essas altas taxas de absenteísmo seriam provocadas pela “desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle.” (BM, p.130).

Como solução para aumentar a eficiência nas escolas, o aludido relatório recomenda o aumento da razão entre aluno(a)-professor(a) e a não reposição dos(as) professores(as) que se aposentem. (BM, p.136)

Essa visão imediatista e tecnocrata afasta a necessidade de mais investimentos em infraestrutura e qualificação dos(as) professores(as) nas escolas e focam nas competências e habilidades que os(as) alunos(as) devem adquirir como suposta solução a desigualdade estrutural. Nesse intento promovem intensa campanha de convencimento dos(as) jovens a acreditarem que o novo ensino médio irá conectá-los(as) à “realidade da juventude”.

Obviamente que essa política de desqualificar a escola e os(as) professores(as) não interessa aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Não somente porque esses entes privados não estão comprometidos com a transmissão do saber historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, como também não têm interesse em promover a formação da consciência crítica, necessárias ao enfrentamento da luta de classe e a superação da sociedade capitalista.

Também se destaca no documento “*Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” (BM, 2017), a recomendação para adoção das chamadas parcerias público-privadas e a implementação de mudanças legislativas

**A contratação de empresas privadas** para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas *charter* provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias **novas leis federais, estaduais e municipais** para permitir PPPs no Ensino Básico. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.137, negrito não original)

Levada a efeito tais orientações no campo educacional, podemos afirmar que a BNCC é o documento que reforça a perspectiva perversa de “eficiência” recomendada pelo Banco Mundial. Não sem razão, Frigotto (2016) afirma que os compromissos dos reformistas nunca foram assegurar o direito universal à educação básica a jovens e adultos (maioria dos frequentadores da escola pública), pois a consideram um serviço a ser ajustado às demandas do mercado. Desse modo, o ajuste e a austeridade têm destino certo: a escola pública e os(as) jovens filhos e filhas da classe trabalhadora. A estes se destinam as demandas por formação que atendam o setor produtivo, ao tempo que se reveste em ganhos, na forma de verdadeira mercantilização da educação, conforme preconizado pelo Banco Mundial.

Prossegue o mesmo autor esclarecendo que a reforma retrocedeu ao obscurantismo do século XIX ao promover a existência da dicotomia dos sistemas educacionais, justificando como natural “uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho.” (FRIGOTTO, 2016, p. 329-330)

De fato, as fundações e institutos educacionais, empresariais, a pretexto de contribuir para a qualidade da educação, encamparam as mudanças nos sistemas educacionais brasileiros indicadas no aludido documento produzido pelo Banco Mundial e pela OCDE (Organização para cooperação e desenvolvimento econômico). O documento “*Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” (BANCO MUNDIAL, 2017) orienta países a cumprirem as metas estabelecidas para a educação e economia para se tornarem mais atrativos aos investimentos privados e potencializar os lucros. De igual modo, essa mesma instituição que produziu o documento é também responsável por avaliações internacionais como o PISA (Programa internacional de avaliação dos estudantes), que fornecem diretrizes para as políticas públicas na área educacional e ajusta a formação dos(as) jovens para atender ao que se considera necessário a vida produtiva e social.

A esse respeito, Beltrão afirma que

Verifica-se que o Banco Mundial investe no discurso de esgotamento dos atuais sistemas públicos de educação, defendendo mudanças em suas concepções e estruturação. Apresenta os parâmetros para a reestruturação e atua politicamente para que as reformas aconteçam. Também estimula esse processo quando oferece financiamento a projetos de países que adotem a agenda do banco ou se comprometam a implantá-la. Aliado a isso, desenvolve conhecimento para subsidiar as políticas públicas de educação e o trabalho pedagógico dos professores. (BELTRÃO, 2021, p. 52)

Com efeito, a qualificação da mão de obra, segundo os critérios determinados pelo mercado, é uma das variáveis mais relevantes aos investimentos externos nos países periféricos e a implantação da BNCC no Brasil, com conteúdos curriculares e políticas educacionais alinhados aqueles critérios, é o meio pelo qual o país satisfaz as exigências do Banco Mundial. Esclarece Antunes (2017) que as justificativas contidas no documento da BNCC deixam claro essa opção, ao associar o aumento da produtividade do trabalho ao da qualidade da educação para ampliar a competitividade na indústria e nos serviços, medidas recebidas com grande entusiasmo pelo empresariado, uma vez que representa a subordinação da educação brasileira aos interesses dos mercados. (ANTUNES, 2017)

Consideremos, pois, que em um cenário de disputa de interesses políticos e econômicos díspares, com ênfase ao avanço do capital no pós-golpe parlamentar de 2016, as discussões travados pelos pesquisadores(as), sindicalistas professores(as), gestores(as) e alunos(as) em torno da necessidade de um sistema de ensino nacional, por meio de entidades organizadas no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio como a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) que resultaram em milhares de sugestões e antecederam a construção de uma base curricular comum no Brasil foram solenemente ignoradas no texto final da BNCC. Em contrapartida, as ideias defendidas por empresários do “Movimento pela Base”, integrada por instituições privadas do grande capital, como a Fundação Lemann, Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Unibanco e grandes conglomerados privados de serviços pedagógicos, foram acatadas e prevaleceram no texto final da BNCC.

Uma dessas ideias empresariais que vingaram na BNCC brasileira foi a reprodução do sistema estadunidense “*Common Core*”, a “base nacional implementada nos Estados Unidos, que inclui apenas linguagens e matemática, as disciplinas cobradas pelas avaliações internacionais que medem a qualidade da educação ofertada no país”. (ANTUNES, 2017, p. 4)

Esse movimento empresarial compõe o chamado “terceiro setor”<sup>30</sup> e, segundo Ferreira e Santos (2020), supostamente se preocupam com a aprendizagem dos(as) alunos(as) e se colocam como “bastiões da qualidade da educação, sempre apresentando receituário para que uma educação de qualidade possa ser estabelecida no país.” (2020, p.12) Contudo, o que está em jogo na realidade são as vultosas verbas públicas<sup>31</sup> destinadas à educação. Eles também procuram transmitir uma imagem de credibilidade e cristalizar, no imaginário social, a ideia de que seus objetivos refletem a vontade coletiva. Dessa forma, conseguem contagiar “os ‘formuladores de políticas’ e seus receptores, com a defesa de que a BNCC seria de interesse nacional e internacional, fruto de consultas públicas e construída em um ‘processo democrático e participativo’.” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 13-14)

Restou evidenciada, portanto, a razão do ataque sistemático aos(as) professores(as) e a pretensão de controlar os conteúdos escolares disponibilizados nos currículos destinados às classes trabalhadoras. Em relação aos(as) professores(as) a visão tecnocrata afasta a necessidade de investimentos em qualificação e infraestrutura nas escolas, além de importar na redução dos custos da força de trabalho e precarização das condições de prestação dos serviços. No que concerne aos conteúdos escolares representa negar às classes trabalhadoras a apropriação do saber historicamente acumulado, cuja assimilação se dá com a intervenção pedagógica dos(as) professores(as) e a transmissão do saber sistematizado, elaborado cientificamente. Como bem sinaliza Saviani, “se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.” (SAVIANI, 2011, p. 67)

Igualmente, ao priorizar a aquisição de competências e habilidades pelos(as) alunos(as), a BNCC possibilita torná-los “empreendedores”, em um contexto de intensificação da informalidade e desregularização das formas de trabalho em que os trabalhadores e trabalhadoras assumem o ônus da organização do trabalho e, muitas vezes, os custos para o desempenho da atividade. Em contrapartida, o explorador da força de trabalho fica isento dos

---

<sup>30</sup> A denominação do “terceiro setor” vem sendo usada para designar o conjunto de atividades desenvolvidas por organizações privadas não governamentais, propagada por elas como voluntárias, sem fins lucrativos e destinadas ao bem-estar social. Independentemente da participação estatal, embora, via de regra, as ações aconteçam por meio de parcerias público-privadas ou investimentos públicos.

<sup>31</sup> O Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para 2022 previa recursos destinados à Educação da ordem de R\$ 156,6 bilhões. Desse valor, R\$ 134,69 bilhões seriam destinados ao MEC (Ministério da Educação), com previsão de R\$ 10,89 bilhões para o Programa Educação Básica de Qualidade. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-orcamentarias/ploa-2022> Acesso em: 13 fev. 2022

riscos inerentes à atividade econômica. Tal situação se revela o ápice da ambição burguesa e da contradição do capitalismo ultraliberal e explica a promoção de intensa campanha de convencimento dos(as) jovens a acreditarem que o novo ensino médio irá conectá-los a “realidade da juventude” com a aquisição de conteúdos e habilidades que hipoteticamente atenderiam a demanda pela formação que poderia levá-los a serem “protagonistas da sua escolarização” para atender aos seus “projetos de vida”.

Como veremos adiante, não à toa, esse investimento pessoal do indivíduo na educação para obter lucro para si e para o país é justamente a ideologia propagada na teoria do capital humano que dominou as práticas educacionais nos anos 1970/1990, retomados na atualidade na BNCC.

### 3.2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO PAUTADA EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES APLICADAS NA EDUCAÇÃO DO(A) TRABALHADOR(A)

A teoria do capital humano no campo educacional, criada nos anos de 1960 por Theodore W. Schultz, alçou a educação a um novo patamar ao atribuir-lhe o valor de lucro e, dessa forma, passou a ter especial importância para o desenvolvimento econômico.

No livro “O Capital Humano Investimento em Educação e Pesquisa”<sup>32</sup> Schultz defende que mesmo a educação sendo uma atividade de consumo que possa produzir algum tipo de satisfação pessoal, no seu entender, seria “predominantemente uma atividade de investimento realizado para fins de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros na pessoa como um agente produtivo.” (SCHULTZ, 1973, p. 79)

Por considerar que a educação é um bem de consumo durável para o consumidor e, ao mesmo tempo, um produto, Schultz propôs “tratar a educação como investimento e tratar as suas consequências como uma forma de capital”. A denominação capital humano é devido ao fato da educação, uma vez ministrada, fazer parte indelével do “consumidor” que a adquire. Contudo, defende que mesmo não podendo ser mais vendida, como outros bens, a educação é uma forma de capital, possui valor e deve ser agregada para aumentar a renda nacional dos países que investem nesse capital. O autor atribui, inclusive, o aumento da renda dos Estados Unidos, à época, aos investimentos nesse tipo de “capital”. (SCHULTZ, 1973, p.79-80)

---

<sup>32</sup> A teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodore Schultz no livro “o valor econômico da educação” publicado nos Estados Unidos em 1963. Posteriormente, em 1973, foi publicado no Brasil com o título “O capital humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.” (SAVIANI, 2019, p. 369)

Essa teoria se constituiu em um dos elementos integrativos da educação tecnicista no Brasil. A educação, seguindo a linha desenvolvimentista adotada nos anos 1970, enquanto qualificava a força de trabalho, contribuía para o aumento da mais-valia e, por isso, era entendida como elemento funcional do sistema capitalista.

Frigotto (2009) afirma, inclusive, que na sua origem, a teoria do capital humano pretendia explicar a razão das desigualdades entre as nações e seus indivíduos com base no desenvolvimento econômico. O motivo para a discrepância estaria no investimento feito por cada país na educação, mola mestra do capital humano, ensejadora de melhoria da capacidade de trabalho e na conseqüente produtividade, desenvolvimento econômico e satisfação individual trazida com os ganhos sociais. No entanto, essa visão simplista e burguesa, de que a desigualdade entre os países, indivíduos e grupos sociais explicaria a desigualdade econômica entre eles, não enfrenta os motivos de tal fenômeno. Com efeito, são excluídos dessa análise fatores estruturais, como os meios de produção nas mãos de poucos (capitalistas) e a sua relação desigual com a exploração da força de trabalho proletária, único bem que dispõem os trabalhadores e trabalhadoras para a sobrevivência. Tampouco são consideradas as diferenças históricas determinantes entre as nações, como as relacionadas a escravidão, colonialismo e imperialismo, entre outros.

Em síntese, Frigotto conclui que,

a baixa escolaridade nos países pobres deve-se a um reiterado processo histórico de colonização, relações imperialistas e de dependência mantidas por uma aliança de classe entre os países centro-hegemônicos do capital e da periferia. E o acesso desigual e a um conhecimento desigual para os filhos da classe trabalhadora, igualmente, deve-se a uma desigualdade estrutural de renda e de condição de classe. (FRIGOTTO, 2009, p. 44-50)

Essas ideias capitalistas, largamente adotadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), conforme dissertado na seção anterior, foram colocadas em prática com o fracionamento dos sistemas educacionais e dos processos de conhecimento e obtiveram grande penetração nos países da América Latina. No Brasil, tais propostas tecnicistas de educação foram prontamente adotadas pelo governo militar no pós-golpe de 1964. (FRIGOTTO, 2010, p.16)

A concepção tecnicista disseminada nessa teoria atrelou a educação ao desenvolvimento econômico enquanto criou no indivíduo a suposição de que, ao se educar e conquistar

competências e habilidades, estaria também agregando valor a si, nos mesmos moldes como atua o capital. Eis, pois, o fundamento da pedagogia das competências e a sua maior contradição: ao transformar a educação em valor econômico, a teoria do capital humano transfere para o indivíduo a responsabilidade pelas mazelas sociais do sistema capitalista, ao tempo em que “numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros ‘fatores de produção’”. Outro aspecto nefasto a ser considerado na teoria do capital humano é admitir que a educação, enquanto fator econômico essencial ao desenvolvimento, deveria ter seus investimentos atrelados à lógica capitalista, ou seja, deve sempre gerar lucro. (MINTO, 2006)

No Brasil, ainda que tardiamente em relação ao modelo americano, tais ideias predominaram nos anos de 1970, porém, após a crise econômica que assolou o país, a despeito da importância da escola para o processo produtivo, a visão da teoria do capital humano, naquele momento, transmudou. Não objetivava mais o desenvolvimento do país, a competitividade das empresas e o incremento dos ganhos individuais. A partir dos anos 1990, passou a prevalecer os interesses econômicos privados, com ênfase nas capacidades e competências que os trabalhadores e trabalhadoras deveriam adquirir para serem absorvidos no mercado de trabalho. A escola, então, não formaria mais o indivíduo para competir pelo emprego e o investimento em capital humano passou a significar a preparação dos indivíduos para os empregos disponíveis.

As críticas às concepções pedagógicas atreladas a teoria do capital humano nos anos 1970/1990, agora ressurgem e se aplicam a BNCC, posto que permanecem com o mesmo sentido de outrora, ou seja, são concepções para atender ao sistema capitalista de produção, as quais a lógica reside na acumulação de capital, na concentração de renda e aumento da desigualdade social, tudo ditado por interesses mercadológicos.

Por sua vez, a crença de que a aplicação de tal teoria geraria mais emprego ou elevaria o nível de renda do trabalho ao tempo em que a qualificação aumentaria os lucros e a qualidade de vida dos(as) trabalhadores(as), também se provou inócua. A crescente concentração de renda e a desigualdade social, aliada ao elevado nível de desemprego e informalidade do mercado de trabalho, são a constatação do fracasso da teoria do capital humano.<sup>33</sup>

---

33 Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o rendimento médio mensal de trabalho da população 1% mais rica foi quase 34 vezes maior que o da metade mais pobre em 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre>. Acesso em: 20 ago. 2021. Para o mesmo

Assim, no campo educacional, tanto a teoria do capital humano, em relação à escola e a sociedade, como da teoria das competências e habilidades em relação a aspectos psicopedagógicos do ensino, representam a total submissão da escola a ação privada, seja no plano de avaliação, seja nas diretrizes dos currículos. Nesse sentido, a noção de competência figura como fenômeno ou fato concreto sendo a “nova mediação ou como uma mediação renovada pela acumulação flexível do capital” no campo do trabalho e da educação (RAMOS, 2001, p.24).

De modo que, conforme sinaliza Frigotto, na atualidade se mudou apenas a roupagem da teoria do capital humano, incorporando-se novas categorias como “*sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade*” sem, no entanto, perder a essência original do conceito, qual seja, as “habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.).” (FRIGOTTO, 2010, p.18)

Complementa Batista (2011), no sentido de que

A noção de empregabilidade afirma sua centralidade como uma das principais justificativas ideológicas para as políticas sociais de cariz neoliberal, com foco nos grupos vulneráveis. A noção de empregabilidade é irmã siamesa da noção de empreendedorismo e ambas visam enfrentar ideologicamente o desemprego. Nesse sentido, a empregabilidade pressupõe o desenvolvimento dos recursos humanos mediante a aquisição individual das competências e habilidades. (BATISTA, 2011, p. 79)

Não se pode ignorar, diante da centralidade dessas noções, que as alterações impostas na Lei n.º 13.415/2015, com a adoção na formação educacional de itinerários formativos que priorizam a aquisição de competências e habilidades, com possibilidade de a instrução ser oferecida na forma de convênios e parcerias com entidades privadas, à margem da escola, reforça a ideia de desqualificá-la. Ao mesmo tempo, representa a transferência de um grande

---

órgão, a taxa de desemprego da população brasileira no 1º trimestre de 2021 é de 14,7%, o que corresponde a 14,8 milhões de desocupados. Essa taxa de desocupação é a porcentagem de pessoas na força de trabalho que estão desempregadas e se refere àquelas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Dados disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 20 ago. 2021. O País também alcançou uma taxa de informalidade de 40,8% no mercado de trabalho no trimestre móvel até julho, com 36,295 milhões de trabalhadores atuando informalmente, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estado-conteudo/2021/09/30/pais-tem-taxa-de-informalidade-de-408-no-trimestre-ate-julho-mostra-ibge.htm?cmpid> Acesso em: 30 set.2021

volume de recursos públicos para o setor privado, conforme anteriormente destacado. Na seção seguinte detalharemos aspectos da BNCC comprometidos com a formação precarizante da mão de obra para atender as exigências dos mercados.

### 3.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS MUDANÇAS IMPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que regulamenta, em parte, as alterações efetuadas na Lei n.º 13.415 de 16/02/2017<sup>34</sup>. Esta, por sua vez, alterou o Art. 24 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu o aumento da carga horária para o ensino médio para torná-lo integral. Nessa seção, são aspectos a serem evidenciados, a formação educacional a ser alcançada a partir do percurso de itinerários formativos baseados em competências e habilidades e a insistência do documento em propalar a intenção de atender a liberdade de escolha dos(as) jovens na busca do seu “projeto de vida”.

Assim, inicialmente, indagamos: Que tipo de formação educacional interessa aos filhos e filhas da classe trabalhadora? A pergunta se torna relevante, quando se considera que os sistemas de educação adotados no Brasil são pautados em ideias liberais e suas concepções hegemônicas reprodutivistas, nas quais as políticas públicas são promovidas por entidades empresariais que desprezam a educação como “direito social e subjetivo público, gratuito, laico e universal na perspectiva da escola básica unitária e omnilateral.” (FRIGOTTO, 2011, p. 13)

O Estado brasileiro, na atualidade, ao admitir o retorno dos fundamentos da teoria do capital humano nos currículos do ensino médio, promove o fetiche do empreendedorismo nas novas gerações. Com isso, também contribui para a alienação de consciência de classe explorada pelos trabalhadores e trabalhadoras, mina os direitos individuais e coletivos e promove o conformismo, mesmo diante das crescentes taxas de desemprego, da flexibilização

---

<sup>34</sup> “Art. 24. ....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 13 jan. 2022.

das formas e condições de trabalho, da exclusão social, sem esquecer “a recorrência à competição, ao individualismo, a passividade ou mesmo à sua restrita participação política como estratégias de convivência social.” (NEVES, 2007, p. 213)

Considerando que a educação brasileira tem adotado como paradigma o modelo americano, tomemos o que diz Dardot e Laval sobre o pensamento de liberais estadunidense<sup>35</sup> acerca da formação do homem empreendedor

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.149)

Vê-se, pois, que fomentar o empreendedorismo e combater ideologicamente as ideias contrárias a ele faz parte da racionalidade, ou melhor dizendo, da irracionalidade liberal. Nessa linha, transformar o homem em empreendedor de si mesmo e difundir a cultura de sujeito inovador são modelos que passaram a ser divulgados e estimulados por organismos internacionais como a OCDE como práticas necessárias a serem aplicadas desde a escola. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.152)

Nesse contexto, são relevantes as mudanças impostas no currículo do ensino médio de tempo integral pela Base Nacional Comum Curricular que, conforme demonstraremos, impactam não somente na formação dos(as) jovens, futuros trabalhadores(as), como intensificam a exploração da força de trabalho e na redução de direitos da classe trabalhadora, conquanto objetivam formar trabalhadores(as) acríticos e não conscientes de seu papel na luta de classes, ou seja, “empreendedores” de si mesmo.

Ressaltamos que o capítulo 5 da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018), criada para atender aos ditames da Lei 13.415/2017, a quem nos referimos neste estudo como contrarreforma do ensino médio, é o documento normativo que fixou as diretrizes

---

<sup>35</sup> Dardot e Laval se refere especificamente as ideias difundidas pelos economistas George Stigler e Milton Friedman, a quem ele se refere como “empreendedores ideológicos” temíveis que militaram com afinco em prol do capitalismo e de forma contundente e declarada a favor do livre mercado e contra todos que se conformaram com a intervenção reformadora do Estado. Esses autores teorizaram a luta ideológica no sentido de que “se as massas não pensam, [...], cabe aos círculos estritos dos intelectuais travar frontalmente o combate contra todas as formas de progressismo e reforma social” sendo assim, um germe do totalitarismo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 148-149)

curriculares do Ensino Médio. Em seguida, destacamos no aludido documento, categorias relacionadas ao mundo do trabalho e apontamos as contradições que as cercam, baseadas no aporte teórico desenvolvido ao longo da presente pesquisa que, ao nosso sentir, merecem estudos e acompanhamento futuros mais apurados por estarem relacionadas às competências e habilidades preconizada na Pedagogia das Competências, na redução dos direitos trabalhistas e na ausência da formação *omnilateral* ou humana preconizada pela Pedagogia Histórico Crítica, temas caros nesta investigação.

No referido capítulo 5 da BNCC, alguns trechos merecem destaque ao afirmarem que a reforma do Ensino Médio objetiva, em breve síntese:

- a) Reforçar que o Ensino Médio é a parte final da educação básica e atende ao direito subjetivo público do cidadão brasileiro, embora o próprio documento reconheça que não se consegue atingir o objetivo de manter os(as) estudantes na escola e atender às suas demandas (BNCC, p. 461). Por isso mesmo, afirma que se destina “a adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” e o que está em jogo seria a “*recriação da escola*, admitindo que a escola, por não ter o condão de resolver as desigualdades sociais, possibilitaria a inclusão, ao permitir o acesso à ciência, a tecnologia, a cultura e ao trabalho. Reconhecem como “dinâmico e fluido as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho” e nas relações sociais, como um todo, representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (idem, p. 462)
- b) Atender as expectativas dos jovens e ao “projeto de vida” da juventude, e “as necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, dos jovens deve promover o “*ensino integral*”. (BNCC, p. 464)
- c) Substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um “*modelo diversificado e flexível*”, previsto na Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, estabelecendo no Art.36 que

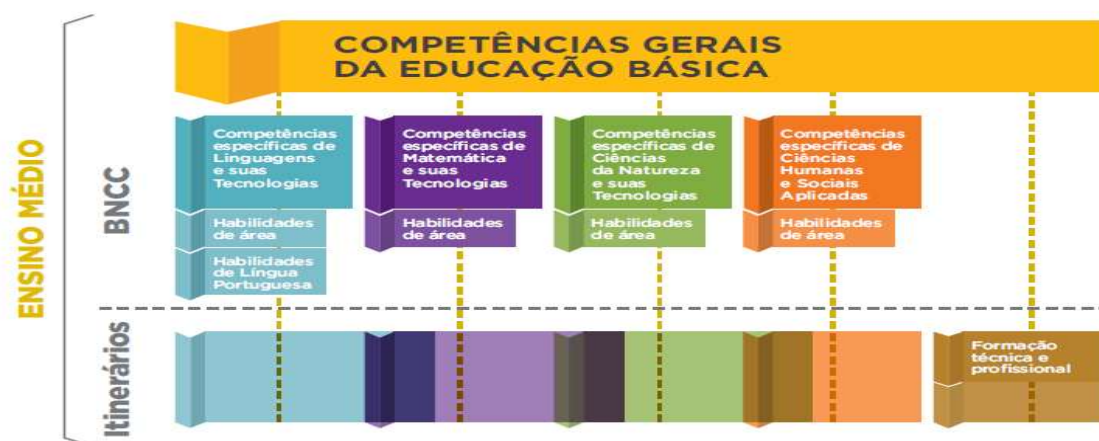
O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por *itinerários formativos*, que deverão ser organizados por meio da oferta **de diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o *contexto local e a possibilidade* dos sistemas de ensino, a saber

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BNCC, 2018, p.468) (destaques não originais)

- d) Indicar que adota a “flexibilidade” como princípio de organização curricular, para permitir a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam às especificidades locais e “à multiplicidade de interesses dos estudantes”, estimulando o exercício do “protagonismo juvenil” e fortalecendo o desenvolvimento de seus “projetos de vida.” (BNCC, 2018, p. 468);
- e) Definir, para cada área do conhecimento, “competências específicas”, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental; “cada uma dessas competências, são descritas ‘habilidades’ a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática”. Em atenção ao Art. 35-A, § 3º da LDB define que “As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica”. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, *articulada aos itinerários formativos* como um todo indissociável. (BNCC, 2018, p. 470)
- f) Tratar da *formação integral* e prever que os(as) jovens desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem, em situações de aprendizagem, consideradas por eles “significativas e relevantes para sua formação integral”. (BNCC, 2018, p. 471)

Por fim, destacamos a estrutura dos “percursos formativos” do ensino médio representada na BNCC na forma do seguinte organograma:

Figura 06 - Competências gerais da Educação Básica e para o Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: Brasil (2018, BNCC, p. 469).

Outrossim, por se tratar de um processo dinâmico de implantação do novo Ensino Médio (NEM) em vários Estados da Federação, entendemos conveniente incluir no presente trabalho trechos do recente documento divulgado pelo Estado da Bahia intitulado Documento Curricular

Referencial da Bahia (DCRB, 2022) - volume II - etapa Ensino Médio, que já contém orientações para reformulação curricular das escolas públicas estaduais da Bahia para atender as políticas estruturais da BNCC e da Lei 13.415/2017.

Ao propor o desenvolvimento de habilidades, garantia de aprendizagem essenciais (ainda não integral) para os(as) jovens, o referido documento se diz pautado em princípios que privilegia os

conhecimentos produzidos, historicamente, pela humanidade; e no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir do trabalho docente, cuja a intencionalidade política e pedagógica é promover a formação integral de cidadãos/ãs, com qualidade social e com vistas ao fortalecimento de uma sociedade democrática de direitos (DCRB, 2022, p. 5)

O documento prevê, ainda, para a formação dos(as) estudantes, currículos que contemplem: I) Formação Geral Básica (FGB) / Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a II) parte diversificada dos currículos/ flexibilização curricular. No primeiro percurso, orienta que “as competências, habilidades das Áreas de Conhecimento e os Objetos de Conhecimento dos Componentes Curriculares dialoguem entre si”. No segundo percurso fixa que a parte diversificada ou flexível dos currículos, “deverá ser trabalhada de forma indissociável, possibilitando ao estudante a consolidação dos conhecimentos do núcleo comum.” (DCRB, 2022, p.7)

A parte diversificada dos currículos, por sua vez, contempla componentes obrigatórios, tanto na 1º série, quanto na 2ª série do Ensino Médio, sendo o componente eletivos “Projeto de Vida e Cidadania” presente em ambas as séries. Em relação aos componentes eletivos a serem elaborados pelos(as) professores(as), entre outras recomendações, afirma que devem estar “alinhados aos anseios e necessidades dos/as estudantes e da comunidade, considerando os conhecimentos e as expertises dos/as professores/as das Unidades Escolares.” (DCRB, 2022, p. 7-8)

Determina, também, que um dos quatro eixos estruturantes da parte flexível dos currículos deve fomentar nos(as) jovens o “**Empreendedorismo** – Mobilizar conhecimentos de diferentes Áreas de Conhecimento para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.” (DCRB, 2022, p. 8) (negrito original).

A referida DCRB (2022) estrutura o intitulado “Projeto de Vida e Cidadania” da seguinte maneira:

Figura 07 - Descrição do item **b.1. Projeto de Vida e Cidadania** do Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB/2022) relacionado ao descritor Organizador Curricular - Projeto de Vida e Cidadania (1ª e 2ª Séries) do Ensino Médio

ORGANIZADOR CURRICULAR - PROJETO DE VIDA E CIDADANIA (1ª E 2ª SÉRIES)		
CARGA HORÁRIA	80 horas por série	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional.</li> <li>Consolidar a formação integral dos/as estudantes, desenvolvendo a autonomia e a criatividade necessária para que realizem seus projetos de vida.</li> <li>Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</li> <li>Desenvolver habilidades que permitam aos/as estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.</li> </ul>	
EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ASSOCIADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	<p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p>	<p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p>
PROCESSOS CRIATIVOS	(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens midiase plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.
SÉRIE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
1ª SÉRIE 40 horas	<p><b>Autoconhecimento e Identidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconhecimento: Sócrates, o Estoicismo e Sartre e as escolhas individuais.</li> <li>Autocuidado, autoconfiança, autodisciplina: práticas corporais para o fortalecimento do eu (Capoeira, Tai Chi Chuan e Yoga, etc.).</li> <li>Estudos biográficos: histórias de vidas marcantes no universo geral e próximo.</li> <li>As artes como recurso para a expressão do "eu".</li> </ul>	
2ª SÉRIE 40 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu e o outro (responsabilidade social):</li> <li>Representações e Identidades do eu, sujeito, em meus territórios: grupo e raízes.</li> <li>As visões de natureza e ser humano dos povos indígenas, africanos e orientais.</li> <li>A representação do eu na vida cotidiana e o conceito de estigma.</li> <li>A influência da mídia para padrões e comportamentos.</li> <li>Reflexões críticas dos valores sociais (fracasso, sucesso, ressentimento, etc.).</li> <li>Ética hoje: conceito de moral, autonomia, responsabilidade, virtudes e compromisso social.</li> </ul>	
SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO	Roda de conversa, sarau, fotografias, shows, seminários, feiras literárias, projeto de pesquisa, clubes de ciência, feiras de iniciação científica, portfólios, diários de bordo, jornal, revista, histórias em quadrinhos, cartilhas digitais, vídeos, documentários, ebooks, construção de protótipos, maquetes, robôs, projeto de pesquisa, exposição artística (fotografias, instalações, apresentações, saraus), horta escolar/comunitária, games, aplicativos, blogs, site, cafés literários, filosóficos ou científicos, cybercafé, seminários, campanhas, feira de desconhecimento, tabelas e gráficos, livros, protótipo, palestras, game, apps, documentários.	

Fonte: Bahia (DCRB, 2022, p.10).

Em relação a escolha dos percursos formativos, o DCRB, fixa que

*a escolha dos componentes curriculares eletivos será realizada pelo/a estudante que ingressar na primeira série, advindos do 9º ano, estudantes da 1ª série, reprovado/a no ano anterior, e dos estudantes, ingressantes na 2ª série, das escolas-piloto. É importante que a escola, durante o período de escolha, realize o controle da capacidade máxima de estudantes matriculados/as por eletiva para que os mesmos e a família compreendam que a escolha está atrelada, também, às condições de oferta da escola. Ou seja, neste momento, todos devem ter clareza de que, eventualmente, não será possível o atendimento da escolha em 100% dos casos e, por isso, faz-necessário que a*

*escola realize estratégias para a inscrição nas Eletivas, considerando 1ª, 2ª e até 3ª opção, se for o caso.* (p. 25) (uso de itálico não original)

Ora, ao fomentar a escolha pelos(as) estudantes e dispensar os conhecimentos especializados dos(as) professores(as), tal diretriz induz obviamente a desprofissionalização dos(as) professores(as) e o imprevisto no desempenho da atividade profissional. Referindo-se à regulação semelhante adotada no Estado de São Paulo, Goulart e Cássio (2021) afirmam que o novo Ensino Médio “permite aos governos resolverem” o problema histórico da falta de professores licenciados na área em que lecionam – Física, Química, Sociologia e Filosofia são exemplos clássicos – por meio da supressão da demanda. (GOULART; CÁSSIO, 2021)

Na BNCC, a associação intrínseca entre a ideia de liberdade de escolha e projeto de vida da juventude foi largamente difundida pela propaganda do Governo<sup>36</sup> objetivando convencer os(as) estudantes de que, ao escolher uma entre as cinco áreas do conhecimento que compõem os percursos formativos, estaria atendendo a formação ideal e integral. A ideia, como se viu acima, também foi reproduzida nas diretrizes estaduais do Estado da Bahia, mas, na sua essência, o conteúdo é ilusório. Isso porque as opções oferecidas limitam o acesso das classes proletárias ao conhecimento sistematizado que possibilitaria alcançar o ensino superior, cada dia mais restrito à classe burguesa. Se constitui, portanto, em última instância, em “uma ruptura com a universalidade da escola pública no Brasil e com a busca por uma melhoria efetiva dessa escola”. (GOULART e CÁSSIO, 2021)

Outro aspecto a ser sinalizado no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022) - volume II - Novo Ensino Médio de tempo parcial (e ainda não integral, como estabelece a BNCC) é a sua total submissão às determinações do MEC, reproduzindo as orientações em relação à liberdade e autonomia da juventude e o protagonismo juvenil na tomada de decisões. Também aqui as formulações críticas, tanto concernente a BNCC quanto a DCRB, convergem no sentido de que utilizam a autonomia e o protagonismo como propaganda ilusória. Outrossim, seguindo a mesma linha do quando estabelecido no Art. 36 da Lei n.º 13.415/2017, o item b.5 da DCRB/2022 prevê que a oferta de disciplinas nos itinerários formativos depende das “possibilidades dos sistemas de ensino” e “das condições de oferta das escolas” e não propriamente dos interesses ou vocações dos(as) estudantes.

---

<sup>36</sup> O pesquisador Duarte, afirma que o Ministério da Educação gastou 1,8 milhão de reais em campanha publicitária com fins a divulgar a reforma do ensino médio. (DUARTE, 2021, p. 95)

Nesse contexto, Duarte (2021) elabora a crítica no sentido de que o protagonismo estudantil e o respeito a liberdade dos(as) estudantes trazem no seu bojo a ocultação da educação fragmentada oferecida pelo Estado, limitadora e impeditiva do desenvolvimento da formação multilateral do ser humano, tão necessária aos(as) jovens. Também fomenta a ideia de uma suposta neutralidade do conhecimento, ou seja, tenciona dizer que a escola, os(as) professores(as) e os currículos não devem se posicionar, como se fosse possível ensinar conteúdos não contextualizados com a realidade, livres das análises de concepção de mundo, conhecimento dos dogmas etc. Assim, ao contrário do não dito, os conteúdos escolares são essenciais para se compreender as relações da sociedade e o processo de reprodução da humanidade. (DUARTE, 2021, p. 90-95)

Ainda em relação a impossibilidade de neutralidade na educação, Saviani reforça que educar é ato político e, nessa condição, diante da luta de classes e interesses antagônicos típicos da sociedade capitalista, a posição a ser assumida pela educação ou será a serviço do capital e da classe dominante ou, em sentido contrário, no interesse dos(as) trabalhadores(as), mas, nunca terá posição neutra. (SAVIANI, 2021, p. 106)

Ao fundamentar os conteúdos escolares na ideia de aquisição de competências e habilidades para o empreendedorismo, conforme se constata ao longo do texto da BNCC, busca-se obter o consenso comum e conduzir os(as) trabalhadores(as) a acreditarem na possibilidade de uma única classe, a capitalista, ser supostamente o meio de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Já o caráter experimental, quer dizer, a aquisição de habilidades, transmuda o sentido e o valor da representação do real “a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo.” (RAMOS, 2001, p. 293). E, enquanto se nega a objetividade do conhecimento e a explicação do real, admite-se que as percepções particulares são a forma de explicar a realidade, reforçando, portanto, a irracionalidade.

Ramos (2001) salienta que a noção de competência está envolta nesses dois ciclos, o racionalismo positivista e o irracionalismo; ambos negam o recurso da abstração para aquisição do conhecimento da realidade objetiva e credita o conhecimento a experiência direta. A aparência seria a única forma de desvelar os objetos e fenômenos. Significa dizer que as contradições ocultas não serão captadas conquanto ultrapassam o mundo experimental (RAMOS, 2001, p. 293-294). Por outro lado, a autora não nega que a competência seja uma forma subjetivada de conhecimento. Assevera, contudo,

seu significado adaptativo aos sistemas marcados por desequilíbrio e constatamos que a pedagogia das competências é uma pedagogia experiencial

que objetiva promover essa adaptação. Nesses termos, a competência é a noção de subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser forma subjetivada de conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experiencial na forma de representações subjetivas, a competência é uma nova apropriação ao pensamento pós-moderno. (RAMOS, 2001, p. 294)

De forma que as escolhas a serem feitas pelos(as) jovens estão diretamente relacionadas com os conteúdos escolares ministrados nas escolas e a sua importância reside no fato de que “esses conteúdos nada mais são do que experiências humanas acumuladas e sintetizadas nas ciências, nas artes e na filosofia”. (DUARTE, 2021, p. 99)

Também porque a apreensão dos conhecimentos requer disciplina, defende Duarte que ao se deixar a escolha dos conteúdos com os adolescentes, isso pode levá-los a acreditarem em uma liberdade igualmente ilusória, pois ditada pelos impulsos, modismo ou consumismo. Conclui, então, que

o processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada a medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo. (DUARTE, 2021, p. 100)

Um currículo elaborado para atender a fluidez das incertezas do mundo do trabalho e das relações sociais certamente não fomenta a autonomia nem a apreensão dos conteúdos que permitam uma educação emancipatória. O caminho inicial para acesso aos conhecimentos sistematizados perpassa pelo acesso ao saber científico, representado pelos conteúdos clássicos.

Porém, para entender a importância dos conhecimentos clássicos nos currículos destinados à formação da classe trabalhadora é necessário esclarecer que o termo clássico, aqui utilizado, não é sinônimo dos vernáculos tradicional, antigo ou arcaico. Clássico está na acepção de conhecimento sistematizado, que ultrapassou gerações e precisa continuar a ser transmitido pela humanidade. Em outras palavras, clássicos são os conhecimentos que superaram o tempo e teve a sua validade ampliada além do momento em que foram formulados, diz respeito a identidade do homem independentemente no momento histórico e serve como referência para as futuras gerações que se apropriarão das objetivações produzidas pelos indivíduos ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431) Nesse sentido defendemos que a temática trabalho e conhecimento dos direitos trabalhistas assegurados aos trabalhadores e trabalhadoras, a despeito da submissão a ordem burguesa em que são produzidos, devem compor os conteúdos

curriculares da educação básica como forma de luta e resistência a crescente precarização do trabalho.

Prosseguindo na análise dos fundamentos da BNCC, retomemos o sentido histórico-ontológico explicitado por Saviani para trabalho e educação. Para o autor, ambos são atributos do homem, sendo o trabalho, a um só tempo, a essência do homem e fruto da produção deles próprios, dos homens. Para produzir a essência humana é necessário ao homem produzir a sua própria existência e isso se faz por um processo educativo, daí porque ambos, trabalho e educação, possuem a mesma origem. O homem aprende e ensina as novas gerações, em um processo dinâmico em que produz a sua existência e as formas e conteúdos considerados eficazes são validados pela experiência e se reproduzem no processo de aprendizagem. Portanto, as experiências validadas são aquelas que precisam ser preservadas e transmitidas às gerações futuras, para continuidade da espécie humana. Com essa explicação, Saviani esclarece o porquê da expressão “educação é vida”, não sendo correto atribuí-la o sentido de “preparação para a vida”. (SAVIANI, 2007, p.152-154) Por igual razão deve ser refutada a importância dada a educação como a responsável pela concretude dos chamados “projetos de vida da juventude” na forma propalada na BNCC.

Ao tratar da formação integral dos(as) jovens no Ensino Médio, a BNCC atrela o conceito de formação integral a projeto de vida. Prevê que os(as) jovens desenvolvam competências e habilidades que considerem relevantes e lhes permitam alcançar a formação integral (BNCC, p.471). Afirma ainda que o protagonismo e a autoria estimulados na fase do Ensino Fundamental serão completados no Ensino Médio, desta feita com a construção dos projetos de vida. A escola, por sua vez, enquanto entidade organizadora das práticas pedagógicas, assumiria o compromisso com a formação integral, ou seja, com a condução dos(as) jovens a alcançarem seus projetos de vida. (BNCC, 2018, p.472-473)

Tais proposições reduzem a chamada formação integral da juventude ao seu “projeto de vida.” Com essa solução simplista e imediatista, o Estado, além de se eximir da obrigação de universalizar e assegurar a educação da população, necessária ao exercício da cidadania, transfere aos(as) estudantes a responsabilidade pelas escolhas na sua formação, por caminhos a serem percorridos na forma de percursos formativos. A disponibilidade destes percursos, como demonstrado acima, no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022), dependerá de as possibilidades de cada escola ofertá-los, sem a garantia de que serão ministrados por professores(as) com formação pedagógica específica e domínio dos conteúdos. Na visão da ANDES, isso representa um evidente desprestígio a atividade docente e subtrai da juventude a

possibilidade de uma educação em que se desenvolva “a formação integral do ser social, abrangendo a moral, a ética, a estética, a educação física, a criação intelectual artística, os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo.” (ANDES, 2017, p. 8-9)

É importante frisar a compreensão da dualidade atual dos sistemas educacionais, que como visto na seção 2.1 desta investigação, remonta a antiguidade e alicerçam a crítica no sentido de que é a realidade trazida pela BNCC. Aos filhos e filhas da classe trabalhadora é reservada a educação de conteúdos básicos e essenciais, visando o letramento e a formação para o trabalho, com disciplinas oferecidas por “profissionais com notório saber”<sup>37</sup>, na medida das possibilidades dos sistemas educacionais. Em contrapartida, nas escolas particulares, os jovens oriundos das classes burguesas terão também acesso a conhecimentos científicos, certamente oferecidos por professores especialistas, mantendo as possibilidades de ascensão ao ensino superior e as esferas de comando e poder.

A exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como artes, filosofia e sociologia durante todo o Ensino Médio aproxima a formação do racionalismo positivista e do irracionalismo, que impedem o indivíduo a abstração e a captar as respostas para as desigualdades sociais dentro da sua própria realidade. Também não permite a compreensão das contradições do sistema produtivo a que está submetido o(a) trabalhador(a) e, por conseguinte, não lhe possibilita a crítica que possa levá-lo a sair da inércia e promover mudanças que efetivamente o retire da condição de oprimido.

Assim, ao promover conteúdos pífios para fins de letramento e a numeração, evidenciados nos percursos formativos ministrados por que tornam obrigatórias durante todo o Ensino Médio apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, a BNCC enseja o esvaziamento dos currículos e a flexibilização dos conteúdos científicos.

---

<sup>37</sup> A propósito do tema, o Art. 4º da Lei n.13.415/2017 alterou o Art.36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para estabelecer:

“Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular 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, a saber:

.....  
**V - formação técnica e profissional.**

Para atender a essa formação técnica e profissional prevista no inciso V supra, também se alterou o art. 61 da referida Lei n.9.394/1996 para admitir que as aulas sejam ministradas por

"Art.61. ....

**IV - profissionais com notório saber reconhecido** pelos respectivos sistemas de ensino, **para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional**, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36; (grifos e destaque não originais)

Nesse contexto, Duarte (2015) defende que a escola deve ensinar os conhecimentos mais desenvolvidos. E a justificativa não está no cotidiano e seus conteúdos flexíveis e fluidos, que não precisam dos conhecimentos científicos desenvolvidos, nem produzidos artisticamente pela humanidade, nem dos conhecimentos filosóficos para serem explicados. Os problemas cotidianos exigem conhecimentos imediatistas, pragmáticos, que não explicitam a realidade da natureza, da sociedade, da vida humana e suas relações. Falta-lhe “visão de mundo” e de liberdade, para entender a realidade além das aparências do dia a dia e admitir o processo revolucionário como possibilidade de futuro. Nesse sentido, a necessidade de o conhecimento perpassar as condições humanas essenciais, movidas por contradições, que no sistema capitalista se caracteriza pelas diversas formas de alienação. Assim, os conteúdos escolares devem possibilitar que o domínio dos conhecimentos científicos<sup>38</sup>, conduzam os indivíduos ao conhecimento real objetivo da humanidade.

No entanto, prossegue Duarte (2015), os conhecimentos científicos, as artes e a filosofia também estão submetidas às contradições. Os conhecimentos científicos produzem alienação quando se junta ao obscurantismo, sendo necessário que as escolhas dos conteúdos reflitam a luta de classe histórica para fugir dessa ilusão. As artes, por sua vez, quase sempre ausentes dos currículos escolares da escola pública, são essenciais para elevar e desenvolver a subjetividade humana. Nas artes a contradição se manifesta quando se volta para o nível do cotidiano e também quando é usada como pura diversão, entretenimento, no sentido das diversões contemporâneas. Na filosofia, a contradição é produzida no século XX com o sexismo epistemológico, a ideia da sociedade como complexo caótico, igualmente fluída e a impossibilidade de se conhecer a realidade – a ideia é: se não há possibilidade da realidade ser conhecida, obviamente não tem como modificá-la, restando, então, adaptar-se a ela.

Em face do exposto, constata-se que a ênfase dada na BNCC à noção de competências, não é sem sentido. Para atender ao modelo pós-moderno de fluidez e dinamismo exigidos pelos mercados para a adaptabilidade e empregabilidade, a partir da formação de “empreendedores” cuja característica é a mão de obra igualmente fluída, precária e facilmente descartável, o

---

<sup>38</sup> DUARTE (2015) ressalta que o conhecimento científico também está permeado por contradições da luta de classe. Assim, a escolha deles deve refletir a história das lutas, sob pena de produzir alienação e se limitar a atividade instrumental. Exemplo de tal situação são a dos cientistas que produzem conhecimentos objetivos, mas extraem conclusões mistificadas, idolatradas e enganadoras, como foi recentemente constatado no caso dos grupos de médicos antivacinistas.

documento se vale de manobras. Entre elas se destaca a centralidade em satisfazer as demandas cotidianas dos adolescentes. Nesse sentido, o referido documento afirma que,

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (BNCC, 2018, p.473)

E prevê, igualmente, que o conjunto de aprendizagens, composta por formação geral básica e itinerário formativo, deve atender “às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes”; para tanto, “é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório” na organização curricular. (BNCC, 2018, p.479) (destaque não original).

Dessa forma, não se pode ignorar a pretensão subentendida na BNCC de, a pretexto de atender ao “projeto de vida” e “expectativas presentes e futuras” dos(as) jovens, tenciona colocar em prática a formação do “novo homem”, o homem de formação unitária, que assume o caráter competitivo exigido pelos mercados ao tempo em que assume também aos riscos do seu fracasso e se submete às novas formas de trabalho marcadamente precárias, flexíveis e temporárias.

Nesse mesmo sentido caminha a orientação reproduzida na DCRB/2022 no descritor “Projeto de Vida e Cidadania”. O documento, apesar de se referir a necessidade *formação humana integral* dos(as) estudantes como “horizonte a ser alcançado na educação básica brasileira, no contexto mais contemporâneo, onde emerge da sociedade uma demanda colocada para a escola”, defende, contraditoriamente, que para “dar conta da integralidade do ser”, seu papel seria o de contribuir com a “consolidação de habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes” (DCRB, 2022, p.9)

Pois bem, além de muito distante do conceito filosófico de formação humana que será desenvolvida na seção seguinte, o que se evidencia dos textos reguladores acima aludidos é a necessidade de os(as) jovens preparados para ser eficazes, se mostrarem envolvidos e disposto a adaptação e as mudanças. No dizer sempre expressivo dos pesquisadores Dardot e Laval, precisa se tornar “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325)

Ainda a respeito dessas novas falsetas do capitalismo, pontuam Dardot e Laval no sentido de que

a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324)

Dessa forma, a alternativa a ressignificação das teorias do “aprender a aprender” aqui representada pela pedagogia das competências, fundada em competências e habilidades que remetem a teoria do capital humano e objetiva capacitar os indivíduos aos comportamentos flexíveis em epígrafe, perpassa por outro modelo de educação, irremediavelmente comprometido com os interesses da classe trabalhadora, nos termos preconizados na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme adiante será demonstrado.

#### 3.4 FUNDAMENTOS SUPERADORES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:<sup>39</sup> INDICADORES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A educação é ato político e a Pedagogia Histórico Crítica está comprometida com a classe trabalhadora, conforme deixa bem claro seu principal teórico, Professor Dermeval Saviani. Diante disso, se impõe a crítica às ideias pedagógicas e as políticas educacionais que se baseiam em princípios liberais atrelados à lógica do mercado, assim como o estudo de alternativas contra hegemônicas que assegurem a formação humana aos educandos da classe trabalhadora.

Para a PHC a educação é entendida como mediação da *práxis* social que norteia toda a prática educativa. A teoria pedagógica encontra sua inspiração teórica nas investigações marxistas, e objetiva a elaboração de uma concepção de mundo e do homem na visão materialista e histórica. (SAVIANI, 2019, p. 422)

---

<sup>39</sup> Sobre a denominação Pedagogia Histórico Crítica, Dermeval Saviani, o idealizador dessa corrente pedagógica, esclarece que a terminologia foi escolhida em contraponto as teorias crítico-reprodutivistas que desprezavam o enraizamento histórico, ou seja, “a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições.” É, pois, crítica, mas não reprodutivista, pois encontra seus fundamentos na história. Quanto a fundamentação teórica, observa o autor que a inspiração é marxista, “de um lado está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.” (SAVIANI, 2011, p. 119-120)

E, para pensar em novos rumos, não se pode ignorar o importante papel que a escola exerce na transmissão do conhecimento histórico-cultural para os(as) futuros trabalhadores(as), vislumbrando a *práxis* que transforma a realidade social. Uma escola comprometida com a transformação de sujeitos em agentes pensantes, críticos e conscientes da realidade social da qual fazem parte, capazes de provocar e promover “a capacidade de questionar, comparar, generalizar, estabelecer relações, enfim, de análise e explicação dos objetos e fenômenos.” (LAVOURA; PASQUALINI, 2020, p. 22)

Em importante análise sobre o significado da formação humana, a sua importância para a educação e o papel da filosofia e da história na formação do pensamento, Saviani e Duarte esclarecem, em lição precisa, fundamentados na obra “*Os Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*” de Marx, o quão importante é compreender a formação humana, categoria preconizada como consenso na educação.

Entender a formação humana trata-se de questão filosófica que envolve possibilidade (Se o homem tem liberdade de escolha e para tomar decisões, pode intervir nas situação e, por conseguinte, pode educar), legitimidade (comunicação entre pessoas livres em diferentes estágios de maturidade, quer dizer, do educando e do educador), limites (a vigilância crítica, tarefa de acompanhar e refletir criticamente a atividade educacional) e valor das ações humanas no processo educativo de transmissão do conhecimento as novas gerações. Não é possível a educação somente com empirismo ou considerando apenas aspectos naturais e culturais do homem. Por outro lado, se o homem for livre, conseguirá fazer escolhas e tomar decisões. Sendo assim, é detentor da possibilidade de educar. A educação, então, atividade dos seres humanos e coincidente com a formação humana, exige profundo conhecimento do homem e a ciência que estuda o pensamento do homem, no caso, a filosofia. (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 422-423)

Concluem assim os autores que a importância da filosofia para a educação reside justamente no estudo do pensamento e, por isso, interessa a todos os homens indistintamente que, via de regra, pensam, elaboram conclusões sobre si, os seus semelhantes e o meio em que vivem. A filosofia e a histórias são, desse modo, essenciais na formação dos educadores para a compreensão do homem. Não obstante, se há negação da relação histórica e abandono do método de abstração do concreto em privilégio das ideias que se justificam por si, a forma de filosofar se diz metafísica, ao passo que, o método de filosofar fundado na forma e o conteúdo histórico é o modo defendido pelo marxismo, baseado em sujeitos reais e na síntese das relações sociais.

Em sentido contrário ao método marxista, a modernidade e as teorias hegemônicas educacionais se caracterizam pelas ideias à negatividade dos sujeitos, a metafísica dos sujeitos, que critica

à razão, à consciência, às noções de verdade e objetividade, a substituição da epistemologia pela linguística e da lógica pela semântica, chegando-se a conclusão de que não faz sentido se falar em conhecimento das coisas, já que tudo se resume “a jogos de linguagem.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 424)

Elucidam Saviani e Duarte que o modo de filosofar de Marx é antimetafísico, pois une “na história, o conteúdo e a forma de filosofia”, e, por isso, cabe resgatar a contribuição do marxismo “na discussão do problema da formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta na forma social capitalista.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427)

Por outro aspecto, a atividade humana produz o trabalho, e este é a atividade do indivíduo transformada em objeto social, ou objetivação do trabalho. Ocorre que, na sociedade capitalista, o produto do trabalho é a mercadoria, que não é de quem produz, mas de quem possui o capital. A objetivação é a única forma do homem se desenvolver e, no capitalismo, ao invés de servir para a humanização, se transforma em alienação. A apropriação do objeto do trabalho se dá na forma de posse imediata; só é possível se sentir dono do objeto se for possível utilizá-lo unilateralmente.

É nesse sentido que Manacorda (2000, p.68) afirma que a divisão do trabalho cria a unilateralidade humana, na qual reside todas as determinações negativas contrárias a *onilateralidade*. Tal divisão do trabalho faz com que os(as) trabalhadores(as) sejam submetidos a seus desígnios e obtenha apenas a satisfação de necessidades imediatas, sem lhes permitir alcançar a *onilateralidade* (idem, p.76), que consiste no “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.79)

Em outros termos, a apropriação unilateral decorrente da propriedade privada, se contrapõe à apropriação *omnilateral* e universal, típica das sociedades comunistas, capaz de superar as relações de alienação e de mudar a relação do homem com os produtos da cultura e os produzidos pelos próprios homens. Nesse modo de produção comunista,

a objetivação que o indivíduo realiza por meio de sua atividade passa a ser um processo no qual [a] individualidade se transforma em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece os demais seres humanos. Igualmente, a

apropriação dos objetos sociais já existentes na cultura forma o indivíduo como um ser humano. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427-428)

Prosseguem Saviani e Duarte (2010) afirmando que no sistema capitalista a alienação do(a) trabalhador(a) ocorre porque ele precisa vender a sua força de trabalho para sobreviver. Sendo o trabalho uma atividade vital para a humanidade (é pelo trabalho que a essência do homem e a sua história se tornam patrimônio individual), a venda dessa atividade para garantir a sobrevivência traz consigo a contradição entre a individualidade (a essência do homem) e a sua existência (sobrevivência), anulando a sua condição de ser genérico. O trabalho, nessas circunstâncias, é forçado, um meio de atender a uma necessidade e não a satisfação pessoal do homem. Para mudar essa relação, entre o indivíduo e o trabalho, o primeiro, com a sua atividade vital, deve se realizar como ser humano e transformar a sua força de trabalho, de atividade alienante, em essência humana, atividade autorealizadora que o efetive como um ser genérico. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 428-429)

Ao explicarem a formação humana na perspectiva marxista, os autores advogam que a superação do sistema capitalista faria o homem ultrapassar o trabalho alienado para a sobrevivência, ou seja,

a relação com o outro deixa de ser um meio para satisfação de uma necessidade externa à relação e passa ela mesma a ser uma necessidade das individualidades dos sujeitos que se relacionam. Dessa forma, para o indivíduo, torna-se uma necessidade relacionar-se como outro indivíduo pelo que nele há de humano. A humanidade do outro tornar-se uma necessidade da humanidade de cada um (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 429)

Na visão de Saviani e Duarte, da qual comungamos, a contribuição da filosofia para a educação, na superação das relações sociais alienadas e no processo de humanização, é recorrer aos conteúdos filosóficos clássicos, quer dizer, permanentes e referenciais, na transmissão às novas gerações do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Nesse sentido, acentuam que o estudo dos escritores clássicos, de forma crítica, é meio privilegiado para se entender a problemática humana. Também tem grande valor educativo, na medida em que a educação é meio para tornar os indivíduos universais, característica própria do gênero humano. Assim, optar pelos clássicos é aceitar a fase depurada, em que já ocorreu “a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo”. Articulam, ainda, a título de esclarecimento, que valor educativo do estudo crítico dos clássicos reside no entendimento da problemática humana, uma vez que “a

educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431- 432)

O pensamento pedagógico, ao longo do tempo, também reflete a disputa de classes no processo de formação humana dos indivíduos no campo educativo. Em razão disso, não causa estranheza as diversas correntes pedagógicas centradas “na crítica à razão, e as noções de verdade e de objetividade”, no pensamento metafísico e na negação de historicidade, já que a hegemonia se reflete como resultado da dominação da sociedade burguesa. A pedagogia histórica crítica, por sua vez, propõe um caminho inverso, qual seja, em uma perspectiva histórica ontológica, que a educação promova a formação humana com a apreensão contínua das “objetivações humanas produzidas ao longo da história.” (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 432).

Para a educação alcançar essa aspiração emancipatória, seus princípios orientadores não podem continuar seguindo a lógica do capital, mas articular-se com práticas educacionais mais abrangentes. Dessa forma, se

os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2012, p. 59)

As teorias pedagógicas e os sistemas de educação, de seu lado, para não produzirem junto o trabalho a unilateralidade, devem assumir uma *práxis* fundadas na realidade, que não separe os indivíduos entre si, mas “seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda.” (MANACORDA, 2000, p.75) Somente assim será capaz de produzir indivíduos que se livrem do trabalho dividido ou, como Manacorda afirma ao reproduzir as palavras de Marx, com “ocupações não-estúpidas” (idem, p.82). Para a formação humana *omnilateral* também se exige a superação da ruptura entre os ensinamentos científicos destinados às classes dominantes e os relacionados ao trabalho, com formação diminuída, dirigido às classes operárias, pois cabe aos(as) trabalhadores(as) a formação teórica e prática. (MANACORDA, p. 85-86).

É justamente essa formação politécnica, defendida por Marx e adotada na PHC, a concepção pedagógica necessária à classe trabalhadora, que supere a perspectiva dual de trabalho e ensino que, nos dizeres de Manacorda “exige a reunificação das estruturas da ciência

com as da produção” diante da limitação pela sociedade e modo de produção capitalista, exclusivamente ao ensino da prática para a classe trabalhadora. (MANACORDA, 2000, p. 85/86)

Diante desses ensinamentos, verifica-se a quão distante da omnilateralidade está a disciplina dada na BNCC/2018 e na DCRB/2022 ao conceito de “*formação humana integral*” (BNCC, 2018, p.7) e (DCRB, 2022, p.10). Reduzir a formação humana a incorporação nos currículos de propostas pedagógicas que além de promover o dualismo dos sistemas educacionais, conforme explicitado na seção 3.3, se propõe a resolver “demandas complexas da vida cotidiana” (BNCC, 2018, p.8) e “abordagem de temas contemporâneos” (BNCC, 2018, p.19) ou habilidades no “contexto mais contemporâneo” (DCRB, 2022, p.10), é negar aos(as) jovens oriundos das classes populares o acesso à educação fundada em conhecimentos científicos capaz de contribuir para a superação do imediatismo e do senso comum. Em última instância, contribui para perpetuar a exploração da classe trabalhadora, limitando o papel mediador da escola no processo de transformação social.

A esse respeito, Mészáros (2012) assevera que a educação deve assumir um novo papel de instrumento da luta emancipatória, se associar ao trabalho, mas de forma libertária, conscientizadora, oferecendo possibilidades de romper a barreira da alienação e da destruição fetichista. Somente dessa forma o agente político oriundo da escola poderá usar os conhecimentos adquiridos para agir e transformar a realidade social e o modelo econômico e político dominante e, enfim, romper com a lógica do capital.

Interessa à classe trabalhadora, como bem afirma Frigotto, o acesso ao conhecimento historicamente elaborado, a superação do senso comum, mas considerando as relações sociais em que são produzidos, são dominantes, hegemônicos e nunca neutros. Assim, a construção do conhecimento e a consciência política crítica do(a) trabalhador(a) ocorre na *práxis*, que, por sua vez, gera conflitos diante do saber científico e histórico e resultam avanços e retrocessos no campo histórico, cujo conhecimento é impossibilitado ao(a) trabalhador(a). Cabe à escola, então precipuamente, numa sociedade excludente como a nossa, transmitir aos(as) trabalhadores(as) o conhecimento sistematizado e acumulado, que não é exclusivo da classe burguesa. A crítica a tal saber dominante se impõe, não somente em relação aos conteúdos, mas como uma nova forma de produzir o conhecimento, apreender o saber e ao(a) trabalhador(a) conhecer a realidade que o cerca. (FRIGOTTO, 2011, p. 27-29)

Ao obstaculizar ou negar o conhecimento e impedir a compreensão objetiva da realidade à classe trabalhadora, o capital reforça a expropriação do saber, restando, portanto, pensar em

um processo educativo que articule o conhecimento e a formação da consciência crítica com os interesses dos(as) trabalhadores(as).

Preconiza ainda Ramos (2001), também baseada em Marx, que a formação humana transcende a noção de agir do homem para assegurar a subsistência e alcançar o processo de conhecimento, a realização individual e também a dimensão social. No processo de formação humana se impõe ao homem o desenvolvimento individual e coletivo, significa dizer, a possibilidade de ele se desenvolver e interagir com todos os seus atributos com o mundo coletivo a sua volta, como possibilidade de alcançar satisfação e realização pessoal. Ocorre que, na dimensão capitalista, os sentidos dos indivíduos estão submetidos à lógica do capital e mesmo essa possibilidade de satisfação se subjeta a novas necessidades e sacrifícios criando uma dependência que os desvia do objetivo inicial como fonte de gozo e realização. (RAMOS, 2001, p. 26-27)

Diante disso, a concepção de educação deve se pautar na perspectiva de uma formação humana, *omnilateral* e politécnica, na qual a formação para o trabalho e para a vida sejam uníssonas, considerando que a existência humana é produzida pelo trabalho, meio pelo qual o homem interage com os seus semelhantes e desenvolve as relações econômicas e sociais. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica tem apontado caminhos de superação, conforme foi externado ao longo dos capítulos teóricos e demonstrar-se-á da análise das produções, objeto deste trabalho investigativo.

#### **4 O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL SOBRE A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO PREVISTO NA LEI N. 13.415/2017 E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Neste capítulo foi realizada a análise de conteúdo de cada uma das 16 (dezesseis) produções, à luz das categorias de análise indicadas no presente trabalho como necessárias a compreensão dos conteúdos, limites e contradições advindas das alterações impostas pela BNCC na regulação do Ensino Médio de formação integral, relacionando-os com a precarização e a perda dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras. Toda a investigação, alicerçada nos capítulos teóricos anteriores, objetiva responder a problemática levantada no capítulo inicial deste texto dissertativo.

A título de esclarecimento reconhecemos que o período das produções analisadas (2017/2020) favoreceu parcialmente o trabalho de apuração do balanço do conhecimento, na medida em que os efeitos da implementação das Contrarreformas do Ensino Médio (2017) e Trabalhista (2017) e do documento que regulamentou a aplicação das normas educacionais, a BNCC (2018), só começaram a se fazer sentir mais efetivamente, a partir de 2020. Dessa forma, o interregno da pesquisa, 2017/2020, reflete na sua maioria aspectos teóricos, considerando que a maioria dos Estados, a exemplo da Bahia, estão implantando as alterações curriculares no Ensino Médio ajustadas às normas da BNCC nas suas instituições de ensino, a partir do ano de 2020. Assim, as mudanças educacionais, aliados aos da contrarreforma trabalhista, por certo começarão a se delinear com maior rigor e precisão, nos próximos anos e, nessa perspectiva, identificamos a necessidade da continuidade e aprofundamento desta investigação no que diz respeito aos efeitos que acarretarão a um contingente de trabalhadores(as) brasileiros(as).

Outrossim, o impacto negativo proveniente da pandemia de Covid-19 na produção acadêmica é um fator a ser considerado, principalmente se consideramos que 87% (oitenta e sete por cento) das produções científicas que tratam das categorias da presente pesquisa se concentram em Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas, conforme se infere da análise bibliométrica que se segue. Essas instituições públicas, por sua vez, em sua maioria suspenderam os prazos para apresentação de trabalhos acadêmicos. Significa dizer que, pelo menos em 1(um) ano, a suspensão dos prazos impactou na redução do número das produções publicadas no ano de 2020.

Feitas essas breves considerações, expomos na análise bibliométrica que caracteriza as produções *stricto sensu*, com vistas a apurar quantitativamente a produção científica brasileira a partir de teses e dissertações publicadas no período de 2017/2020; estas foram identificadas e

selecionadas por critérios já descritos no capítulo introdutório desta dissertação. A interpretação dos dados permitiu apurar o crescimento do número de produções e o impacto negativo trazido pela pandemia de Covid-19, a partir de 2020. Também foi possível mensurar e demonstrar pelos indicadores tratados, a contribuição dos(as) pesquisadores(as) na produção científica, primeiro os(as) da região Sudeste, seguida pelos das regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste; há ausência de produções na região Norte.

Diante da implantação das normas previstas na BNCC nos currículos de Ensino Médio das escolas do país, o acompanhamento dos dados acerca das produções científicas regionais se mostra ainda mais importantes, uma vez que nos parece ser o meio científico capaz de compreender as especificidades, interpretar os indicadores e traçar estratégias de superação das contradições que se encontram expostas na formação educacional dos(as) jovens no Brasil a partir da BNCC.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

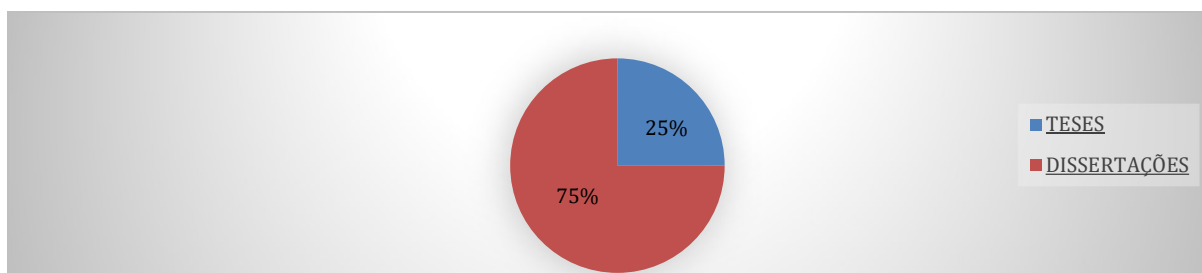
Realizamos a análise bibliométrica das 16 (dezesseis) produções das teses e dissertações para sistematizar quantitativamente a pesquisa, mensurando as contribuições delas para o avanço do conhecimento científico; inicialmente, foram formulados questionamentos e levantadas as respostas extraídas do quadro 02; esses dados e informações são expostos em tabelas e gráficos com a finalidade de identificar uma caracterização do balanço da produção, considerando quantidades, ano de depósito, regiões do Brasil, localização dos PPG e das IES.

Tabela 01 - Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* na pesquisa

TIPO DE PRODUÇÕES	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
TESES	4	25%
DISSERTAÇÕES	12	75%
TOTAL	16	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado da pesquisa, referente ao quadro 02.

Gráfico 01 - Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* na pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

A identificação de produções *stricto sensu* no gráfico comprovam que os(as) pesquisadores(as) iniciantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* são os que mais tem investigado as categorias relacionadas com a pesquisa proposta. Enquanto as teses representam 25% (vinte e cinco por cento) do total, as dissertações importam em 75% (setenta e cinco por cento).

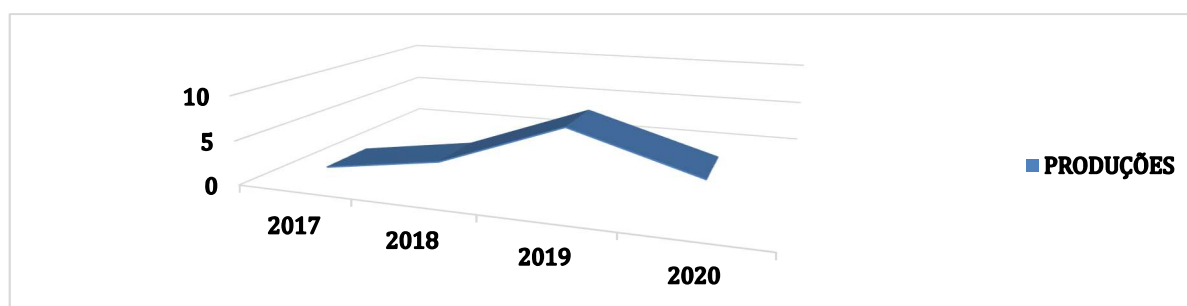
Considerando, entretanto, que a implementação das contrarreformas do Ensino Médio se deu entre 2016/2020, evidencia-se a compatibilidade entre a quantidade de produções concluídas e o interregno de duração do curso de cada programa de pós-graduação.

Tabela 02 – Identificação do ano de defesa das 16 (dezesesseis) dissertações e teses que compõem o processo de balanço da produção do conhecimento

ANOS DAS PRODUÇÕES	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
2017	1	6%
2018	3	19%
2019	8	50%
2020	4	25%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado da pesquisa, referente ao quadro 02.

Gráfico 02 - Identificação do ano de defesa e depósito das 16 (dezesesseis) dissertações e teses analisadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado da pesquisa, referente ao quadro 02.

A tabela e o gráfico 02, por sua vez, evidenciam que a quantidade de produções concluídas é crescente e em 2019 foi quando os(as) pesquisadores(as) mais apresentaram suas produções. A explicação certamente está na data em que as mudanças foram implementadas (2016/2017) e no fator pandêmico que impactou no número de produção acadêmica a partir de março/2020. Constatou-se que a tendência de crescimento foi vertiginosamente desfeita e houve uma redução de 50% (cinquenta por cento) das teses e dissertações concluídas pelos(as) pesquisadores(as) em relação ao ano anterior (2019). É possível ainda observar que no ano de 2019 as produções representaram 50% (cinquenta por cento) do total da investigação.

Tabela 03 – Identificação das regiões geográficas brasileiras onde foram produzidas as 16(dezesseis) dissertações e teses

REGIÕES	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
NORTE	0	0%
NORDESTE	4	25%
SUDESTE	7	44%
CENTRO OESTE	2	12%
SUL	3	19%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

A tabela e o gráfico 03, abaixo, apresentam a distribuição das 16 produções *stricto sensu* por regiões do país. A região Sudeste é a que mais produz trabalhos acadêmicos, representando 44% (quarenta e quatro por cento) do total das produções analisadas. Essa região concentra a maioria da população brasileira, os maiores índices de desenvolvimento econômico e formação educacional da população, além de maior índice de oferta de programas *stricto sensu*. Com tantos indicadores favoráveis à expressão de uma região favorecida, a diferença em relação a outras regiões do país não surpreende.

Gráfico 03 - Identificação das regiões geográficas brasileiras onde foram produzidas as 16 (dezesseis) dissertações e teses



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

A região Norte é a mais distante dos grandes centros econômicos, possui os menores índices de desenvolvimento humano, assim como tem menos centros de pesquisas científicas, o que denota questões importantes, como restrições quanto ao acompanhamento científico das implicações locais no que diz respeito às contrarreformas implementadas pós-golpe parlamentar de 2016; a produção de teses e dissertações nessa região não tem merecido os necessários estudos, haja vista o índice de 0%(zero por cento), ou seja, nenhuma pesquisa produzida no período investigado.

Por outro lado, a região Nordeste, igualmente desfavorecida em relação a um índice de renda per capita favorável a manutenção das condições socioeconômicas da população, possui uma quantidade significativa de produções acadêmicas, ou seja, 25% (vinte e cinco por cento), ocupando a segunda posição entre as regiões.

A terceira região brasileira com maior produção acadêmica é a Sul com o percentual de 19% (dezenove por cento). Essa região se caracteriza pelo alto índice de desenvolvimento socioeconômico e, por isso, o índice de produções acadêmicas se mostra compatível com a concentração de universidades e institutos de pesquisas nos estados sulistas.

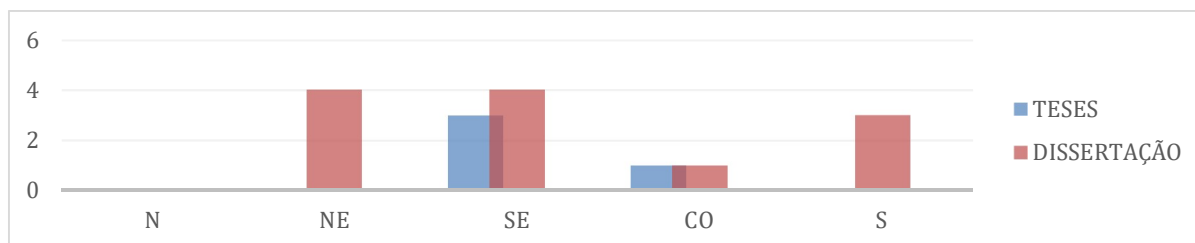
A quarta região em quantidade de produção *stricto sensu* com enfoque nesta pesquisa é a região Centro-Oeste com 12% (doze por cento), percentual que supera apenas o da região Norte. O número relativamente baixo de produções nesta região pode ser indicativo de um menor investimento em pesquisa acadêmica em relação às demais regiões do país.

Tabela 04 – Identificação dos tipos de cada uma das 16 (dezesesseis) produções científicas considerando as regiões geográficas brasileiras em que foram produzidas

REGIÕES	QT, TESES	PERCENTUAL (%)	QT. DISSERTAÇÕES	PERCENTUAL (%)
NORTE	0	0%	0	0%
NORDESTE	0	0%	4	34%
SUDESTE	3	75%	4	34%
CENTRO OESTE	1	25%	1	7%
SUL	0	0%	3	25%
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

Gráfico 04 - Identificação dos tipos de cada uma das 16 (dezesesseis) produções científicas considerando as regiões geográficas brasileiras em que foram produzidas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

A tabela e o gráfico 04 corroboram com o que foi demonstrado na tabela e gráfico 03, ou seja, a região Sudeste além de ser a que mais tem produção científica, também é a que mais produz conhecimentos originais e aprofundados na forma de teses com 75% (setenta e cinco por cento). Na sequência, a Região Centro Oeste produz 25% (vinte e cinco por cento) das teses. Em relação à produção de dissertações, as regiões Sudeste e Nordeste possuem percentuais iguais de produção, 34% (trinta e quatro por cento); a Região Sul, por sua vez, produziu 25% (vinte e cinco por cento) do total das dissertações e a Centro-Oeste 7% (sete por cento). Os dados permitem revelar que o interesse inicial pela investigação está se disseminando entre as instituições científicas dos estados brasileiros.

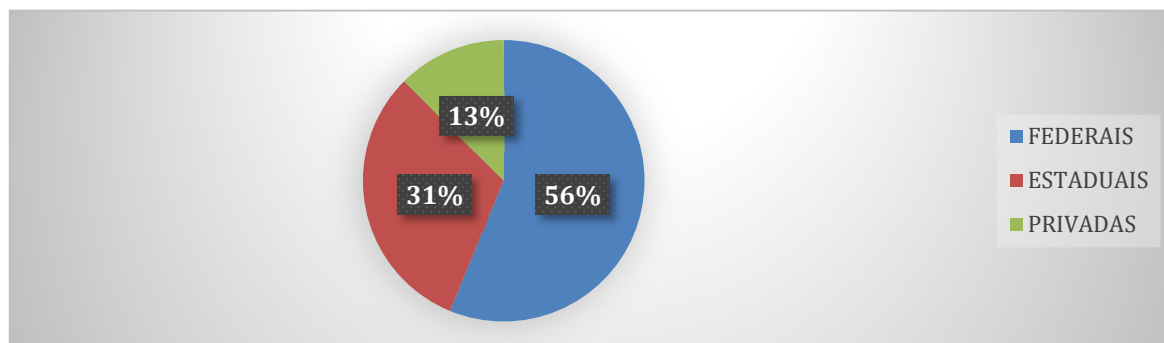
Tabela 05 – Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 16 (dezesesseis) Teses e Dissertações

INSTITUIÇÕES	PÚBLICAS		PRIVADAS
PERCENTUAL (%)	87%		13%
	FEDERAIS	ESTADUAIS	
TOTAL	9	5	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

A tabela e o gráfico 05, abaixo, retratam a importância do ensino público na produção do conhecimento científico no Brasil, a despeito das investidas contrárias de setores do governo, da economia e da sociedade contra o ensino público.

Gráfico 05 - Identificação dos tipos de cada uma das 16 (dezesseis) produções científicas considerando as Instituições Públicas e Privadas em que foram produzidas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

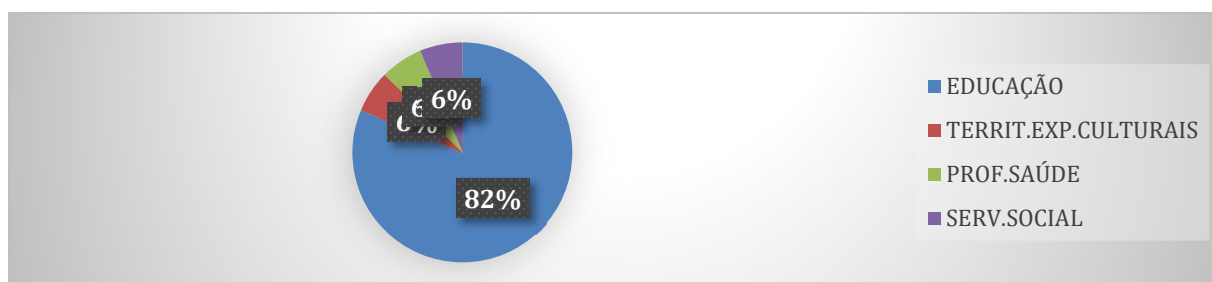
Para explicar essa realidade, há indicação de que 87% (oitenta e sete por cento) da produção é elaborada em Programas de Pós-Graduação patrocinados por instituições públicas, sendo 31% (trinta e um por cento) por programas estaduais e 56% (cinquenta e seis por cento) de federais. Os programas de instituições privadas, por seu turno, contribuem com apenas 13% (treze por cento) das produções científicas investigadas.

Tabela 06 – Identificação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em que foram produzidas as s Instituições 16(dezesseis) Teses e Dissertações

PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i>	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
EDUCAÇÃO	13	62%
TERRIT.E EXPRES.CULTURAL	1	6%
EDUCAÇÃO PROF.EM SAÚDE	1	6%
SERVIÇO SOCIAL	1	6%
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

Gráfico 06 – Identificação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em que foram produzidas as 16(dezesseis) Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento do material investigado na pesquisa, referente ao quadro 02.

A tabela e o gráfico 06 evidenciam que os programas de Pós-Graduação em educação foram os que mais trataram dos temas investigados nesta pesquisa, representando 62%(sessenta e dois por cento) do total, incluídos os PPG em Educação/ PPG *Stricto Sensu* em Educação/ PPG em Educação Brasileira/ PPG em Ensino Nível Mestrado/ PPG em Educação para a Ciência. Em seguida os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais Do Cerrado –Teccer, Mestrado profissional em Educação Profissional em Saúde e PPG em Serviço Social, cada um deles representando 6% (seis por cento) das produções científicas. Os números revelam que as categorias relacionadas à educação e trabalho despertam predominantemente o interesse das áreas de educação. Assim, ao nosso ver, os estudos das categorias e suas relações com a interdisciplinaridade muito provavelmente trariam grandes contribuições para o debate e evolução do conhecimento científico.

#### 4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DE TESES E DISSERTAÇÕES: A DIALÉTICA DA REALIDADE IDENTIFICADA PELOS PESQUISADORES NAS PRODUÇÕES

Os referenciais teóricos dos capítulos antecedentes fundamentam a análise dos dados levantados na pesquisa e se encontram descritos nesta seção. Por um processo de sistematização em quadros (n.ºs 03, 04, 05, 06, 07,08 e 09) que compõem os Apêndices A e B, expomos uma caracterização da **contrarreforma do ensino médio** e da **contrarreforma trabalhista** para explicitar, a partir das 16 (dezesesseis) produções *stricto sensu*, que ambas as contrarreformas resultaram de medidas engendradas pelo avanço neoliberal e determinações dos mercados capitalistas, que visam o enfraquecimento da classe trabalhadora pela via da formação no Ensino Médio.

Tratamos, nesse processo de investigação, das contradições entre a formação unilateral promovida pela BNCC e a possibilidade da formação humana *omnilateral*, proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, necessária a emancipação do(a) trabalhador(a).

Com o objetivo de condensar as informações e compreender ao máximo as possibilidades de manifestação do pensamento dos(as) pesquisadores(as), neste processo de análise de conteúdo, foram considerados por aproximações semânticas e critérios de agrupamentos em relação à categoria “Contrarreforma do Ensino Médio” as seguintes expressões: “Contrarreforma do EM”, “Reforma do Ensino Médio”, “Reforma do EM” e NEM “Novo Ensino Médio”.

Concernente a categoria “Pedagogia das Competências” considerou-se com sentido equivalentes às expressões: “competências e habilidades”, “habilidades e competências” e “pedagogia baseada no capital humano”.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, foi também observada as categorias: “BNCC” e “Base Nacional Comum”.

Na categoria Contrarreforma Trabalhista/Lei n.º 13.467/2017 ou Lei n.º 13.467 de 13 de julho de 2017, foram usadas na análise de conteúdo, como equivalentes, os termos “Redução dos direitos trabalhistas/Reforma Trabalhista”.

O mesmo se deu com a expressão Formação *omnilateral* e as expressões “Formação politécnica”, “Formação humana” e “Formação integral”, em contraposição a “Formação unilateral”.

Por fim, a categoria Pedagogia Histórico-Crítica teve como expressão equivalente à sigla “PHC”.

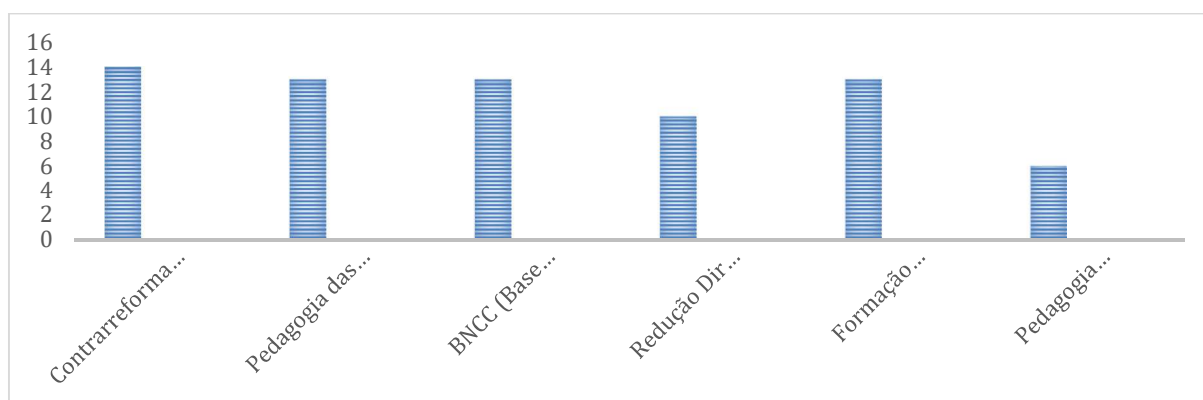
Todas as categorias de análise foram elaboradas com vistas a se obter a resposta da problemática principal levantada na introdução da pesquisa, qual seja: O que destacam as produções de teses e dissertações no Brasil (2017 a 2020) sobre a pedagogia das competências ao tratarem da contrarreforma do Ensino Médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil e quais as possibilidades de indicadores de superação a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio.

Dessa forma, foram realizadas a identificação semânticas pelos critérios de categorização e contagem frequencial das palavras-chave nas 16 (dezesesseis) produções, com o exame das 2 683 (duas mil, seiscentos e oitenta e três) laudas que compõem as teses e dissertações. Nesse processo de análise foram identificadas 1 065 (mil e sessenta e cinco) unidades de registros, observando as 6 (seis) categorias analíticas a seguir descritas que geraram os respectivos quadros de resultados de frequência de ocorrências (Apêndice A – Quadros 03, 04, 05, 06, 07, 08) e a sistematização dos resultados (Apêndice B – Quadro 9).

Finalmente, foram analisadas individualmente as 6 (seis) categorias de análises à luz das unidades de registro, com destaque para inserções em que tentamos retratar os pensamentos dos(as) pesquisadores(as), na forma que adiante se vê.

No processo de análise, inicialmente constatou-se que a categoria **Contrarreforma do ensino médio** foi a mais mencionada nas 16 (dezesesseis) produções, abordada em 87% (oitenta e sete por cento) delas. Em seguida, as categorias **Pedagogia das Competências**, **BNCC** (Base Nacional Comum Curricular) e **Formação Humana/omnilateral/omnilateralidade**, foram mencionadas igualmente em 13 (treze) produções, correspondendo cada uma delas a 81% (oitenta e um por cento) de referências. A categoria de análise **Redução dos Direitos Trabalhistas/Reforma Trabalhista** constou em 10 (dez) produções, correspondendo o equivalente a 62% (sessenta e dois por cento) de referências. Por fim, a categoria **Pedagogia Histórico-Crítica** foi abordada em 6 (seis) produções, equivalendo a 38% (trinta e oito por cento) de referências nas produções, conforme demonstrado no gráfico que se segue.

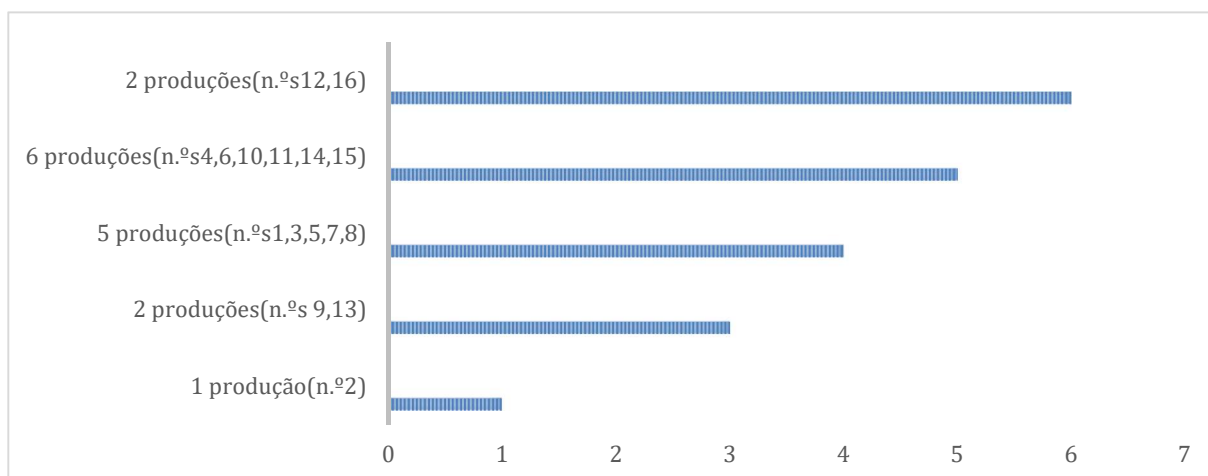
Gráfico 07 – Identificação do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* com base comparativa nas categorias mais analisadas nas produções indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referentes aos quadros dos Apêndices A e B.

Das 16 (dezesesseis) produções analisadas verificou-se que **2** (duas) foram as mais completas (P.12 e P.16), ou seja, nelas os(as) pesquisadores(as) analisaram todas as 6(seis) categorias destacadas no presente trabalho; em seguida **6** (seis) produções mencionaram 5 categorias (P.4, P.6,P.10, P.11, P.14 e P.15); depois, **5** (cinco) produções fizeram alusão a 4 categorias tratadas nesta pesquisa (P.1, P.3, P.5, P.7 e P.8); **2** (duas) produções referem-se a 3 categorias (P.9 e P.13); e, finalmente, **1** (uma) produção fez referência a apenas 1 categoria (P.2). No total, as 16 (dezesesseis) produções analisaram 69 (sessenta e nove) vezes as categorias, na forma representada no gráfico que se segue.

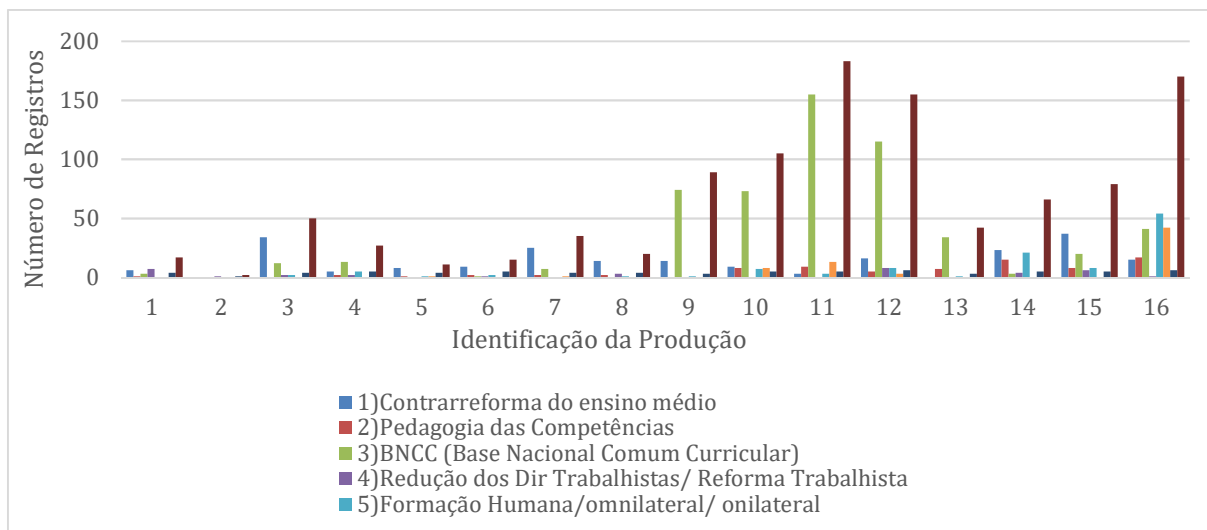
Gráfico 08 – Identificação do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* com base comparativa das produções mais completas, em relação as categorias de análise, indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referente aos quadros dos Apêndices A e B.

Outrossim, embora a categoria “Contrarreforma do Ensino Médio” tenha sido a que mereceu mais processo de análises, examinada em 14 (quatorze) produções, teve contabilizados 218 (duzentos e dezoito) unidades de registros, o segundo maior quantitativo apurado. Enquanto isso, as categorias “Base Nacional Comum Curricular”, “Pedagogia das Competências” e “Formação *omnilateral*” foram investigadas em 13 (treze) produções, mas a BNCC foi a que apontou mais unidades de registro, com 551 (quinhentas e cinquenta e um) excertos. Em seguida, a categoria “Formação *omnilateral*” constou em 115 (cento e quinze) registros; na sequência, a “Pedagogia das Competências” obteve 79 (setenta e nove) registros; “Pedagogia Histórico-Crítica”, foi examinada em 6 (seis) teses e dissertações e somou 68 (sessenta e oito) registros; e, por fim, a categoria “Redução dos Direitos Trabalhistas” embora referida em 10 (dez) produções, mereceu apenas 35 (trinta e cinco) registros, conforme o quadro resumo que adiante se vê.

Gráfico 09 – Identificação do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* com base comparativa nos resultados das unidades de registro das categorias analisadas nas produções, indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020

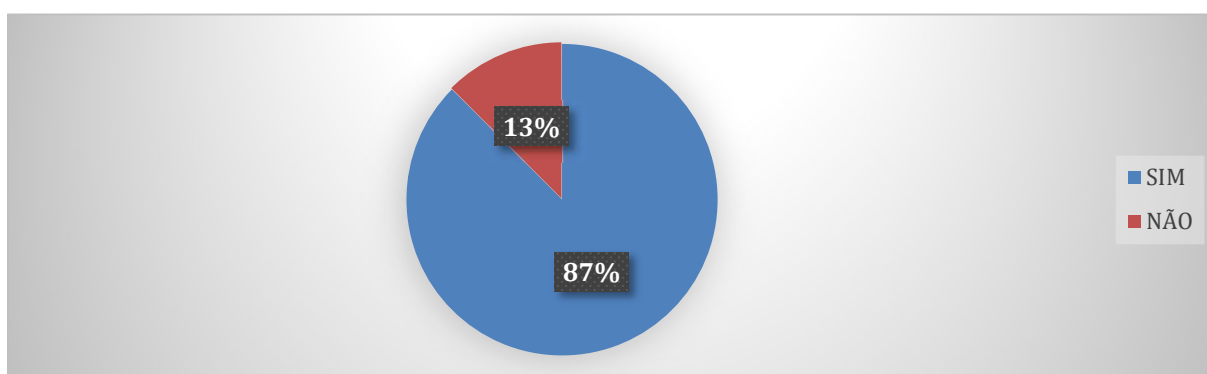


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referentes aos quadros dos Apêndices A e B.

Feitas essas considerações mais gerais, segue-se a análise de conteúdo de cada uma das 6 (seis) categorias (**contrarreforma do Ensino Médio, Pedagogia das competências, BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Redução dos Dir. Trabalhistas/Reforma Trabalhista, Formação Humana/omnilateral/onilateral, Pedagogia Histórico-Crítica**), identificadas nas 16 (dezesesseis) teses e dissertações, na forma, que adiante se expõe.

#### a) Análise da categoria **Contrarreforma do Ensino Médio**

Gráfico 10 – Análise da categoria Contrarreforma do Ensino Médio em 16 produções *stricto sensu* indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referentes aos quadros dos Apêndices A e B.

Vale salientar que o termo “**Contrarreforma do Ensino Médio**” adotado nesta investigação como parâmetro para identificar a crítica e as contradições nas produções acadêmicas foi

adotado na maioria dos trabalhos. Das 14 produções que trataram do tema (P.1, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.8, P.9, P.10, P.11, P.12, P.14, P.15, e P.16), correspondendo a 87% das teses e dissertações analisadas, 2 (duas) delas, paradoxalmente as mais completas nos argumentos (P.12 e a P.16) além da (P.9), não utilizam o termo contrarreforma. Isso, porém, não significa a ausência de criticidade ou importa concordância com as mudanças educacionais promovidas na Lei n.º 13.415/2017. Constatou-se que apenas 13% das produções não trataram desse tema (P.2 e P.13). A exploração do material de análise identificou 218 (duzentos e dezoito) unidades de registros descritos no Apêndice A desta pesquisa e na análise do tema se destacou fragmentos que consideramos mais relevantes nos trabalhos dos(as) pesquisadores(as).

As produções enfatizaram o contexto político que permeou a tramitação das reformas no Congresso Nacional, quando o governo optou por alterações legislativas mediante Medida Provisória, ao invés de projeto de lei encaminhado ao congresso nacional. Essa decisão do poder executivo impediu as discussões na sociedade, ao tempo em que os milhares de contribuições feitas por professores(as), alunos(as), especialistas e comunidades envolvidas, visando aperfeiçoar a regulamentação da lei para se obter uma base curricular comum condizente com os anseios da maioria da sociedade foram solenemente ignoradas. Vejamos as seguintes manifestações derredor do tema:

[...] O mecanismo utilizado pelo governo federal, via Medida Provisória, para o trâmite **da Contrarreforma do Ensino Médio** à reação de diversos organizações sociais, movimentos populares e sindicais, organizações científicas e sociedade civil como um todo, tendo em vista o seu caráter unilateral, impositivo e restritivo[...] (P01, p.73)

[...] A atual **contrarreforma do Ensino Médio** que instituiu o “Novo Ensino Médio” emergiu em um contexto político-social bastante regressivo baseado na intensificação da lógica neoliberal no Estado e nas políticas sociais, integrando uma agenda política do governo Michel Temer que visava promover a “retirada de direitos sociais e trabalhistas em benefício do grande capital” [...] (P 04, p.69)

[...] Mesmo diante das manifestações, dentro da correlação de forças, não houve diálogo do governo com tais entidades e intelectuais que criticavam a proposta da MP 745/2016. O que houve em seguida foi a transformação e aprovação dessa MP na Lei n.º 13.415/2017, que traria as propostas organizativas **da contrarreforma do Ensino Médio** do país[...] (P07, p.109)

[...] As questões identificadas representam a estratégia utilizada pelo governo brasileiro, via **contrarreforma do Ensino Médio** para responder as consequências iniciadas a partir da crise de 2007/2008 devido a necessidade de uma nova reestruturação produtiva do sistema capitalista, em que a burguesia, a nível global e local utilizar-se da educação básica para formar os alunos, futuros trabalhadores, dentro das novas demandas de formação e qualificação exigidas nesta fase do capitalismo contemporâneo[...] (P07, p.123)

[...]Atrelado a isso, ressurgiu o contexto da **Reforma do Ensino Médio**, que em meio ao processo de impeachment da presidente Dilma Roussef, teve

momento profícuo para a publicação de uma Medida Provisória assinada por seu sucessor, Michel Temer [...] (P11, p.94)

[...]Pelo menos três premissas emergem dessa afirmação: não há de se falar na BNCC, ou até na **Reforma do Ensino Médio** (Lei no 13.415/2017), como um objeto de estudo isolado do seu contexto; as políticas materializadas nas leis são instrumentos “político-jurídicos”, como tais, envoltos em relações de poder; e o Estado (entendido com Poder Público) é o indutor das políticas públicas. [...] (P12, p.33)

[...] Na área educacional, a **Reforma do Ensino Médio** (Lei. n.º 13.415/2017) foi aprovada em curto espaço de tempo, como prosseguimento a proposta governamental apresentada na Medida Provisória n.º 746/2016, a despeito da contraposição fundamentada e aguerrida de várias entidades da sociedade civil e comunidade científica..[...] (P12, p.176)

[...] Utilizaremos o termo **contrarreforma** como crítica a denominada reforma do ensino médio, buscando mostrar o caráter antidemocrático desse processo e suas possíveis consequências para a formação dos estudantes. [...] (P14 p.51)

[...]A **contrarreforma do Ensino Médio** representa a retomada de projetos inacabados da década de 1990, uma vez que “retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais”(FERRETTI; SILVA, 2017, p. 392). [...] (P14 p.52)

[...]a **contrarreforma do ensino médio** tem imediata ligação com a Emenda Constitucional 95/2016 e a contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017). [...] (P14 p.193) (todos os destaques nossos)

Outro desafio identificado pelos(as) pesquisadores(as) foi a influência do capital privado e dos grandes grupos econômicos nacionais no processo de empresariamento da educação como forma do sistema neoliberal continuar assegurando ganhos e acumulando capital e, desse modo, contribuir para eternizar as desigualdades sociais criadas pelo sistema capitalista.

Em outras palavras, emergiu das produções que o momento político em que se deu as contrarreformas no Brasil, tanto a do gasto público, quanto a educacional e a trabalhista, foram resultados da conjuntura política e econômica reacionária e neoliberal do pós-golpe parlamentar de 2016, para destravar ou mesmo favorecer à classe burguesa continuar mantendo o seu processo de acumulação. Isso pode ser evidenciado pelo interesse dos diversos grupos privados na elaboração dos documentos oficiais e são exemplos dessas conclusões os seguintes excertos:

[...] Os setores privados da educação visualizam essa **contrarreforma** como uma brecha para promissores mercados da educação[...] (P01, p. 81)

[...] É necessário situar em que conjuntura nasceu a **contrarreforma do Ensino médio**. Conhecer a conjuntura política, que estabeleceu a possibilidade da sanção de uma contrarreforma que se propõe a operar uma mudança estrutural do ensino médio nacional [...].” (P03, p.121)

[...] Uma série de movimentos paralelos à sanção da **contrarreforma** seguem avançando de forma articulada ou complementar, ou por vezes desigual ou independente do ritmo da mesma. Movimentos cuja tendência também é a do privatismo e/ou ao reacionarismo pedagógico, como é o caso do

*homeschooling*, do ensino à distância, da adoção de *vouchers* escolares, da escola charter, do controle militar sobre as escolas públicas. [...]. (P03, p.40)

[...] a pesquisa pretende analisar a **contrarreforma do ensino médio** nos marcos da ofensiva do capital e da expansão do empresariamento da educação, identificando as principais mudanças no intuito de avaliar as suas consequências para a formação dos jovens estudantes da classe trabalhadora [...]. (P03, p. 45)

[...] Todavia, o que prevalece para além da constatação de que o capitalismo gera desigualdades é a desigualdade que a própria **contrarreforma** aprofunda, tanto na dualidade estrutural do ensino, quanto na perspectiva de divisão maior entre as escolas de ricos e pobres, como no Chile e seu modelo inspirador do atual superministério da Economia [...]. (P03, p.114-115)

[...] A **contrarreforma do ensino médio** faz parte de um todo maior, que neste caso é um projeto de sociedade, a sociedade capitalista em sua fase de transição da ofensiva neoliberal do capital que, não encontrando resistência popular à altura, aprofunda-se em direção a uma fase ultraliberal. [...]. (P03, p.125)

[...] essa **contrarreforma** é deflagrada em um momento crítico e reacionário do nosso país. A classe burguesa profere o golpe para desfazer os pequenos avanços de ordem social obtidos nos governos de cunho democrático-popular. Com um discurso positivista de “ordem e progresso”, vendem a ideia de uma política inovadora e eficaz para os problemas da fase final da educação básica representada pelo ensino médio. Os idealizadores da contrarreforma estão associados, assim, fortemente aos interesses privatistas e mercantis. O pano de fundo para essas alterações acaba sendo a ampliação das parcerias público-privadas, as quais geram um deslocamento de recursos públicos para o mercado que prega o liberalismo e a ausência de controle por parte do Estado. [...]. (P 06, p. 46)

[...] a **reforma do ensino médio** não ocorreu por acaso. A mercantilização da educação está cada vez mais avassaladora. Grupos de multinacionais controlam a educação superior privada e o mercado de editoras e estão de olho nesses jovens que saem do ensino médio público e no fundo público para consumo de materiais didáticos. [...]. (P 06, p. 47)

[...] Compreender a influência do BM[...] implica perceber como o processo é constituído ao longo dos anos até sua implantação efetivamente, no caso do banco ele vem fazendo sugestões como vimos nos relatórios anteriores da necessidade de reforma do ensino médio com fortes referências para que a iniciativa privada assumisse. Estes relatórios dão base para as propostas que estão sendo materializadas como as **contrarreformas**[...] (P08, p.188)

[...] As indicações do BM para a privatização do ensino público são nítidas ao apresentar como proposta que a administração das escolas públicas seja realizada por empresas educacionais privadas. Um exemplo paradigmático destas orientações é a **contrarreforma do ensino médio** recentemente aprovada com a Lei n.º 13.415/2017 [...]. (P08, p.185)

[...] Segundo o autor (Frigotto) as mudanças realizadas estão sendo feitas sem nenhum cuidado confirmando o compromisso dos proponentes da reforma com as demandas do mercado, ignorando totalmente o direito universal da educação garantido pela constituição do país. A **reforma do ensino médio**, segundo o autor, remete ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy, que defendia, ao final do século XIX, uma escola rica em conhecimento, cultura, entre outros recursos, para alguns que podiam disponibilizar o seu tempo para a dedicação aos estudos, e outra escola pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam ao duro ofício do trabalho. (FRIGOTTO, 2016) [...]. (P15, p. 35) (todos os destaques nossos)

Mereceu ênfase na análise da categoria contrarreforma do Ensino Médio o reconhecimento dos estudiosos do dualismo dos sistemas educacionais fomentados na BNCC. Os excertos das produções reforçam a educação de conteúdos básicos e essenciais, para fins de letramento e a formação exclusivamente para o trabalho destinada aos filhos e filhas da classe trabalhadora nos novos documentos educacionais. Isso se dá com a exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como artes, filosofia e sociologia; como consequência, impedem os indivíduos de desenvolverem a abstração e a captarem as respostas para as desigualdades sociais dentro da sua própria realidade. Assim, não possibilitando uma formação crítica, não podem promover as mudanças sociais que atendam aos reclamos da classe trabalhadora.

[...]essa estrutura de ensino elitista e escravista está na gênese da caótica dualidade do ensino médio na atualidade, se atualiza e se contempla de modo reacionário com a **contrarreforma do ensino médio** [...] (P03, p.65)

[...]É necessário analisar a **contrarreforma do ensino médio** proposta na lei 13.415, de fevereiro de 2017, e os seus impactos para a formação dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que essa lei faz uma proposta velha na política educacional, com o objetivo de reforçar a dualidade estrutural, aumentando a retirada de direitos da classe trabalhadora. Tal mudança está inserida em uma proposta neoliberal que assola o mundo, a qual vem acentuando cada vez mais as desigualdades dentro da sociedade capitalista. [...] (P 06, p.45)

[...] tenta-se justificar a **contrarreforma** com um discurso pautado na ineficiência e na falta de flexibilidade das redes de educação pública, atacando o ensino médio das redes estaduais e da rede federal de educação profissional e tecnológica. Esses grupos multinacionais pregam maior flexibilidade curricular, incutem na mente da população que essas alterações possibilitarão maior “protagonismo juvenil” e apresentam a escola de tempo integral como uma possibilidade fácil de ser concretizada (MOURA; LIMA FILHO, 2017). [...] (P 06, p.47)

[...]No lado oposto, [ escolas privadas bem equipadas e conceituadas contam com docentes capacitados, bem remunerados, atendendo às demandas de ensino dos filhos da classe burguesa] , temos a escola pública que não conta com os mesmos investimentos e, no momento, está novamente sendo desmontada com a lei da **contrarreforma do ensino médio**. [...] (P 06, p.62).

[...] Esse acesso desigual ao conhecimento faz com que a atual **contrarreforma do Ensino Médio** reafirme o caráter dualista da educação que perdura nesse nível de ensino desde as formulações da Reforma Capamena, oferecendo um ensino propedêutico para a classe média e o profissionalizante para os trabalhadores, em suas camadas mais pobres[...] (P07, p.119)

[...]**contrarreforma do Ensino Médio** retoma e incorpora [...] as medias dos períodos autoritários, sob ditaduras ou não, que afirmaram ao longo do Século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e a cultura, de acordo com a classe social (RAMOS; FRIGOTTO, 216, p.44) [...] (P07, p. 119)

[...] a atual **contrarreforma do Ensino Médio** reforça o dualismo educacional[...] ao flexibilizar os currículos como forma de atrair os alunos, ofertando uma formação precária e fragmentada que atenderá, de forma majoritária, aqueles discentes oriundo das camadas mais populares da sociedade, ou seja, das frações da classe trabalhadora[...] (P07, p.125)

[...] a educação é um dos campos em disputa e de controle ideológico da burguesia por meio do Estado, portanto qualquer **contrarreforma** que possa vir será balizada pela lógica que vem estruturando a educação em nosso país há séculos [movimento que perpetua e acentua o dualismo educacional histórico] [...] (P08, p.152)

[...] o que vemos é uma nítida orientação para a privatização do ensino médio e superior, no qual os recursos destes passariam a ser geridos por empresas e bancos privados, como vemos nas indicações da **contrarreforma do ensino médio** de 2016 e do programa recentemente lançado intitulado “Future-se” para o ensino superior público. Ambos vêm cumprir diretamente aos interesses do BM e do capital financeiro mundial[...] (P08, p. 156)

[...] A **reforma do ensino médio**, através do decreto-lei n.º 13.415/2017, proporciona a restrição na base da formação do ensino médio, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano, que na atualidade dos fatos também se opõe ao acesso do aluno aos cursos superiores, em razão da não contemplação pela formação anterior[...] (P09, p. 82) (todos os destaques nossos)

Restou claro que a reestruturação do Ensino Médio também obstaculiza o acesso ao ensino superior aos filhos e filhas da classe trabalhadora ao suprimir dos currículos os conteúdos científicos. Tal formulação foi motivo de destaque (P.10), assim como a preocupação com a possibilidade do ensino à distância motivar a “desescolarização”, quer dizer, o afastamento do(a) aluno(a) do espaço escolar (P.16). Em relação a esses temas, vejam-se as seguintes afirmações dos(as) pesquisadores(as):

[...] Diante disso o ensino médio tende a promover uma especialização precoce sob a base da formação geral precária e reduzida, resumindo a uma formação unilateral radicalizada, e assim este rebaixamento da formação básica pode significar mais um obstáculo para os jovens de classe populares de acesso ao ensino superior, situação presente em quase toda histórica do ensino médio e que a **reforma**, através do NEM revigora [...]” (P10, p.24)

[...] A **contra-reforma** é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto [...] (P10, p.30)

[...] É possível afirmar que a **Reforma do Ensino Médio** aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9.394/1996 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo. (ANDRÉ, 2018, p. 139) [...] (P16, p. 97)

[...] Contudo, confirmamos nossa hipótese lançada no início da pesquisa de que a **reforma do ensino médio** (BRASIL, 2017) e a organização da BNCC (BRASIL, 2018) estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdos, dado especialmente pela supremacia das avaliações em larga escala em detrimento dos conteúdos históricos. [...] (P16, p.139) (todos os destaques nossos)

A propaganda do governo para convencer a sociedade e os(as) jovens das supostas vantagens do chamado Novo Ensino Médio consumiu grandes valores de verbas públicas, fato reconhecido nas pesquisas.

[...] A **contrarreforma** foi impulsionada por um grande processo de convencimento midiático direcionado à população em geral, fazendo-a acreditar que é a melhor opção para o adolescente, já que segundo a publicidade o ensino será flexível, possibilitando a instrumentalização para o mercado de trabalho. [...] (P14, p.52)

[...] Os dados utilizados para a produção da propaganda governamental sobre o ensino médio, com a afirmação de que 79% dos brasileiros aprovam a **reforma**, são questionáveis e vão ao encontro das afirmações feitas pelos jovens. [...]cuja pergunta não especificava as mudanças da reforma, apenas questionava a população (1.200 participantes) sobre se era favorável a mudanças nessa etapa de ensino. [...] (P15 p.74)

[...] as propagandas veiculadas nas mídias buscavam relacionar a BNCC e essa reformulação como uma garantia de acesso à educação de forma igualitária a todos os estudantes do país, sejam eles de regiões diferentes, de escolas públicas ou particulares e, em relação à **reforma do ensino**, apresentam-na como uma garantia de escolha dos caminhos a seguir, por via de itinerários formativos a serem escolhidos (supostamente) pelos estudantes. [...] (P16, p.16)

[...] temos a **reforma do ensino médio**, que vão interferir na vida dos brasileiros prejudicando principalmente uma parcela menos favorecida da população que necessita das políticas públicas para garantir os seus direitos básicos. [...] (P15, p.81) (todos os destaques nossos)

Percebeu-se, também, a preocupação dos estudiosos com a manutenção dos institutos federais de educação profissional que desenvolvem uma educação diferenciada, integral e politécnica diante do caráter geral das regras da BNCC e a manifesta contradição evidenciada pela contrarreforma do Ensino Médio, objeto de estudos nas produções (P.03, P.07, P.14, P.15, P.16). Seguem-se as seguintes manifestações:

[...]tais instituições [Institutos Federais] se encontram ameaçadas, uma vez que cortes orçamentários e a própria **contrarreforma do ensino médio**, lei 13.415/2017, podem desmontar seu projeto. [...] (P14, p. 131)

[...]a **contrarreforma do ensino médio** caso efetivada nos Institutos Federais pode representar o fim de uma formação integral) [...]entendemos que os Institutos Federais têm mais condições para a resistência em relação à contrarreforma do ensino médio [...] (P14, p. 192) (todos os destaques nossos)

Por fim, salientou-se as contradições evidenciadas na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC na esfera política, com a defesa dos interesses do capital privado, enquanto elemento de estudos nas produções, conforme demonstram os seguintes trechos:

[...] Para compreender o destino da **contrarreforma** é preciso compreender a contradição entre a extrema direita governante e o grande capital da educação, inspirador da contrarreforma educacional e que tinha como nome para o ministério Mozart Ramos, Diretor do Instituto Ayrton Senna e da ONG —Todos pela Educação! (uma articulação entre grandes grupos econômicos como bancos, empreiteiras, setores do agronegócio e da mineração, Vale os meios de comunicação que procuram ditar os rumos da educação no Brasil). [...] (P03, p.127)

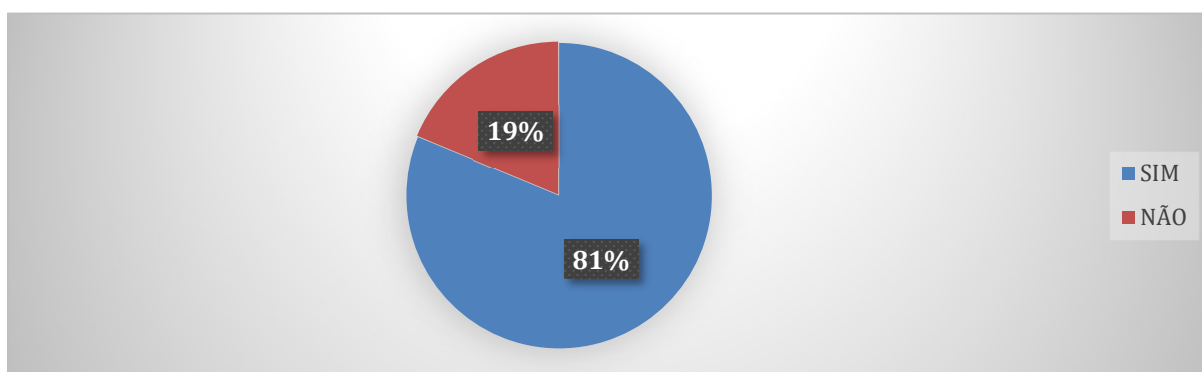
[...] É possível observar relação entre o tempo de escolarização presentes **na contrarreforma do Ensino Médio** com as ideias do BM, uma vez que o Banco sai em defesa de uma formação baseada na aceleração da aprendizagem e o que se vimos nos parágrafos anteriores foi a diminuição da carga horária destinada a formação básica comum dos alunos, ou seja, trata-se de uma formação mínima, precária, como menos tempo de ensino escolar. Dessa forma, concordamos com Ramos e Frigotto (2016) quando eles apontam que a contrarreforma do Ensino Médio dará aos filhos dos trabalhadores acesso ao ensino mínimo, com uma formação mínima[...] (P07, p.116-117)

[...]Tratando novamente da **contrarreforma do ensino médio**, também esta representa uma contradição nessas condições, a não ser que se considere a perspectiva da educação à distância, o que seria, definitivamente, a restrição do jovem a uma formação completa, inclusive a restrição de seu acesso ao espaço escolar. [...] (P14, p.195) (todos os destaques nossos)

Dessa forma, ao tratarmos da categoria contrarreforma do ensino médio, as pesquisas evidenciaram o interesse político em atender as exigências do capital, representada pelas diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial. Isso se torna evidente pela adoção de currículos mínimos e formação precária dos(as) estudantes, enquanto propostas legislativas admitem a ausência de direitos mínimos assegurados aos(as) jovens, a exemplo do chamado Contrato de Trabalho “Verde e Amarelo”, explicitado no capítulo 2.3 deste trabalho de investigação.

#### b) Análise da categoria **Pedagogia das competências**

Gráfico 11 – Análise da categoria Pedagogia das competências em 16 produções *stricto sensu* indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referentes aos quadros dos Apêndices A e B.

A categoria Pedagogia das Competências mereceu referência em 81% (oitenta e um por cento) das produções, correspondendo a 13 (treze) produções (P1, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16). Foram também consideradas palavras-chave nas inferências as expressões “habilidades e competências” e “competências e habilidades”. A exploração do

material de análise identificou 79 (setenta e nove) unidades de registros, os quais estão descritos no Apêndice A deste trabalho. Somente 19% (dezenove por cento) das teses e dissertações (P2, P3 e P9) não abordaram esse tema.

As produções reconhecem que a formação baseada em competências e habilidades, adotada nos anos 1990 e retomada na atualidade na BNCC, na forma de percursos formativos, visam exclusivamente a empregabilidade exigida pelos mercados. Nesse sentido, as alterações propostas na BNCC, embora se apresentem como novas, em verdade apenas apreendem o discurso da teoria do capital humano desenvolvida por Theodore Schultz que, por sua vez, elevou a educação ao patamar de atividade de consumo e investimento. Em outras palavras, por esse entendimento, a educação, enquanto mercadoria e fator econômico essencial ao desenvolvimento dos países, se submeteria à lógica capitalista, e, por isso mesmo, geraria lucros, conforme explanado no item 2.2 desta pesquisa.

A seguir trechos das produções que abordaram a formação educacional voltada à aquisição de competências e habilidades.

[...] A Medida Provisória retoma a perspectiva de uma formação voltada à especialização, causando um prejuízo a formação dos nossos jovens, já que visualiza uma formação referenciada nas **competências e habilidades** esperadas para o mercado do trabalho[...] (P01, p. 79)

[...]verificamos que assim como o Decreto 2.208/97, a contrarreforma do ensino médio visa a formação **de habilidades e competências**, focalizando para o trabalho simples e não complexo. [...] (P14, p.55)

[...] a atual reforma do ensino médio está estruturada tomando-se como referência a '**pedagogia das competências**' proposta curricular da década de 1990 e que agora é retomada sobre o discurso de que é necessário adequar a escola as "mudanças do mundo do trabalho", associadas a inovações de caráter tecnológico e operacional[...] (P04, p.91)

[...] Cabe ressaltar que a atual contrarreforma do ensino médio, lei 13.415/17, também dá ênfase à **pedagogia das competências** e retoma o dualismo que impregnou a educação brasileira, conforme mencionamos no capítulo anterior deste estudo. Então, a partir dessa contrarreforma, ainda não efetivada, mas aprovada questionamos: os Institutos Federais se enquadram na contrarreforma? O que está previsto para tais instituições? [...] (P14, p.111)

[...] a atual reforma do ensino médio está estruturada tomando-se como referência a '**pedagogia das competências**' proposta curricular da década de 1990 e que agora é retomada sobre o discurso de que é necessário adequar a escola as "mudanças do mundo do trabalho", associadas a inovações de caráter tecnológico e operacional[...] (P 04, p.91)

[...] as autoras [Gatti, Barreto e André (2011)] criticam o discurso **da pedagogia das competências** presentes nas políticas de formação, uma vez que há "negação da dimensão social e relacional da competência" acabando por responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes (P05, p.28)

[...]é atribuído à educação um papel ideológico de contenção e desmobilização do elemento revolucionário da classe trabalhadora, ao associar-se à ideia de equalização econômica, política e social, independentemente das relações sociais concretas. Cria-se uma crença de que o sucesso ou fracasso no atual

mundo competitivo depende somente de um conjunto de **competências e habilidades** individuais, definidas sob a égide do mercado. [...] (P 06, p.28) [...]. Identificamos a necessidade de uma nova demanda na formação das pessoas em cada período de crise. Um exemplo disso foi as propostas de Ensino Médio da Lei n.º 5.692/1971 e da atual contrarreforma do Ensino Médio uma vez que a diferença entre ambas é o refinamento da pedagogia tecnicista para a **pedagogia das competências** no que diz respeito à formação dos alunos, atendendo assim as demandas produtivas de seus momentos históricos[...]" (P07, p.124)

[...] O BM já vinha produzindo documento e relatórios apontando a direção que a política brasileira deveria tomar, com base em uma pedagogia voltada para a competitividade, centradas nos conceitos de **competências e habilidades**, acarretando uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional com essas alterações na política educacional, adequando-as a novas demandas posta pelo modo de produção capitalista[...] (P08, p. 111)

[...]Outro ponto na BNCC que nos chama a atenção é a proposta de adaptação do adolescente ao mercado de trabalho e à lógica do capital. Estas ideias estão baseadas nos pressupostos da **pedagogia das competências**, tão presentes no documento. [...] (P10, p. 37)

[...]Entendemos, portanto, que a reforma que está sendo imposta para o ensino médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018), além de atender o mercado produtivo, tende a colocar a educação a serviço do projeto societal do capital, formando sujeitos com **competências** e em situação de empregabilidade. [...] (P16, p. 126) (todos os destaques nossos)

Não passou despercebido nas manifestações dos(as) pesquisadores(as) que a pedagogia baseadas em competências e habilidades atende a lógica de interesses econômicos na medida em que utilizam a escola na formação das novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras visando alcançar o chamado homem neoliberal, qual seja, competitivos, adaptáveis a comportamentos flexíveis, empreendedores de si mesmo, que se submetam a condições cada dia mais precárias de trabalho, segundo o modelo estimulado pelos organismos internacionais como a OCDE.

[...]a **pedagogia das competências** tem como objetivo formar comportamentos flexíveis nos indivíduos que ‘permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas’ [...] (P10, p. 38)

[...]esse tipo de ensino parece apenas proporcionar uma adaptação do adolescente ao mercado de trabalho e aos pressupostos de empregabilidade tão difundidos pela BNCC, por meio de seu ideário pedagógico, a **pedagogia das competências** [...] (P10, p. 48)

[...]Na contramão de um projeto de ensino que vise a formação do pensamento para o entendimento da realidade concreta, tem-se a formação de **habilidades e competências** para o ingresso no mercado de trabalho. [...] (P11, p. 20)

[...]Nesse caso, as categorias analíticas acima indicadas apresentam a possibilidade de adentrar a realidade concreta do objeto ou fenômeno – a BNCC – para que assim se consiga entendê-lo em sua lógica de desenvolvimento e intervir de forma coerente e não alienada. A partir dos referidos e necessários apontamentos, admitiu-se a categoria analítica conhecimento e competências como aquela que congrega todos os indicativos

que permitem teorizar a BNCC. Ela guarda consigo o cerne da função da BNCC que é minimizar o conhecimento em favor do desenvolvimento de **competências e habilidades** pelos estudantes [...] (P11, p. 187-188)

[...] A contrarreforma do Ensino Médio retoma o que já era preconizado pelo Decreto 2.208/97: a formação por habilidades e competências. A concepção de formação **por habilidades e competências** focaliza o saber fazer, ou seja, uma formação meramente instrumental, não considerando as relações implícitas ao mundo do trabalho, os conhecimentos científicos, distanciando-se de uma formação humana integral. [...] (P14, p. 55)

[...] **A pedagogia das competências** acentua o individualismo na sociedade, eliminando a perspectiva de coletividade, pois o direito ao emprego, regulado por um contrato social e tendo como base a organização coletiva dos trabalhadores, dilui-se na noção de empregabilidade, em que cada indivíduo responde por seu sucesso ou insucesso. Dessa forma, ganham força processos de inclusão, exclusão, subcontratação e precarização do trabalho na lógica da acumulação flexível. (FRIGOTTO, 2008a) [...] (P14, p.56)

[...]a educação acaba tendo como propósito a formação direcionada para **habilidades e competências**, preparando para a empregabilidade. Isso corrobora para uma concepção produtivista de educação, que acentua a exploração e desumanização do trabalhador, negando a formação politécnica, omnilateral, aumentando, por sua vez, as desigualdades sociais. [...] (P14, p. 60) (todos os destaques nossos)

Os(as) pesquisadores(as) enfatizaram o uso da teoria do capital humano na educação, como suposto meio capaz de ensejar melhoria da capacidade de trabalho, produtividade e desenvolvimento econômico para as nações. Essa lógica, na atualidade, se traduz no incentivo ao empreendedorismo aliado a perda de direitos para a classe trabalhadora, conjugados para atender aos interesses dos mercados capitalistas. Vejamos a respeito os seguintes trechos.

[...] Acredita-se que o investimento no capital humano é essencial para se obterem o sucesso e a ascensão aos padrões da classe burguesa. Após muitos anos de formação, o emprego sonhado seria obtido facilmente. Porém, o que se nota é que essa trajetória pautada no **capital humano** e nas competências individuais está sendo superada por novas ordens do capital. Hoje, o empreendedorismo e a flexibilização nas relações trabalhistas estão em pauta, e para tal determinação a educação não é mais o caminho seguro para o trabalho estável, pois este não existe mais. [...] (P 06, p. 64)

[...]a **pedagogia das competências e a teoria do capital humano** direcionam os processos formativos, aumentando o individualismo e a competição entre os sujeitos, visto que a noção de empregabilidade também aparece nítida na lógica da acumulação flexível [...] (P14 p.73)

[...]Sob esta lógica[capitalista], a introdução da formação por competências ganha relevância, uma vez que associa o fazer da escola ao atendimento exclusivo das demandas do mercado, prescindindo das relações implícitas ao mundo do trabalho. E é nesse contexto que também está inserida a contrarreforma do ensino médio, estando afinada com a **pedagogia das competências**, num movimento contrário à concepção de formação humana integral. A respeito da contrarreforma do ensino médio, em suas considerações[...] (P14, p. 187-188)

[...] [Escolas do “Sistema S”] Hoje, contribuem com os discursos de afirmação das mudanças impostas com a reforma do ensino médio, focando na formação da classe trabalhadora para o ramo industrial e colocando-se à disposição para

a formação dos professores da rede pública com viés nas aprendizagens de **competências e habilidades**. [...] (P15, p. 54-55)

[...]As análises pretendem apresentar a consonância das atuais reformas com os interesses políticos e econômicos dos organismos internacionais na reprodução da sociedade capitalista na formação a partir da **teoria do capital humano**, dada especialmente pela retomada da **pedagogia das competências** (já utilizada ao final dos anos de 1990) e o esvaziamento de conteúdos escolares. [...] (P16, p. 99)

[...]colocado pelos jovens ao longo das discussões, no caso do ensino formal oferecido pela escola do Sistema S, o foco na metodologia de **competências e habilidades** necessárias dialogam com a ideia de formação para o mercado de trabalho com ações que responsabilizam o sujeito pelo seu emprego numa lógica “empreendedora” e se relaciona com as mudanças desenhadas para as relações de trabalho com as reformas propostas nos últimos dois anos.[...] (P15, p. 84-85) (todos os destaques nossos)

Outrossim, em sentido contrário ao posicionamento crítico da maioria dos(as) pesquisadores(as) foi identificada 1(uma) produção (P.13) que apontava vantagens no ensino baseado em competências e habilidades como forma de os(as) alunos(as) utilizarem o sentido utilitário e instrumental das práticas cotidianas com os conhecimentos acadêmicos na formação educacional.

[...]A educação por **competências e habilidades** traz imbuída em si a possibilidade de transformar conteúdos disciplinares, que antes eram obrigatórios e sem uma ligação real com a vivência do estudante, em situações-problema a partir das quais o estudante seja capaz de atuar partindo de conhecimentos acadêmicos com sentido prático e utilitário, aliados aos seus conhecimentos prévios e a capacidade de decisão [...] (P13, p.73)

[...] [o componente Artes] por não estar dividido da mesma forma que os demais componentes curriculares, por ano e série; mas com apenas **competências e habilidades** que podem ser trabalhadas em todas os anos do ciclo, exigindo ainda mais conhecimento e habilidade do professor que ministrará as aulas [...] (P13 p.74)

[...A intenção de levar formação continuada aos profissionais em exercício do magistério nas escolas, a fim de prepará-los para a atuação frente às novas diretrizes curriculares estaduais e nacionais, é primordial para o sucesso da nova abordagem que o documento propõe no trabalho por **competências e habilidades**, uma vez que parte de uma educação ainda baseada em conteúdo, apesar do currículo ora adotado trazer em destaque o trabalho a partir das expectativas de aprendizagem, que definem o conhecimento que o aluno precisa ter adquirido de forma construtiva ao final de cada ciclo escolar – bimestre, semestre, ano.[...](P13, p.82-83)

[...]temos grandes potencialidades a partir de um currículo baseado em **competências e habilidades**, que, por sua vez, não está livre de problemas, mas esbarraremos em dificuldades estruturais e de qualificação nas escolas. Porém, mesmo com estes entraves, um bom currículo, nas mãos de um professor determinado e disposto, renderá aulas bastante críticas e propositivas. [...] (P13, p.95) (todos os destaques nossos)

Identificamos na defesa do ponto de vista do(a) pesquisador(a), refletidos nos trechos seguintes, a influência das chamadas pedagogia do “aprender a aprender”, mais especificamente dos princípios da teoria pedagógica construtivista e no papel central de preparação do(a) professor(a) como responsável pela capacitação dos sujeitos.

- “[...]A aplicabilidade da Lei 11.645/08 também foi averiguada a partir de uma análise detalhada das **competências e habilidades** propostas pelo currículo adotado pela rede estadual de educação de Goiás, em consonância com a BNCC, que apresenta muitas oportunidades diretas e indiretas para o professor desenvolver um debate centrado nas questões étnicas; mas que também evidencia algumas fragilidades, a exemplo do livro didático disponibilizado pelo Ministério da Educação para as escolas públicas [...]” (P13 p.12)

- “[...]A educação por **competências e habilidades** traz imbuída em si a possibilidade de transformar conteúdos disciplinares, que antes eram obrigatórios e sem uma ligação real com a vivência do estudante, em situações-problema a partir das quais o estudante seja capaz de atuar partindo de conhecimentos acadêmicos com sentido prático e utilitário, aliados aos seus conhecimentos prévios e a capacidade de decisão [...]” (P13, p.73)

- “[...]temos grandes potencialidades a partir de um currículo baseado em **competências e habilidades**, que, por sua vez, não está livre de problemas, mas esbarraremos em dificuldades estruturais e de qualificação nas escolas. Porém, mesmo com estes entraves, um bom currículo, nas mãos de um professor determinado e disposto, renderá aulas bastante críticas e propositivas. [...]” (P13, p.95)

- “[...] [a literatura indígena] pode ser utilizada no ambiente escolar como ferramenta para uma educação intercultural que busque desenvolver **competências e habilidades** nos estudantes a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e propositiva [...]” (P13 p.119) (destaques nossos)

Não se poderia deixar de ressaltar que os pesquisadores apontaram desafios a serem superados diante da adoção da Pedagogia das Competências no Ensino Médio, conforme mencionado no destaque abaixo.

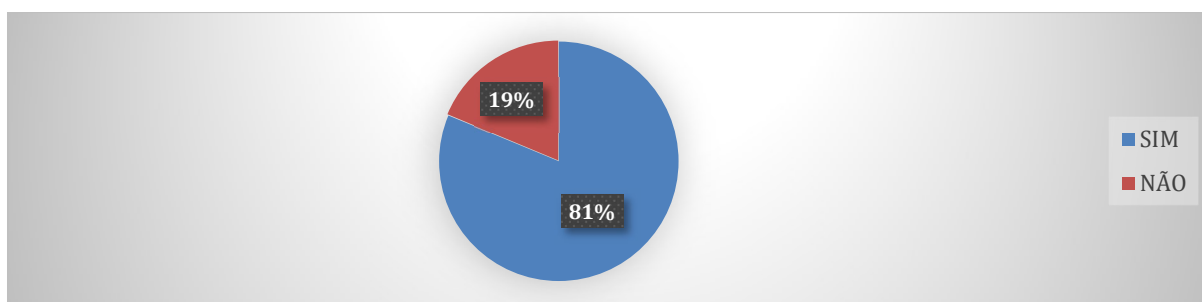
“[...]Dentre os desafios a serem enfrentados estão: superar a ideologia imposta pelas classes dominantes da **pedagogia das competências**; mudanças na organização escolar, desde a formação de professores, condições de trabalho até as concepções curriculares e o envolvimento da sociedade civil e política na educação. Esses desafios estão engajados com a luta da própria sociedade para além do âmbito educacional, pensando também nos âmbitos econômicos, políticos e culturais, ou seja, “tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram desigualdades e a construção de um projeto societário de base popular” (FRIGOTTO, 2012, p. 78) [...]”. (P16, p.131-132)(destaque nosso)

Assim, transpor a ideologia burguesa no âmbito da educação para atingir mesmo as estruturas causadoras das desigualdades sociais e motivar a ascensão de um projeto social

voltado aos interesses das classes populares é um dos maiores embates a ser enfrentado, conforme se depreende da citação supra.

c) Análise da categoria **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Gráfico 12 – Identificação do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* da categoria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referentes aos quadros dos Apêndices A e B.

Na análise da categoria Base Nacional Comum Curricular, para fins de ampliação do conhecimento, também foi considerada palavra-chave a sigla BNCC, presentes em 13 (treze) produções, equivalente a 81% (oitenta e um por cento) do total de teses e dissertações. Somente as P2, P3 e P8 não trataram do tema. Por sua vez, o exame das produções identificou 551 (quinhentos e cinquenta e uma) unidades de referências nos trabalhos pesquisados. Significa dizer, considerando o total de referências destacadas em todas as categorias analisadas (1 065), que 52% (cinquenta e dois por cento) se reportaram à categoria BNCC. Constatou-se, assim, que esse tema foi o que despertou o maior interesse nas análises dos(as) pesquisadores(as) e a provável justificativa pode estar na predominância dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de educação no Brasil (62%) conforme apurado na análise bibliométrica exposta no item 4.1 desta investigação.

Com efeito, as alterações curriculares trazidas à baila pela política educacional introduzidas na Lei n.º 13.415/2017 e na BNCC são temas afetos às atividades dos(as) pesquisadores(as) educadores(as) que integram a maioria dos programas científicos *strico sensu* no Brasil e, por certo, essa pode ser a razão do tema ser tão recorrente nas análises. Nesse sentido se sobressai a preocupação dos(as) pesquisadores(as) com a reestruturação curricular e o esvaziamento de conteúdos escolares, representada pela retirada de conhecimentos científicos

dos currículos. Isso se mostra mais evidente diante dos conteúdos obrigatórios apenas para as disciplinas de letramento, como Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa.

Por esse critério, as disciplinas como artes, filosofia e ciências humanas, todas necessárias à formação humana e crítica dos(as) estudantes, estariam dispensadas na composição dos currículos. Esses foram aspectos criticados com contundência pelos(as) pesquisadores(as), conforme se vê nos excertos que se seguem:

-“[...]A reestruturação dos currículos proposto na Medida Provisória 746/2016 é marcada por uma série de mudanças nos conteúdos a serem ministrados nessa fase do ensino. Apesar de aponta a orientação dos currículos a partir da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, apresenta mudanças radicais quando se refere a exclusão ou facultatividade de algumas disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia até então obrigatórias no currículo [...]”. (P01, p. 30)

[...] A Reforma promove a desresponsabilização do Estado com uma formação básica e comum entre os jovens, no sentido em que visa: [...] adotar currículos “standartizados” (**BNCC**) [...]”. (P01, p. 77, 170 e 176)

[...] [Enumera as razões do empobrecimento dos conteúdos escolares pela **BNCC**]1) pela não obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos na rede pública, em virtude da redução dos recursos; 2) pela flexibilização curricular que admite integralizar ao currículo do ensino médio regular, atividades a distância, cargas horárias de qualquer curso técnico, de trabalho voluntário; 3) pela terceirização dos itinerários formativos (especialmente da Formação Técnica e Profissional), carentes dos conteúdos exigidos em processos de seleção para o ensino superior. Essa última medida torna ainda mais proibitivo o acesso dos estudantes das escolas públicas nas universidades públicas. [...] (P.03, p. 109)

[...]Na realidade, com exceção da Língua Portuguesa e Matemática, além da Língua Inglesa, a partir do sexto ano do ensino fundamental, nenhuma outra disciplina é obrigatória nesse — “novo” Ensino Médio. Isso pode significar um enorme aligeiramento desse nível de ensino e um grande empobrecimento da educação formal dos (as) jovens da classe trabalhadora, que têm na escola, na maioria das vezes, o único lugar para a aquisição dos conhecimentos básicos para a vida social (P03, p. 111)

[...] uma das críticas que se faz a **BNCC** é que ela só enumera as competências e habilidades comuns, e não os conteúdos que ficaram a cargo da decisão dos Estados. Ocorre que, sem conteúdos, não há como se promover o desenvolvimento de habilidades nem dos alunos demonstrarem competência. [...] (P04, p. 91)

[...] Com a regulamentação da Lei n.º 13.415/2017 as disciplinas de Artes e Educação Física voltaram a ser obrigatórias no curriculum do ensino médio em, juntamente com Sociologia e Filosofia, foram incluídos na **BNCC** como “estudos e práticas”, conforme redação do Art. 36-A da LDB/1996, ficando diluídas no interior da base curricular, o que não garantirá a obrigatoriedade de sua oferta nos três anos de ensino médio, caracterizando o “caráter líquido do novo ensino médio” (SILVA,2017) [...] (P 04, p. 92)

[...] os verbos utilizados] evidenciam o caráter propedêutico do que é o educar para a **BNCC**: orientar sujeitos para que estejam aptos a interceder na sociedade; intervenção essa associada ao grau de mudança que pode ser realizada no meio em que o sujeito vive. Essa mudança é quase sempre associada a algo que o sujeito faz por si mesmo e que de acordo com o que é

apontado nas competências da BNCC, não necessitam de um conhecimento científico para que ocorram [...]” (P11, p.145)

[...] O “esvaziamento do currículo” (KUENZER, 2017), promovido pelo consórcio da Reforma (2017) com a **BNCC** (2018), que mantém apenas Português, Matemática e Inglês como componentes obrigatórios, foi noticiado como “inovação” pelo MEC, com forte apoio dos reformadores empresariais[...]” (P12, p. 259) (todos os destaques nossos)

A limitação de disciplinas em relação aos conteúdos escolares representa negação às classes trabalhadoras da apropriação do saber historicamente acumulado, cuja assimilação se dá com a intervenção pedagógica dos(as) professores(as) por meio de método sistematizado e elaborado cientificamente, conforme explanado no capítulo 3.1. Tais conclusões podem também ser inferidas dos seguintes trechos:

[...] na **BNCC**, a ênfase é dada ao ensino por competências e, como visto anteriormente, sua aquisição é mais importante do que a apropriação do conhecimento científico. Neste sentido, o critério de escolha dos conteúdos a serem ensinados relaciona-se com o cotidiano do estudante ao invés de ter suas referências nas ciências de origem. Logo, as disciplinas também ficam em segundo plano porque são elas que carregam o arcabouço científico que deveria ser ensinado nas escolas. Ao constatar-se a ausência de grande parte das disciplinas curriculares na **BNCC** – segundo o próprio documento, somente a Língua Portuguesa e Matemática são indicadas como disciplinas – nega-se ao estudante o acesso à ciência[...]” (P11, p. 164)

[...]Reputo essas ações como uma continuidade intensificada da visão de mundo que sustentou a Reforma (2017) e a **BNCC** (2018), com o esvaziamento curricular e a manutenção da formação fragmentada no ensino médio, na contramão das demandas de movimentos sociais e entidades científicas, cujos profissionais pesquisam e atuam no campo educacional [...]” (P12, p.264)

[...]Estrategicamente, disciplinas pelas quais se podem promover a reflexão foram alçadas à condição de estudos e práticas na Reforma (2017) e **BNCC-EM** (2018), cuja condução didático-pedagógica na prática escolar ainda é uma incógnita. [...]” (P12, p. 260)

- “[...]Com as mudanças realizadas por medida provisória e presentes na reconfiguração da **BNCC**, a educação profissional ganha importância dentro da organização do currículo do ensino médio e cabe entender qual é a sua função nessa nova organização e a sua relação com a formação do jovem trabalhador. [...]” (P15, p. 42)

- “[...]Em torno desses pressupostos nos posicionamos contrários à reorganização curricular proposta pela **BNCC**, especialmente por não apresentar alternativas propícias a melhorias educacionais, e sim regulação do trabalho do professor e do resultado dos estudantes [...]” (P16, p. 111) (todos os destaques nossos)

Também se destacou a ênfase atribuída na **BNCC** à aquisição de competências voltadas para o cotidiano dos(as) estudantes, as quais integram o rol de influência das pedagogias relativistas, como aquelas do “aprender a aprender”. Estas, por sua vez, atendem ao modelo pós-moderno de fluidez e

dinamismo exigidos pelos mercados para a adaptabilidade e empregabilidade, a partir da formação de “empreendedores” cuja característica principal é a mão de obra igualmente fluída, precária e facilmente descartável, conforme salientamos no capítulo 3.3 deste trabalho.

. Nesse particular, se destacam as análises dos trechos seguintes:

[...]as ideias das pedagogias relativistas presentes nos movimentos do neoliberalismo e da pós-modernidade estão inseridas em meio à **BNCC** para a etapa do Ensino Médio e de forma mais específica, para a disciplina escolar Biologia e seu ensino [...] (P11, p. 116)

[...]a **BNCC** idealiza a formação de um sujeito com características que coadunam com o que é trazido pela noção de indivíduo na pós-modernidade [...] (P11, p. 148)

[...]Em outro momento, a **BNCC** solicita “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender” (BRASIL, 2018, p. 14). O excerto vai ao encontro do que traz Rossler (2012) a respeito das influências das pedagogias do “aprender a aprender” nas políticas educacionais, incluindo aí a **BNCC** [...] (P11, p. 151)

[...]Essa ideia – mesmo que pouco explicitada nas passagens da **BNCC** – está de acordo com o que é trazido pela Escola Nova, no sentido de caracterizar a escola como um espaço de formação para a vida [...] (P11, p. 174)

[...]buscou-se defender a seguinte tese: as políticas educacionais brasileiras desenvolvidas e difundidas no final e no início dos séculos XX e XXI, respectivamente, possuem articulações com o neoliberalismo e a pós-modernidade. Sendo fruto desse período histórico, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** para o ensino de Biologia – bem como seus fundamentos gerais para o Ensino Médio – também remetem a essas articulações, que, no campo educacional, são expressas em concepções pedagógicas relativistas: o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Sendo assim, apreende-se que a **BNCC** atende aos pressupostos das concepções pedagógicas relativistas da seguinte maneira [...] (P11, p. 188)

[...]Em síntese, a **BNCC** pode ser posicionada na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas (Silva apud SANTOS, 2017, p. 33) [...] (P15, p. 46)

[...]a responsabilidade, em relação à qualificação, fica diretamente condicionada às expectativas de mercado e precisa ser inicialmente aprendida na escola. Aqui encontramos a nossa ponte com a organização da **BNCC** via desenvolvimento de competências, a qual é considerada uma segunda face da pedagogia do “aprender a aprender” [...] (P16, p. 121) (todos os destaques nossos)

Outro aspecto relevante levantado pelos(as) pesquisadores(as) são as mudanças curriculares implementadas na **BNCC** que objetivam atender aos sistemas de avaliações internacionais estabelecidas pela OCDE através de programas como o PISA (Programme for International Student Assessment) que centra o diagnóstico dos(as) alunos(as) no desempenho nas disciplinas matemática e leitura, exatamente as que compõem o núcleo obrigatório previsto da **BNCC**.

Essa assertiva pode ser conferida nos seguintes fragmentos:

[...] A avaliação na **BNCC** está assentada no foco de desenvolvimento de competências e como ela é documento orientador da proposta curricular da contrarreforma do Ensino Médio podemos dizer que essa contrarreforma segue os mesmos preceitos avaliativos. É relevante apontar que, nas formulações da **BNCC** (BRASIL, 2018) há a compreensão de que o referido enfoque ser o mesmo adotado pelas avaliações da OCDE, ou seja, pelo PISA[...] (P07, p. 120)

[...] a **BNCC** responde ao ideal de centralização curricular dos grupos representantes do capital que a sustentam, visando um maior controle sobre o trabalho pedagógico por meio de materiais didáticos e avaliações em larga escala, uma política substancialmente mais barata, que desvaloriza do trabalho docente e diminui as condições materiais nas escolas, assim a opção de priorizar a Base como política educacional é econômica [...] (P10, p. 24-25)

[...]no cerne da discussão do respeito e acolhimento às diferenças, a **BNCC** admite que uma das finalidades do Ensino Médio é garantir [uma educação internacionalizada] [...] (P11, p. 181)

[...] No texto da **BNCC** (2018) está evidente que o objetivo maior de toda essa lógica é “o desenvolvimento de competências e habilidades” para uma preparação estreita e direcionada aos testes uniformizados aplicados em larga escala[...] (P12, p.230)

[...]Uma síntese desse discurso de catástrofe da educação nacional, com base na avaliação internacional, foi divulgada na página eletrônica do MEC em 2015, ano de publicação da primeira versão da **BNCC** [...] (P12, p. 231)

[...]E o que nós percebemos nesse processo é que a **BNCC** foi incorporando [...]O que vemos hoje é o sucateamento da educação básica pública brasileira acompanhada por uma **BNCC** que não dialoga com a realidade da escola mostrando-se insuficiente para atender às demandas da sociedade, sendo muito mais voltada para as necessidades dos órgãos internacionais com fins de investimento do que para a melhoria das condições sociais e das desigualdades. [...] (P15, p.48)

[...]A **Base Nacional Comum Curricular** foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. [...] (P16, p.102-103)

[...]a implantação da **BNCC** “cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão (TONEGUTTI, 2016, p.04). [...] (P16, p.103)

[...]Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, é os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes; no caso, aqueles 60% que vão compor a **BNCC**. (TONEGUTTI, 2016, p. 05). [...] (P16, p.106)

[...] a preocupação exposta na **BNCC** com os resultados nas avaliações de larga escala, encontramos a resposta rapidamente: prioridade para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são, não por coincidência, os únicos itinerários obrigatórios a partir da reforma. [...] (P16, p. 106-107)

[...] concordamos com Silva (2017) ao expor que além da preocupação com a padronização, especialmente pela centralidade do currículo nas avaliações externas, a apresentação e implementação da **BNCC** indica a “fragilização do direito à educação básica e compõem o cenário de retrocessos a que estamos assistindo no país.” (SILVA, 2017, p. 45) [...] (P16, p. 116)

[...]confirmamos nossa hipótese lançada no início da pesquisa de que a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a organização da **BNCC**

(BRASIL, 2018) estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdos, dado especialmente pela supremacia das avaliações em larga escala em detrimento dos conteúdos históricos. Temos em andamento, o retorno da pedagogia das competências, já utilizado no final da década de 1990, com o viés do adestramento de habilidades específicas provenientes apenas às necessidades do setor produtivo. [...] (P16, p. 139) (todos os destaques nossos)

Quanto aos desafios identificados pelos(as) pesquisadores(as) no documento da Base Nacional Curricular Comum, apontou-se a necessidade de acompanhar a prática pedagógica e a possibilidade de os conteúdos curriculares importarem em maior exclusão dos(as) alunos(as) das escolas. Em relação às contradições, ressaltou-se a exigência pela formação de um sujeito integrado e participativo e, simultaneamente, adaptado aos ideais do mundo pós-moderno liberal.

Vejam os trechos em que esses aspectos restaram evidenciados:

[...] [Como possibilidades de estudos futuros] não foi possível analisar como as preposições da contrarreforma do Ensino Médio por meio de currículos baseados na **BNCC** e da prática pedagógica dos professores estão sendo executados nas escolas públicas de educação básica de nível médio a partir de recortes municipais, estaduais ou federais [...] (P07, p. 126)

[...] Também é, a partir dessa constatação da realidade, que se deve pensar em um currículo a fim de alcançar as necessidades desse alunado espalhado por todo o território brasileiro e de uma **BNCC** que não mais exclua esses alunos que a vida já tanto os excluiu e, muitas vezes, os impediu de viver em condições dignas e humanas. [...] (P09, p. 48)

- “[...] Ao analisar a proposta de reformulação curricular da **BNCC** do segmento do ensino médio, é possível constatar discursos contraditórios, sobretudo relativos às relações entre o trabalho e a educação, ou seja, em seu debate identitário. [...]” (P09, p.64)

[...] Assim, o grande desafio da implementação da **BNCC** está em manter aberto o diálogo entre todos os participantes do processo. [...] (P09, p. 100)

[...] a **BNCC** do ensino médio, novamente, apresenta uma contradição, uma vez que propõe uma educação que desenvolva o pensamento por conceitos na adolescência, ao mesmo tempo em que rechaça os conteúdos sistematizados [...] (P10, p. 44)

[...] a intensa contradição da **BNCC**, que prega a formação de um sujeito ativo e participativo, mas que, em alguns momentos, evidencia algumas características do indivíduo pós-moderno e neoliberal que não estão de acordo com o que o documento deseja [...] (P11, p. 150-151)

[...] o caráter contraditório da **BNCC** no que se refere à garantia dos conhecimentos. Ao mesmo tempo que o documento indica o desejo de acesso universal a todos, há a negação dele por meio do favorecimento de um ensino por competências. Sobre isto, Jamil Cury, Reis e Zanardi afirmam que a **BNCC**: [...] carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. [...] (P11, p.164-165)

[...] Por isso, de alguma (ou de várias) maneira(s), as discussões sobre a trajetória de elaboração da **BNCC** e dos documentos precedentes ou dela decorrentes trazem algumas convergências e muitas divergências. É nesse

campo educacional, nesses espaços de contradições, avanços, retrocessos e (des)continuidades que a BNCC se inscreve [...] (P12, p.65)

[...] Identidades, formações e currículos dão sustentação a um entendimento de que as escolhas e os recortes feitos para a instituição da BNCC, bem como as relações de aproximação e distanciamento entre as bases formativas direcionadas a alunos e professores, resultam de interesses diversos e, muitas vezes, contraditórios, constituindo “um território em disputa (ARROYO, 2011).” [...] (P12, p. 66)

[...] esta BNCC, no contexto imediato da Reforma (2017), e nos contextos mediados pelo conjunto do reformismo pós-impeachment (2016), está permitindo a efetivação de retrocessos na política pública educacional para a educação básica, em especial para o ensino médio. [...] (P12, p. 239) (todos os destaques nossos)

A despeito de a formação dos(as) professores(as) não ser objeto de estudos desta pesquisa, é importante destacar que as produções ressaltaram o papel exercido pelo(a) professor(a) diante da dinâmica da BNCC. O que se constatou foi a grande preocupação dos estudiosos(as) com o protagonismo dado à formação dos(as) estudantes, em detrimento da dos(as) professores(as). Não se percebeu no documento a menção a investimentos em capacitação dos(as) professores(as). Ao contrário, o que exalta são as competências e habilidades dos(as) alunos(as) como solução para as desigualdades estruturais provocadas pelo próprio sistema. Como salientado anteriormente, essa posição vai ao encontro dos diagnósticos contidos no documento *“Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”* (2017), encomendado pelo Brasil ao Banco Mundial, que sugeriram, inclusive, que os salários dos(as) professores(as) no Brasil deveriam ser atrelados ao desempenho dos(as) alunos(as), conforme explanamos no capítulo 3.1 desta pesquisa.

Vejam-se a seguir os excertos sobre esse tema:

[...] E, ao contrário do que se afirmou na mencionada Audiência Pública, a proposta para a BNCC, tal como está construída, propõe definir principalmente como o professor deve ensinar, reduzindo seu protagonismo e autonomia em sala de aula, favorecendo, assim, a utilização de sistemas de ensino pré-fabricados, como aconteceu em São Paulo, com o programa – São Paulo faz escola [...] (P09, p. 33)

[...] A formação do professor é um grande entrave para as políticas públicas e para que a BNCC venha a ser implementada de forma “satisfatória [...]” (P09, p. 95)

[...] os professores, sentem-se inseguros, perplexos para lidar e entender com profundidade as mudanças no currículo nacional com a implantação da BNCC. [...] (P09, p.142)

[...] a BNCC do ensino médio admitem profissionais de notório saber e aumentam, de forma adaptativa, a educação profissional [...] (P10, p.25)

[...] na BNCC, o papel do professor não é trazido à tona em momento algum. Existem indicativos no documento que permitem fazer inferências de como o documento concebe o trabalho docente [...] (P11, p.152)

[...] Obviamente, a formação docente torna-se precarizada uma vez que é deslocada para a aquisição de estratégias que permitam aos estudantes

desenvolver as competências que a **BNCC** julga necessárias. A apreensão e a discussão das categorias analíticas da pesquisa possibilitam o entendimento de que a **BNCC** enuncia indícios da precarização docente no que se diz respeito a sua organização enquanto documento orientador: Também é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa [...] (P11, p.155)

[...] algumas críticas com relação à **BNCC** foram praticamente unânimes, como a problemática centralização no desempenho e avaliação, a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base (ANPEd, 2016) [...] (P12, p. 62)

[...] a formação de professores, regulada atualmente pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, vem sendo reconfigurada pela proposta de uma Base Nacional Comum de Formação de Professores, documento ainda preliminar elaborado no invólucro das políticas educacionais que têm a **BNCC** como epicentro. [...] (P12, p. 263)

[...] Escolas do “Sistema S”, hoje, contribuem com os discursos de afirmação das mudanças impostas com a reforma do ensino médio, focando na formação da classe trabalhadora para o ramo industrial e colocando-se à disposição para a formação dos professores da rede pública com viés nas aprendizagens de competências e habilidades. [...] (P15, p. 54-55)

[...] Esta [universidade pública] precisa ser distanciada do treinamento proposto na **BNCC**. “A formação teórica e prática dos professores deve ser capaz de formar profissionais que incentivem o senso crítico dos estudantes e que, muito mais do que reprodutores dos conteúdos comuns da **BNCC**” (CNTE, 2015, p. 418) [...] (P16, p. 112) (todos os destaques nossos)

Os percursos e itinerários formativos mereceram diversas análises dos(as) pesquisadores(as), sobretudo porque representam a formação precarizante e exclusiva para o trabalho que o mercado capitalista exige para manter os lucros. Obviamente que os conteúdos científicos sistematizados e historicamente relevantes não se inserem nessa formação aligeirada do ensino médio, que não interessa aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

A propósito do tema, vejamos o que disseram os(as) pesquisadores(as):

[...] A **BNCC** indica o estabelecimento das competências para uma das quatro áreas de conhecimento em decorrência dos denominados “itinerários formativos”, também específicos para cada área: Na **BNCC**, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. [...] (P11, p. 127)

[...]acredita-se que a ausência de conhecimentos na última etapa da educação básica tem forte relação com o que se deseja com a **BNCC**: direcionar a formação para o trabalho. Isso se torna visível quando a própria **BNCC** evidencia a relação existente entre as aprendizagens consolidadas no Ensino Fundamental que devem condizer como base para a definição e

desenvolvimento das competências e habilidades no Ensino Médio [...] (P11, p.129)

[...] Não se justifica, portanto, o esvaziamento curricular empreendido na **BNCC-EM**, no contexto da Reforma (2017), com o propalado objetivo de possibilitar a escolha dos estudantes entre itinerários formativos fragmentados, de acordo com o seu projeto de vida (KUENZER, 2017) [...] (P12, p. 149)

[...] interessa à análise dos itinerários formativos inseridos na Reforma (2017) e na **BNCC-EM**. Eles estabelecem caminhos “à escolha” dos estudantes para a efetivação do projeto de vida[...] (P12, p. 151)

[...] sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a **BNCC** quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (FERRETTI, 2018, p. 34) [...] (P12, p. 230)

[...]As condições estruturais deficitárias das escolas públicas nos estados e a limitação dos recursos da educação imposta pela EC nº 95/2016 desmontam outro argumento falacioso dos reformadores expresso no texto da **BNCC-EM**: de 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. 471) [...] (P12, p. 235)

[...]O esvaziamento do currículo, sob a lógica da “aprendizagem flexível” na **BNCC-EM**, no contexto da Reforma (2017), reinsereu limitações à ascensão social da classe trabalhadora, da educação básica ao ensino superior, sob a propaganda das “possibilidades de escolha” entre os itinerários formativos. [...] (P12, p. 244)

[...]Não por coincidência, Sociologia e Filosofia haviam sido suprimidas do currículo do ensino médio na MP 746/2016, origem da Lei no 13.415/2017, retornando à **BNCC** na condição flexível de estudos e práticas. [...] (P12, p.249)

[...] Entretanto, a partir das alterações sugeridas e dos grupos envolvidos com a reformulação da **BNCC** como medida de mudanças para o ensino médio no país, questionamos se a inserção do ensino profissional como um itinerário formativo contempla essa formação necessária para a juventude ou mostra-se como um retrocesso[...] (P15, p. 44)

[...] as propagandas veiculadas nas mídias buscavam relacionar a **BNCC** e essa reformulação como uma garantia de acesso à educação de forma igualitária a todos os estudantes do país, sejam eles de regiões diferentes, de escolas públicas ou particulares e, em relação à reforma do ensino, apresentam-na como uma garantia de escolha dos caminhos a seguir, por via de itinerários formativos a serem escolhidos (supostamente) pelos estudantes. [...] (P16 p. 16) (todos os destaques nossos)

O esvaziamento dos conteúdos escolares e os prejuízos trazidos ao desenvolvimento psíquico dos adolescentes foram objeto de estudo da P10. O(a) pesquisador(a) adverte para a impossibilidade de aquisição de autonomia intelectual e moral dos adolescentes diante da formação proposta na **BNCC**, baseada no senso comum, útil e pragmático, voltada a atender as exigências do capitalismo moderno. Apesar do alardeado protagonismo juvenil para alcançar o “projeto de vida” ambicionado pelos(as) estudantes, o que restou evidenciado na

investigação foi a impossibilidade de desenvolvimento integral dos(as) jovens, conforme destacado nos seguintes trechos:

[...] um planejamento de ensino alinhado à **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** vigente, não possibilita o desenvolvimento integral dos adolescentes. [...] (P10, p. 15)

[...] apresentar a **BNCC** do ensino médio como um documento que está fundamentado em ideários pedagógicos que corroboram a alienação do adolescente, por meio do esvaziamento dos conteúdos escolares e da adaptação à lógica do capital [...] (P10, p. 20)

[...] importante frisar a autonomia citada na **BNCC** é uma “autonomia do cotidiano, senso comum” de interesse do aluno empírico, um ensino alinhado a **BNCC**, não irá proporcionar uma “autonomia do não cotidiano, o conhecimento científico”, já que vimos e ainda vemos no texto não é o objetivo dos colaboradores empresarias da classe burguesa dominante em questão, mas uma formação para trabalho braçal e as competências são as regras que habitaram a empresa no futuro emprego do aluno da classe trabalhadora [...] (P10, p. 30)

[...] Ao contrário do que propõe a **BNCC**, esse tipo de educação não produz autonomia intelectual e moral, tampouco um pensamento crítico nos adolescentes [...] (P10, p. 37)

[...] a **BNCC** não apresenta uma possibilidade de desenvolvimento integral do adolescente, mas, pelo contrário, trata-se de uma proposta com vistas à educação de adolescentes adequados à dinâmica do capitalismo contemporâneo [...] (P10, p. 37)

[...] **BNCC** coloca esse jovem como protagonista do senso comum, negando possibilidades de acesso a altas esferas da sociedade no seu âmbito total. [...] (P10, p. 41)

[...] Esse processo de alienação que se apresenta na **BNCC** confunde os professores e os alunos por meio de um discurso sedutor cujo objetivo seria um suposto respeito à cotidianidade do aluno [...] (P10, p. 47)

[...] podemos identificar que a **BNCC** do ensino médio propõe um ensino pautado no “fazer”, um ensino pragmático-utilitarista, com a desculpa de que tal ensino focaria no protagonismo do aluno em sua aprendizagem [...] (P10, p. 48)

[...] A **BNCC** defende esse tal protagonismo do aluno na justificativa de que este teria condições de “construir seu projeto de vida” [...] (P10, p.48)

[...] a **BNCC** do ensino médio dicotomiza o indivíduo e entende o aluno adolescente apenas no seu aspecto psicológico mais imediato, isolando as múltiplas determinações desse sujeito, enquanto indivíduo concreto [...] (P10, p. 51)

[...] a **BNCC** do ensino médio seduz a sociedade dizendo que está preparando o jovem para ter condições de escolher seu projeto de vida e escolher o seu futuro profissional [...] (P10, p. 54)

[...] como defende a **BNCC** do ensino médio, dicotomiza a relação professor-aluno, tonando-se, assim, unilateral e não integral [...] (P10, p. 77) (todos os destaques nossos)

Corroborando as assertivas da P10, a P15 também se manifestou no sentido de que os itinerários formativos contidos na BNCC se mostram muito distantes da realidade dos(as) jovens e de sua necessária formação integral.

[...]E, apesar de inseridas na formulação da **BNCC** como um itinerário de formação, as metodologias utilizadas na educação profissional ainda parecem distantes das realidades juvenis sem a efetiva preocupação sobre a formação integral do jovem, mostrando-se ineficientes como espaço atento e sensível às suas singularidades, aos seus desejos e às suas expectativas, focadas em uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, ignorando o presente e as diferentes perspectivas de futuro de tal público. [...]” (P15 p.54) (destaque nosso)

Da análise dos trabalhos dos(as) pesquisadores(as) se depreende que o contexto e o cenário político em que se deu a elaboração do documento da **BNCC** reflete a prevalência das tendências neoliberais reformistas contidas nas políticas públicas relacionadas aos sistemas educacionais. A pretexto de promover a igualdade e corrigir as desigualdades sociais, o Estado transfere para a iniciativa privada o seu dever de prestar o direito fundamental à educação. Os trechos seguintes refletem essa visão.

[...] Ao tratar de um documento voltado às políticas públicas, é de fundamental importância um aprofundamento sobre a situação política atual, pois esta traduz as tensões que afetam a educação, em especial, a **BNCC**. O cenário político e econômico do País se mostra bastante turbulento e, em meio a esse cenário caótico, é que há os primeiros passos da elaboração da 1ª versão da **BNCC**, composta por 116 assessores e especialistas escolhidos pelo Ministério da Educação (MEC), em 16 de setembro de 2015, disponibilizado no site oficial para toda a população, para sugestões, contribuições e análises [...] (P09, p. 34)

[...] No Brasil, ao criar a **BNCC**, os campos de forças políticas têm convertido em um campo de lutas políticas para interferir diretamente nos currículos escolares nacionais e direcionar a **BNCC** para objetivos empresariais. [...] (P09, p. 43)

[...] Nessa perspectiva, a descentralização que foi presenciada na elaboração da **BNCC**, cujo Estado procura se exonerar da função de coordenar as ações e atribui-las a organizações, tem demonstrado uma tendência neoliberal de ajuste do sistema educacional com as demandas do mundo do trabalho e do capital. [...] (P09, p. 140)

[...] a **BNCC** enfrentou resistências e disputas ligadas à educação desde a sua primeira versão, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Mas a resistência fortaleceu-se no governo Temer, que aprovou o Novo ensino médio (NEM), por meio de uma medida provisória e a **BNCC** para todas as etapas [...]” (P10, p. 23)

[...] Pelo menos três premissas emergem dessa afirmação: não há de se falar na **BNCC**, ou até na Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), como um objeto de estudo isolado do seu contexto; as políticas materializadas nas leis são instrumentos “político-jurídicos”, como tais, envoltos em relações de poder; e o Estado (entendido com Poder Público) é o indutor das políticas públicas. [...] (P12, p. 33)

[...] A **BNCC** e a Reforma (2017) são políticas públicas sociais inscritas no campo educacional. Este é parte (ou deveria ser!) de um projeto político de nação, também influenciado pelas políticas internacionais. [...] (P12, p.38)

- [...] A **BNCC** resultou desse movimento sociopolítico contraditório e está situada, do ponto de vista legal, em espaço privilegiado de interconexão entre normas constitucionais/infracostitucionais e as políticas públicas educacionais [...] (P12, p.210)

[...] A **BNCC** articula-se, estrategicamente, entre o arcabouço jurídico – CF/1988, LDB/1996, PCNs e DCNs – e as políticas que devem efetivar, na prática, o direito constitucional à educação por meio do fomento à preparação de recursos materiais e humanos[...] (P12, p. 211)

[...] As limitações orçamentárias impostas aos gestores públicos pela EC nº 95/2016 não me possibilitam vislumbrar avanços educacionais qualitativos, pela Reforma (2017) e a **BNCC-EM** (2018), considerando-se a estrutura debilitada de muitas escolas públicas brasileiras, em especial as estaduais, que ofertam a maior parte das vagas de ensino médio, com situação agravada em determinados estados e regiões da federação [...] (P12, p. 263) (todos os destaques nossos)

É importante ressaltar que os(as) pesquisadores(as) alertaram que a implementação das diretrizes previstas na BNCC tende a intensificar a desigualdade social e a exploração de classe, impedindo a transformação social necessária à classe trabalhadora.

[...] Sujeitos políticos articulam-se para redimensionar a legislação e reformar o Estado, em momento oportuno de extrema deterioração política e econômica, com o objetivo de manter e intensificar a estrutura desigual da sociedade de classes. É esse o sentido da Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio para acolher a **BNCC-EM**. [...] (P12, p. 220)

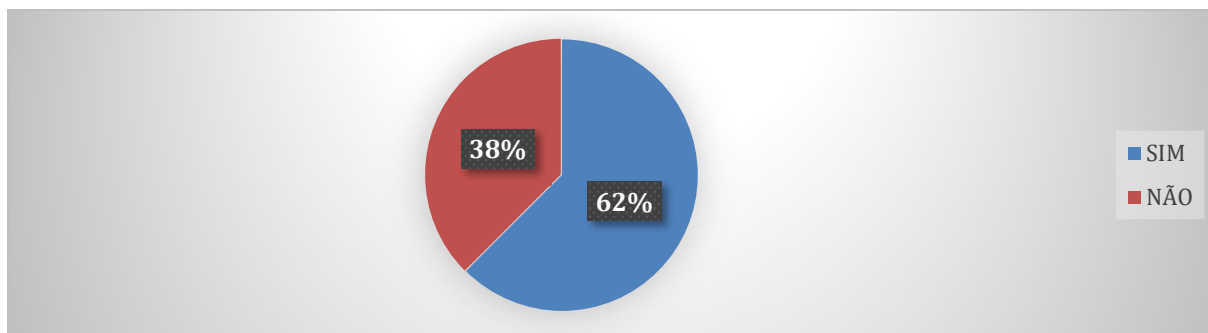
[...] A **BNCC** perde seu foco na formação cidadã, lacuna importante do ensino na formação plena do indivíduo, não priorizando seu papel na qualificação e, sim, na padronização do ensino brasileiro e tenta enquadrar o ensino médio dentro das necessidades de mercado, tanto de produção da mão de obra técnica necessária quanto individualização do sujeito social e barateamento dos serviços educacionais [...] (P15 p. 46)

[...] Lopes (2018) alerta que a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) tem o objetivo de mascarar o problema da desigualdade social, utilizando, contraditoriamente, o discurso da igualdade[...] (P16, p. 113) (todos os destaques nossos)

Os excertos extraídos das dissertações e teses convergem, portanto, no sentido das afirmações contidas no capítulo 3.3, de que a formação precarizada dos (as) estudantes favorece a alienação de consciência de classe explorada pelos trabalhadores e trabalhadoras.

d) Análise da categoria **Redução dos direitos trabalhistas/contrarreforma trabalhista/Lei n.º 13.467/2017 ou Lei n.º 13.467 de 13 de julho de 2017**

Gráfico 13 – Identificação do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* da categoria Redução dos Direitos Trabalhistas/Reforma Trabalhista indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referente aos quadros dos Apêndices A e B.

A análise das teses e dissertações revelou que embora algumas produções não tratem especificamente da perda dos direitos trabalhistas, abordaram no seu bojo os prejuízos trazidos aos direitos dos(as) trabalhadores(as) no contexto da contrarreforma educacional.

Vale ressaltar, todavia, uma peculiaridade observada na pesquisa, em relação a essa categoria de análise. Enquanto a investigação das demais categorias se fundamentou na frequência das aparições e esta é considerada a medida mais usada nas inferências, em relação à redução dos direitos trabalhistas se deu justamente o oposto. Significa dizer que a ausência de registro é a variável mais importante para a análise desta categoria, considerando que foram identificados apenas 35 (trinta e cinco) registros de aparições nas teses e dissertações. Paradoxalmente, se constatou a menção do tema em 62% (sessenta e dois por cento) das produções, correspondendo a 10 (dez) teses e dissertações, quais sejam, as (P1, P2, P3, P4, P6, P8, P12, P14, P15 e P16).

Diante desse indicador, é importante inferir o que ele pode representar. A resposta, ao nosso ver, sugere que a pequena quantidade de menções nas pesquisas são indícios sugestivos de que a discussão do tema trabalho, perda dos direitos trabalhista e sua relação com a educação não estão suficientemente inseridos nos currículos escolares a ponto de merecerem aprofundamento nas investigações dos(as) pesquisadores(as). Por conseguinte, identificamos nesta omissão, um desafio a ser superado, na medida em que os(as) professores(as), agentes responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho educativo e a transmissão do conhecimento as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras, ao que parece, não têm tido acesso suficiente aos conhecimentos especializados, capaz de capacitá-los a tratarem do tema com os(as) alunos(as), futuros trabalhadores(as).

De igual modo, ao nosso sentir, a omissão pode revelar que a ausência de aprofundamento nas pesquisas sobre os temas trabalho, perda dos direitos da classe trabalhadora e a relação com

a formação educacional não contribui para a resistência dos(as) trabalhadores(as) ao encolhimento dos seus direitos diante do avanço do capitalismo ultraliberal.

Outro fator igualmente importante que pode justificar as poucas investigações envolvendo essa categoria de análise pode ser atribuída a reduzida quantidade de programas interdisciplinares *stricto sensu* no Brasil, conforme constatado na análise bibliométrica do início deste capítulo.

Não obstante essas constatações, nem por isso foram menos relevantes os enunciados levantados pelos estudiosos(as) nas pesquisas sobre a categoria redução dos direitos trabalhistas/reforma trabalhista e, em sentido mais amplo, sobre a temática do mundo do trabalho. Nesse sentido, destacam-se os seguintes excertos:

[...] A análise nos permite afirmar que o atual momento político converge numa ação articulada de setores internacionais e nacionais vinculados a iniciativa privada, que atacam a democracia brasileira e **retiram direitos sociais e trabalhista** dos trabalhadores. O que pode ser descrito como um “golpe ao estado democrático de direito” [...] (P01, p.173)

[...] No Brasil, Temer pôs em andamento as propostas de **reforma trabalhista** (com mudanças nas férias, na jornada de trabalho, remuneração e prevalência de acordos negociados entre empregadores e empregados, um ataque direto aos sindicatos[...])Temer conseguiu aprovar a sua **reforma trabalhista** em julho 2017, que ataca violentamente trabalhadores e sindicatos[...] (P02, p. 62)

[...] a **reforma trabalhista** ao estabelecer aspectos como jornada de trabalho itinerante, férias fracionadas, terceirização irrestrita, contribuição sindical opcional, trabalho remoto, remuneração por produtividade, prevalência do negociado sobre o legislado, a redução da idade mínima para 14 anos, a redefinição do conceito de trabalho análogo ao trabalho escravo, entre outros, flexibilizar os direitos trabalhistas, intensificou a exploração sobre os trabalhadores e inviabilizou as formas de organização da classe trabalhadora, sobretudo os sindicatos[...] (P 04, p.60)

[...] na dança do capital, o trabalhador vem, ao longo dos anos, sendo cada vez mais explorado. Recebe uma educação mínima para atender às demandas do trabalho e vem perdendo seus direitos paulatinamente. Hoje, o que impera são as contratações de empresas terceirizadas e de famílias de artesãos, gerando a exploração de adultos, crianças e idosos. Temos cada vez menos trabalhadores unidos em um mesmo ambiente, e como consequência dessa estrutura de produção o que observamos é a desconstrução das entidades sindicais. Na atualidade, com a **contrarreforma trabalhista**, percebemos que a atuação desses movimentos fora tímida, tampouco capaz de intimidar as representações burguesas que se destacam no neoliberalismo e na flexibilização das relações trabalhistas (ARAÚJO; DUTRA; DE JESUS, 2017). [...] (P 06, p. 22)

[...] Essa influência se deu [processo de mundialização do capital tem grande influência na reestruturação do mundo do trabalho] pela queda dos rendimentos do trabalho assalariado, aumento do desemprego e a não criação de novos postos , com uma influência depressiva, em que países periféricos com alto índice de desemprego foram afetados, de maneira mais incisiva inicialmente e depois se propaga internacionalmente, de forma que se alastra pela conjuntura mundial como tal, haja vista as **contrarreformas trabalhistas** que se deram e estão de sando em vários países[...] (P08, p. 119)

[...] O Governo Federal, apoiado pelo Congresso Nacional, anunciou céleres reformas no Estado brasileiro, das quais pelo menos três foram conduzidas em tempo recorde pelos congressistas que haviam deposto a presidente Dilma Rousseff: **Trabalhista (aprovada: Lei no 13.467 de 2017)**; Previdenciária (interrompida: PEC 287/2016 e retomada: PEC 09/2018) e do Ensino Médio (aprovada Lei no 13.415/2017) [...] (P12, p. 216)

[...] Abordo ainda as vertentes previdenciárias (PEC 287/2016 e PEC 06/2019) e **trabalhista (Lei no 13.467/2017)** do reformismo. Esta última foi nomeada pelo governo Temer de “modernização das relações de trabalho”<sup>70</sup> e impôs mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (1942). Cientes e receosos da resistência dos trabalhadores, os reformadores do Estado trataram de fragilizar a representação sindical com a aprovação da Lei 13.467/2017, que impôs limites às contribuições sindicais, chancelada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), frente às contestações de inconstitucionalidade. [...] (P12, p. 220)

[...] No que se refere à **reforma trabalhista**, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores. (FERRETTI, 2018, p. 36) (P12, p. 221) (todos os destaques nossos)

Os (as) pesquisadores(as), na análise dessa categoria, também abordaram aspectos políticos do pós-golpe de 2016 que resultaram nas mudanças implementadas pela reforma trabalhista, com destaque para a redução dos direitos sociais e coletivos da classe trabalhadora. Ressaltou-se, inclusive, o importante papel desempenhado pela educação para o exercício dos demais direitos sociais e a influência da reforma educacional para a formação da mão de obra precarizada.

A propósito, vejam-se os trechos adiante:

[...] Na vida real, a contrarreforma não pode ser dissociada dos impactos que as outras medidas de reforma do Estado na vida dos estudantes trabalhadores. Como acertadamente critica Daniel Cara: a Reforma do Ensino Médio vai formar precariamente jovens para um mercado de trabalho desregulamentado pelas alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e pautado por um setor de serviços débil. A trajetória profissional da maioria da população será marcada, nesse contexto, pelo subemprego e pelo trabalho indecente – estimulados, como anteriormente dito, pela **anti-reforma trabalhista**. No entanto, os mais ricos, matriculados em escolas particulares caríssimas e de elite, terão uma formação objetivamente dedicada a se diferenciarem do restante da população, o que deve resultar em ainda maior concentração de renda. Ou seja, nunca o Brasil teve uma política educacional que amplia de modo tão claro as desigualdades socioeconômicas e civis. [...] (P03, p. 117)

[...] As propostas reformistas do Estado, intensificadas sobremaneira após o impeachment-2016, receberam roupagem expositiva de “assertividade” e “modernização”: da educação – incluindo a formação discente e docente; **das leis trabalhistas** – com deterioração da representatividade sindical; da previdência e assistência social. Esse movimento político denota o apogeu da gestão privada sobre a pública e do Capital financeiro sobre o trabalho.[...] (P12, p. 256-257)

[...] [as contrarreformas] fazem parte de um movimento de **retirada de direitos sociais da classe trabalhadora**, aí incluso o direito à educação no seu sentido mais amplo, ou seja, a redução do acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos. [...] (P14, p. 188)

[...] identificamos que o investimento em políticas públicas é de extrema importância, pois representa o **acesso da classe trabalhadora aos diferentes direitos sociais**. Por isso, a formação crítica, política e social dos indivíduos é necessária, uma vez que a educação é o alicerce para o exercício dos demais direitos sociais. [...] (P14, p.189)

[...] Cabe ainda destacar, conforme elucidado por Frigotto (2018), que o golpe de Estado de agosto de 2016 visa liquidar com a esfera pública e, em especial, as políticas públicas que assegurem direitos universais e inclusão de setores da população que na concepção das oligarquias não devem ter acesso. Portanto, a contrarreforma do ensino médio tem imediata ligação com a Emenda Constitucional 95/2016 e a **contrarreforma trabalhista (Lei no 13.467/2017)**. A primeira congela por vinte anos o investimento público, ferindo o que é considerado direito social. A segunda retroage ao século XIX, em termos de retirada de direitos dos trabalhadores. (P14, p. 193)

[...] No terceiro capítulo, serão contextualizadas as mudanças estruturais que estão ocorrendo no Brasil a partir das reformas institucionais propostas pelo governo federal – reforma do ensino médio, **reforma trabalhista** e reforma da previdência – e como essas mudanças se relacionam com as demandas das políticas neoliberais e sofrem influência significativa do setor privado, promovendo um sucateamento do Estado e uma alteração das políticas públicas, aumentando ainda mais as desigualdades existentes no nosso país.[...] (P15, p. 22)

[...] Sobre essas propostas e alterações de lei, em 2017 mudanças significativas ocorreram na legislação trabalhista no governo interino de Michel Temer, com mudanças que promovem a flexibilização das relações de trabalho, como abertura para negociações entre trabalhadores e empresário e a terceirização de todos os cargos de trabalhos, justificados pela promessa do aumento de vagas. Indo na contramão do discurso positivo do governo, entendemos isso como uma **precarização nas relações de trabalho**, pois transferirá para o trabalhador os riscos que antes competiam ao empregador, desresponsabilizando-o sobre o trabalho e enfraquecendo as entidades que protegem o trabalhador. [...] (P15, p. 39) (todos os destaques nossos)

Como afirmamos alhures, algumas teses e dissertações não tratam especificamente da reforma trabalhista, contudo, fazem alusão ao mundo do trabalho e às transformações implementadas na educação para atender aos mercados e ao capital. Nesse contexto, é reconhecida as relações e as mudanças por que passam a educação dos(as) trabalhadores(as) e os prejuízos à formação dos(as) estudantes, preparados para o trabalho e não para entender o mundo do trabalho. Também foi dado ênfase no imediatismo e ao fetiche do consumo, representado pelo incentivo à aquisição de bens e mercadorias pelos(as) trabalhadores(as).

[...] as alterações das políticas educacionais se deram como ponto de intensificação das **contrarreformas** que ocorreram a partir da reorganização do **mundo do trabalho** para atender às demandas do mercado e do capital financeiro. Ao alterar a lógica do trabalho, por meio de novos padrões ou até a mescla dos mesmos, faz-se necessário realizar mudanças na educação, uma

vez que a formação dos trabalhadores passa por estes espaços [...] (P08, p. 207)

[...] A contrarreforma impulsionada pelo governo interino de Michel Temer representa a limitação dos sonhos dos jovens brasileiros, pois tem foco no imediatismo, por meio da aquisição de coisas. A intenção é preparar para o mercado de trabalho e não para o **mundo do trabalho**, limitando a qualidade da formação ofertada a esta etapa da educação básica. [...] (P14, p. 51)

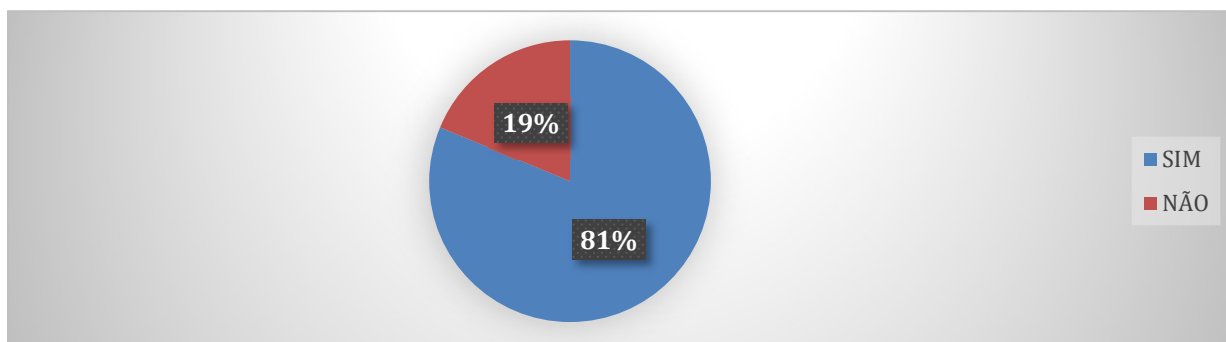
[...] Com toda a contextualização feita sobre as reformas institucionais e, em específico, da “reforma do ensino médio”, ficam os seguintes questionamentos: o que os jovens brasileiros, que nas últimas décadas participam ativamente das mudanças propostas para o ensino e para as políticas públicas, sendo considerados sujeitos de direitos, pensam sobre as mudanças em percurso? Como compreendem essa escola que prepara para o **mundo do trabalho**? Como entendem as metodologias de trabalho da educação profissional na sua formação como sujeito? [...] (P15, p. 49)

[...] [Escolas do “Sistema S”] Hoje, contribuem com os discursos de afirmação das mudanças impostas com a reforma do ensino médio, focando na **formação da classe trabalhadora** para o ramo industrial e colocando-se à disposição para a formação dos professores da rede pública com viés nas aprendizagens de competências e habilidades. [...] (P15, p. 54-55) (todos os destaques nossos)

Vislumbramos, assim, no aprofundamento dos estudos dessa categoria de análise, a possibilidade de representar, no processo educativo, a articulação do conhecimento com a formação da consciência crítica necessária aos(as) trabalhadores(as); e, desse modo, permitir a estes a compreensão da realidade para além da aparência e viabilizar as mudanças necessárias a superação das desigualdades sociais.

e) Análise da categoria **formação *omnilateral*/ formação *politécnica*/ formação *humana* e formação *integral***

Gráfico 14 – Identificação do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* da categoria Formação *omnilateral*/Formação *Politécnica*/Formação *Humana*/Formação *Integral* indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referentes aos quadros dos Apêndices A e B.

A categoria Formação Humana/*Omnilateral* ou omnilateralidade mereceu referência em 81% (oitenta e um por cento) das produções, correspondendo a 13 (treze) teses e dissertações (P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16). Foi também considerada palavra-chave equivalente nessa categoria a expressão “formação integral”. A exploração do material de análise identificou 114 (cento e quatorze) unidades de registros com a referida categoria de análise, descritas no Apêndice A deste trabalho e sistematizadas no quadro que compõe o Apêndice B.

Dentre os aspectos mais relevantes dessa análise se destacou nas pesquisas a propaganda formação integral na BNCC como se fosse sinônimo de formação humana. O que se comprovou ao longo desta pesquisa, é que a formação humana tem uma dimensão muito mais ampla, pois abrange a politecnicidade e supera o domínio de competências e habilidades para atender aos mercados e a sociedade capitalista, como prever o documento oficial.

As produções P14 e P15 foram as que mais se detiveram na análise do tema. Cumpre destacar nessas produções, o conceito de omnilateralidade desenvolvido por Manacorda (2000), segundo o qual o desenvolvimento do homem se dá em todos os sentidos, mas é pelo trabalho onde ele aprende técnicas e também a totalidade dos processos do trabalho, resultando, enfim, em uma formação tanto intelectual, como física unilateral.

A proposta de omnilateralidade pressupõe a superação do dualismo entre a educação técnica e a propedêutica. Presume um currículo integrado que possibilite aos filhos e filhas da classe trabalhadora o acesso aos conteúdos científicos, a formação sólida e a totalidade, condições necessárias à compreensão da realidade e, por conseguinte, impulso à transformação social. A P16, inclusive, baseada em estudos de Marx, advoga que a formação politécnica engloba o conceito de formação humana integral.

Nesse sentido, vejamos a seguinte afirmação:

[...] Essas discussões estão à luz da **formação politécnica**, aquela defendida no primeiro capítulo, compreendendo que o ensino médio tem como principal objetivo relacionar os conhecimentos científicos com a prática de trabalho, rompendo, dessa forma, com a dicotomia entre o que é educação básica e o que é educação técnica. A formação humana é entendida como um “ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO, 2012, p. 36). [...] (P16 p.82). (destaques nosso)

Ainda em relação à formação politécnica, os(as) pesquisadores(as) assentiram, mais uma vez, que ela possibilita a formação humana *omnilateral*, sendo está entendida como a concepção

educativa integrada e politécnica capaz de romper o dualismo da educação básica e técnica, concebida como desafio, já que parte integrante da luta de classes. Nesse sentido se entendeu que

[...]A politecnia busca romper a “dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (FRIGOTTO, 2012, p. 36), portanto, não cabe a proposta de formação em nível médio de especialistas ou técnicos e sim, de indivíduos com o “domínio de fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizavam o trabalho”. “[...] entendendo que a luta pela formação humana **omnilateral**, com os pressupostos da concepção educativa integrada e politécnica, é parte da luta de classes, logo, precisamos encontrar formas de enfrentar os desafios que vêm sendo colocados à educação [...]” (P16, p. 131) (destaque nosso)

A historicidade, por sua vez, é o elemento que contrapõe ao imediatismo defendido na formação açodada prevista na BNCC. Não obstante os documentos da Base Nacional Curricular Comum afirmarem em várias passagens a preocupação com a formação integral do(a) aluno(a), a análise dos(as) pesquisadores(as) caminham em sentido exatamente oposto ao discurso oficial. Ou seja, não há como se alcançar a formação integral dos indivíduos enquanto o conhecimento se cingir ao domínio de competências voltadas a atender aos mercados e a replicação dos interesses capitalistas, em manifesto prejuízo à formação crítica necessária ao desenvolvimento humano. A propósito disso, a P16 admite

[...]partimos da ideia de que a formação humana precisa levar aos jovens o entendimento da realidade material e social via a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, em suas formas mais elevadas, sem resumos, levando à compreensão da totalidade e busca pela transformação [...] (P16, p. 127)

Destacamos a seguir excertos relacionados a importância da formação humana dos indivíduos, restando indene de dúvidas que a escola de tempo integral prevista na BNCC não se confunde com a educação integral e *omnilateral*, que tem suas bases na educação socialista.

[...]a perspectiva marxiana de educação é vista genericamente como um amplo processo de formação do homem [no estágio capitalista] as relações capitalistas impõem concretamente determinados elementos – as suas contradições específicas e fundamentais – como aspectos que condicionam ou determinam o processo de **formação humana**. A categoria trabalho ilustra bem essa relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado, a negação do homem e, ao mesmo tempo, criação de possibilidades para a emancipação social. Essa contradição, que perpassa toda a sociabilidade estranhada, coloca-se também, logicamente, na perspectiva da educação. (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 25) (P03, p. 58)

[...] Não confundir escola (em tempo) integral, com a proposta denominada por autores marxistas como **educação integral e unitária**, que têm o trabalho como princípio educativo, que busca a reunião entre a formação intelectual com o trabalho produtivo, na instrução tecnológica, teórica e prática, ou

instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção [...] (P03, p. 104)

[...] A proposta de **formação integrada** tem sua origem na educação socialista que pretendia ser **omnilateral**, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Fundamenta-se nas concepções de politecnicidade desenvolvida por Marx e Pistak e da escola unitária de Gramsci [...] (P 04, p. 23)

[...] a concepção de **formação humana integral** [...] fundamenta-se no conceito de politecnicidade, pressupondo a indissociabilidade entre pensar-fazer, entre teoria-prática no processo educativo. Refere-se a uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) no processo educativo, visando o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. [...] (P 04, p.62)

[...] currículo integrado não é somente um conjunto de ações que vão nortear friamente os processos educacionais, mas sim um conceito que visa buscar a **formação humana omnilateral e a politecnicidade**, ou seja, almeja-se concretamente a formação de um trabalhador que seja capaz de compreender, de forma clara, a sua condição social e histórica. [...] (P 06, p. 42)

[...] A **omnilateralidade** é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. [...] pela construção de uma escola que mire uma **formação omnilateral** e almeje superar a sociedade de classes, até porque a educação atual vem se mostrando cada vez mais desfavorável à classe trabalhadora [...] (P10, p. 34-35)

[...] Portanto, um planejamento de ensino alinhado a essa Base Nacional Comum Curricular, não possibilita o desenvolvimento **omnilateral** de adolescentes. [...] (P10, p. 38)

[...] tal como nos apresenta a **BNCC** do ensino médio, não pode formar um indivíduo que se desenvolva em todos os aspectos, ou seja, não possibilita um desenvolvimento **omnilateral** [...] (P10, p.48)

[...] afirmando que uma educação escolar de adolescentes que seja, de fato, integral, deve proporcionar uma **formação omnilateral**, onde o aluno possa representar a realidade objetiva tal como ela é, em suas várias determinações e contradições [...]” (P10, p. 78) (todos os destaques nossos)

Ao esclarecerem os conceitos de formação *omnilateral* como oposição à formação unitária, sendo esta última a proporcionada pela BNCC, os(as) pesquisadores(as) se basearam em estudos desenvolvidos por autores clássicos como Marx, Gramsci, Manacorda, Mézáros e Saviani, conforme se constata dos seguintes trechos.

[...]é preciso pensar, dizer e buscar construir, mesmo com todas as limitações postas, uma educação que seja voltada para atender aos interesses da maioria da população, da classe trabalhadora e não uma minoria dominante. Para tal, buscamos referenciais na tradição marxista em autores importantes como o próprio Marx, Gramsci e Mezaros, que irão apontar a necessidade de uma **formação politécnica**, ou seja, capaz de formar mais do que trabalhadores que vise o desenvolvimento total das possibilidades humanas [...] (P08, p.22)

[...] O conceito de **omnilateralidade** é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela

divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas [...] O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre”(SOUSA JUNIOR, 2009). [...] (P12, p.113)

[...]Com base em estudos bibliográficos, a pesquisa sinaliza a educação politécnica como possibilidade de superação do dualismo educacional, o que permite uma **formação omnilateral**, focada na compreensão dos fundamentos científicos, integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho.[...] (P14, p.8)

[...] uma **formação omnilateral** precisa estar fundamentada na integralidade do homem, propiciando uma visão totalizante da realidade, unindo teoria e prática, o homem e a sociedade, a fim de que este possa agir de forma crítica na sociedade, visando a superação de sua alienação. Desse modo, a **formação omnilateral** contrapõe-se ao sistema capitalista, buscando a emancipação social. Para Manacorda, a omnilateralidade representa romper com o processo de desumanização a que o ser humano está submetido[...] (P14, p.64)

[...]Manacorda (2010, p. 94) define **omnilateralidade** como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas”. Em outras palavras, a formação integral e omnilateral é parte do processo de construção do homem pelo trabalho, onde os indivíduos têm condições de aprender as técnicas e o processo do trabalho em sua totalidade, resultando no que se pode chamar de formação intelectual e física, unilateral. [...] (P16, p.56)

[...]Silva (2015), embasada nos estudos de Marx, também pontua a formação politécnica como regulação para a **formação integral do homem**, considerando os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos [...] (P16, p.57) (todos os destaques nossos)

Outrossim, restou esclarecido que a formação politécnica, tão destacada pelos(as) pesquisadores(as) nas produções, se coaduna perfeitamente com a formação *omnilateral*, pois representa a junção do trabalho intelectual e manual no processo educativo, necessário à formação humana da classe trabalhadora.

Conforme salientado no capítulo 3.4 deste trabalho, a formação humana *omnilateral* exige a superação da ruptura entre os ensinos científicos destinado às classes dominantes e os relacionados ao trabalho, com formação diminuída, dirigido às classes operárias, pois cabe aos(as) trabalhadores(as) a formação teórica e prática.

Vejamos a seguir excertos nos quais os(as) pesquisadores(as) esclareceram o conceito da formação *omnilateral* e a sua importância para a formação humana da classe operária.

[...] Enfim, a formação [no sistema atual] dirige-se para a empregabilidade e não para a **formação omnilateral**. [...] (P14, p. 56)

[...] Tendo em vista esta concepção de politecnia, que visa determinada formação politécnica, é preciso considerar que a mesma está em consonância com a **formação omnilateral** do ser humano. Assim, formação politécnica e omnilateral visam a unidade entre teoria e prática, entre trabalho manual e

intelectual, ou seja, pressupõe-se a totalidade no processo formativo. [...] (P14, p. 63)

[...] Ressaltamos que urge pensar alternativas para superação dessa formação imposta, que historicamente prejudica a classe proletária. Por isso, a busca por uma **formação politécnica e omnilateral** deve ser premissa constante daqueles que acreditam na possibilidade de mudança.[...] (P14, p. 64)

[...] Desde o início da educação formal, trabalhando com tal proposta qualitativamente, será possível formar um ser humano omnilateral, ciente dos problemas sociais e da necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária, que preze pelo desenvolvimento coletivo. Assim, **a formação omnilateral** deveria permear todos os processos educativos, enquanto que a educação politécnica receberia maior ênfase durante o ensino médio [...] (P14, p. 71)

[...] A proposta de currículo integrado na perspectiva da **formação politécnica e omnilateral** dos trabalhadores [...] defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe (RAMOS, 2008a, p. 115) [...] (P14, p. 168)

[...] identificamos a importância do indivíduo compreender a totalidade, a partir de uma sólida formação, em que munido de conhecimento, terá possibilidade de transformar a realidade, rumando para a emancipação social. É a partir daí que a educação politécnica recebe ênfase maior, pois permite **uma formação omnilateral**, focada na compreensão dos fundamentos científicos, integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho. [...] (P14, p.190-191) (todos os destaques nossos)

No trabalho de investigação mereceu destaque as análises da P16 em relação à formação humana e o conceito de politecnicidade. O(a) pesquisador(a) defende que o ensino médio deve relacionar os conhecimentos científicos com a prática de trabalho e, com isso, afastar a dicotomia entre a educação básica e a educação técnica. Vejam-se a respeito os seguintes trechos que refletem o pensamento do(a) pesquisador(a).

[...] Essas análises levaram a hipótese, comprovada ao final da pesquisa, de que a formação proferida à juventude a partir da atual reforma se mostra mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a **formação integral** dos indivíduos [...] (P16, p. 13)

[...] o currículo escolar não pode ser pensado de forma a destoar do objetivo final da educação e do ensino, ou seja, da **formação humana**. [...] (P16, p. 40)

[...] o que cabe à ação docente, ao menos em nossa perspectiva materialista, é trabalhar para o desenvolvimento e **a formação humana** no sentido individual e social [...] (P16, p. 44)

[...] munido de conhecimento que o professor poderá desenvolver o trabalho educativo para além do pragmatismo, vislumbrando, **a formação humana** que possa contribuir para a transformação da sociedade [...] (P16, p. 46)

[...] são os conteúdos que superam o imediatismo determinista pelas “novas” políticas em educação dado pelo esvaziamento de conteúdos, buscando um alicerce mais seguro em relação à **formação humana**, a historicidade. [...]” (P16, p.47)

[...] é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnicidade pode abarcar a ideia de **formação humana integral** (SILVA, 2015, p. 1060).[...] (P16, p. 58)

[...] importante salientar que a concepção de ensino médio, pautada especialmente na formação tecnológica, ciência e trabalho, dita na Lei como premissa para a articulação entre teoria e prática, acaba por conceber o trabalho não na sua condição ontológica de **formação integral** do homem, e sim como sinônimo de empregabilidade, [...] (P16, p.75)

[...] Essas discussões estão à luz da formação politécnica, aquela defendida no primeiro capítulo, compreendendo que o ensino médio tem como principal objetivo relacionar os conhecimentos científicos com a prática de trabalho, rompendo, dessa forma, com a dicotomia entre o que é educação básica e o que é educação técnica. A **formação humana** é entendida como um “ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO, 2012, p. 36). [...] (P16 p.82)

[...] chamar a atenção sobre a necessidade da formação em múltiplos aspectos, como o físico, o cognitivo e o socioemocional, parece apresentar um olhar diferenciado, talvez em uma perspectiva mais humanista, considerando aqui que dentre os objetivos da educação está a **formação humana** em sua integralidade. No entanto, a formação voltada ao ensino médio que possa atender à demanda da **formação integral** precisa estar afastada do imediatismo tecnicista e econômico, ela precisa ir além da ampliação do tempo de escolaridade, concebendo a organização da educação segundo os princípios da politecnicia [...] (P16, p. 92)

[...] Esse esvaziamento de conteúdos, para além do que comprometer a **formação integral** do indivíduo, limitando o “acesso a um conjunto de conhecimentos nas múltiplas áreas da ciência e da arte” (SILVA, 2017, p. 45), compromete a sua visão crítica de mundo [...] (P16, p. 109)

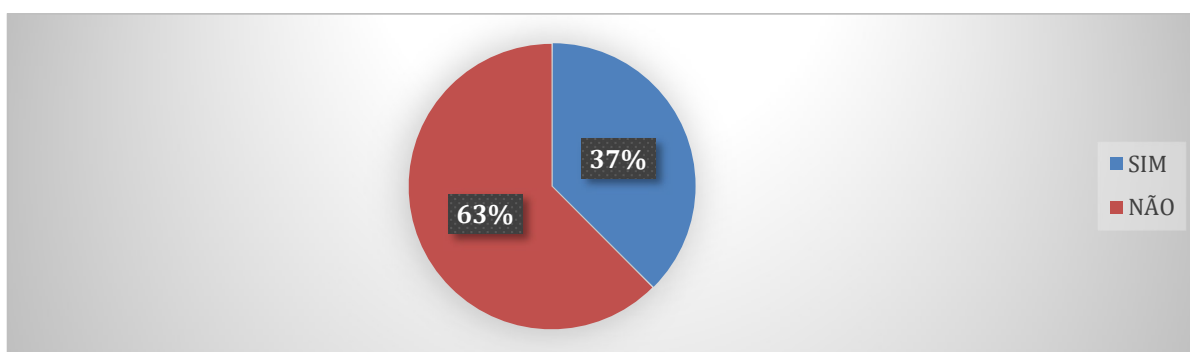
[...] Não há, portanto, uma preocupação com a **formação integral** dos indivíduos, sendo ofertada apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista [...] (P16, p. 122)

[...] Entendemos, portanto, que o currículo precisa ser organizado com base para aquisição do saber elaborado, ou seja, do estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da filosofia e da arte, como pontos irrevogáveis à formação humana. [...]o saber objetivo é base para a organização, de forma sequenciada e gradativa, dos saberes universais necessários à **formação humana** e que são premissa ao trabalho educativo ao longo da escolarização [...] (P16, p. 135) (todos os destaques nossos)

O que se constatou da análise das pesquisas foi que a defesa da apreensão do saber objetivo pelas novas gerações através da educação é responsável por criar condições para avanços tecnológicos que impulsionam o desenvolvimento da formação humana, de modo que a organização dos currículos escolares deve estar em sintonia com a realidade humana dos trabalhadores e trabalhadoras.

#### f) Análise da categoria formação **Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**

Gráfico 15 – Identificação do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* da categoria Pedagogia Histórico-Crítica indexadas a partir da base de dados da BNDT: 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa, referentes aos quadros dos Apêndices A e B.

Na análise da categoria Pedagogia Histórico-Crítica, para fins de ampliação do conhecimento, também foram consideradas palavras-chave as expressões “PHC” e “Pedagogia Humanista” que mereceram referências em 38% (trinta e oito por cento) das produções, correspondendo a 6 (seis) teses e dissertações (P5, P7, 910, P11, P12 e P16). Estas, de seu turno, produziram 68 (sessenta e oito) unidades de registros para a referida categoria, compendiadas no Apêndice A.

Essa categoria de análise foi a que mereceu o menor número de referência nas produções, uma vez que 62% (sessenta e dois por cento) não trataram do tema. Ainda assim, 38% (trinta e oito por cento) das produções que abordaram o assunto, produziram uma quantidade significativa de registros. Os números demonstram que a Pedagogia Histórico-Crítica efetivamente se trata de uma teoria contra hegemônica, mas nem por isso menos importante para a superação das desigualdades sociais que a escola ajuda a perpetuar.

Com efeito, a pequena quantidade de análises sobre a Pedagogia Histórico-Crítica revela que ela ainda carece de aprofundamento nos estudos dos(as) pesquisadores(as), não obstante as produções, a exemplo da P16, ao nosso ver, desenvolveram importantes conhecimentos teóricos e agregaram contribuições relevantes ao conhecimento científico.

Uma provável explicação para os aludidos resultados pode estar associada a prevalência das chamadas pedagogias do “Aprender a aprender” na educação brasileira. Decerto que correntes hegemônicas como a do escolanovismo, por exemplo, voltado a aquisição de conhecimentos pragmáticos pelos indivíduos e sua adaptação à sociedade e as orientações dos organismos internacionais, ainda é uma realidade na nossa educação, voltada à promoção de políticas educacionais do “aprender a aprender”, “aprender a pensar” e “aprender a ser”, nas quais os indivíduos estariam em permanente busca de conhecimento para atender as mudanças

sociais. Em resumo, comprometidas com a formação do homem neoliberal que é justamente a orientação contida na BNCC, conforme foi demonstrado ao longo desta investigação.

Chama à atenção também que os trabalhos analisados, embora em vários momentos reconheçam os princípios defendidos pela PHC, a exemplo da fundamental importância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para formação humana dos indivíduos, ou a formação *omnilateral* capaz de superar o dualismo educacional, não se referem especificamente a teoria pedagógica histórico-crítica nas análises. Como defendido pelo fundador da PHC, Professor Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica está comprometida com os interesses da classe trabalhadora e, nessa perspectiva, assenta seus princípios.

Das 6 (seis) produções identificadas que tratam da categoria Pedagogia Histórico-Crítica, a P16, mais uma vez, é a produção que investigou minuciosamente os seus fundamentos teóricos filosóficos daquela teoria. De fato, das 68 (sessenta e oito) unidades de registro relacionados à PHC, 42 (quarenta e dois), ou seja, 62% (sessenta e dois por cento) do total, estão contidos naquela produção. Nela, a análise da categoria PHC está relacionada aos estudos da teoria dos currículos para reconhecer que a inserção dos conhecimentos objetivos e sistematizados configuram a cerne da discussão dos currículos. Ressalta também a importância fundamental dos(as) professores(as) na intencionalidade em capacitar nos(as) alunos(as) a se apropriarem do saber sistematizado; elucida entre os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica o de expandir os estudos nos currículos fundamentados no trabalho como princípio norteador do processo educativo; também ressalta a importância dos conhecimentos históricos para a formação integral do homem. Nesse sentido, afirma que “[...] para a formação integral do homem é preciso que ele transforme a natureza, esse trabalho é vital a ele, é o que resulta em sentido a sua vida [...]” (P16, p.47).

Destaca, ademais, a importância da educação politécnica para o Ensino Médio e o papel da escola na superação das desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista, admitindo que tanto a concepção política socialista como a concepção pedagógica da PHC possuem as mesmas bases teóricas, capaz de apontar indicadores de superação para se alcançar a formação integral, necessária aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Seguimos com alguns trechos elucidativos da análise:

[...] A importância desse compromisso político [dos professores] é educar os alunos em dimensões mais amplas do conhecimento, ou seja, que não se limite apenas à técnica e à profissionalização, mais também àquelas que envolvem conhecimentos artísticos, filosóficos, históricos entre outros. Isto possibilita os alunos compreenderem com maior propriedade, por exemplo, se a contrarreforma do Ensino Médio é realmente inovadora e benéfica para a formação deles [...] (P07, p. 122)

[...] enquanto professor da educação básica defendendo a **Pedagogia Histórico-Crítica**, elaborada por Dermeval Saviani (2011) como uma proposta pedagógica efetivamente construída para a classe trabalhadora ao qual se preocupa em socializar os conhecimentos sistematizados a estes indivíduos como forma de elevar sua formação humana nas dimensões elaboradas [...] (P07, p. 127) (destaque nosso)

Como contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino médio, os(as) pesquisadores(as) se baseiam em SAVIANI e ANJOS para citar, entre outros aspectos expressivos, a importância da escola no processo de formação dos sujeitos.

[...] O papel da educação escolar é, portanto, criar nos alunos necessidades superiores, necessidades de apropriação dos saberes sistematizados. Este é um dos desafios da educação: transmitir, de forma direta e intencional (SAVIANI, 2011), os conteúdos clássicos e articulá-los ao processo de trabalho e não limitar o adolescente apenas ao ingresso no mercado de trabalho tornando-o alienado à lógica capitalista. Dessa forma, o adolescente terá a capacidade de desenvolver seus projetos de vida e descobrir o significado do conhecimento científico para conseguir aplicá-lo na sua futura profissão. O adolescente, a partir da mediação dos conteúdos escolares, terá novos interesses para além daqueles pragmáticos, e poderá utilizar os saberes mais elaborados para formar a sua concepção de mundo para além do cotidiano e do senso comum. [...] (P10, p. 76)

[...] para a **pedagogia histórico-crítica** e para a psicologia histórico-cultural, a autonomia é produto de um longo processo de heteronomia. Desse modo entendemos que uma educação escolar verdadeiramente integral não é a centrada no aluno e sim na relação dialética entre professor e aluno [...] (P10, p. 77)

[...] Em contrapartida, entrei em contato com outra teoria que explica os motivos e os interesses que determinam a existência de uma educação que não permite que estudantes tenham acesso às formas de conhecimento mais elaboradas pelo gênero humano, bem como iniciei estudos dos fundamentos que auxiliam na superação dessa problemática. A teoria educacional da **pedagogia histórico-crítica** nos dá elementos suficientes para o entendimento e superação da atual contradição, isto é, fundamentos teórico-metodológicos educacionais que permitem a compreensão e enfrentamento de uma organização de sociedade que está a serviço do capital.[...] (P11, p. 13-14)

[...] A **pedagogia histórico-crítica** é uma teoria educacional que carrega consigo fundamentos teórico-educacionais, políticos e filosóficos que permitem a superação das teorias educacionais ilusórias – ou não-críticas – e educacionais reprodutivistas – ou crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008) [...] (P11, p. 18-19)

[...] Diferente das demais teorias pedagógicas, a **pedagogia histórico-crítica** compreende a prática social de partida e de chegada. É ponto de partida porque enxerga professores e alunos como agentes sociais que se posicionam de formas distintas uma vez que partem de práticas sociais também distintas [...] (P11, p. 44)

[...] a contribuição da obra supracitada para a **pedagogia histórico-crítica**, “integrante de uma teoria marxista, é reafirmar que essa pedagogia coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a organização de um currículo escolar [...] (P12, p.152)

[...] Por sua vez, como pedagogia revolucionária, a **Pedagogia Histórico-Crítica** entende-se como luta contra os mecanismos hegemônicos, dando voz às camadas populares e, desta forma, colocando a escola como participante ativa do processo de construção de uma nova sociedade. [...] (P16, p. 19)

[...] Concluimos a pesquisa entendendo que relacionar as proposições impostas à formação da juventude historicamente no país, a partir da **PHC**, no que se refere especialmente à organização material e curricular, é analisar qual o tipo de homem e o tipo de sociedade que se quer formar na sociedade capitalista. [...] (P16, p. 23)

[...] Os fundamentos teóricos da **Pedagogia Histórico Crítica** estão baseados no movimento do real, ou seja, na dialética expressa pelo materialismo histórico dialético, mais precisamente na leitura de Marx frente a dialética idealista e hegeliana. Segundo Saviani, a dialética histórica é a que melhor explica a fundamentação e os objetivos da **PHC**, pois “é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2013, p. 120). [...] (P16, p. 24) (todos os destaques nossos)

Os(as) pesquisadores(as) reconheceram que a transmissão à classe trabalhadora do conhecimento histórico sistematizado ao longo do tempo pela humanidade, em todas as suas dimensões, é condição essencial para a formação humana nos termos defendidos na Pedagogia Histórico-Crítica. Também mereceu especial destaque a essencialidade do trabalho intencional desenvolvido pelos(as) professores(as), pares mais evoluídos(as) e indispensáveis em todas as etapas do processo educativo e de formação humana dos indivíduos.

[...] a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas da **PHC**. [...] É mister ressaltar que para a **PHC** a escola não pode trabalhar com conhecimentos frágeis ou temporários [...] (P16, p. 43)

[...] Defendemos, portanto, o trabalho do educador a partir da fundamentação da **PHC**, reconhecendo a importância do seu trabalho no processo de humanização dos indivíduos [...] o professor “se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes” (DUARTE, 2016, p. 135) princípios básicos da **PHC** para uma educação revolucionária e, para tanto, é preciso domínio dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos necessários para realizar o trabalho educativo. [...] (P16, p. 46)

[...] dentre os desafios enfrentados pela **PHC**, está estender e expandir os estudos referentes ao currículo escolar, partindo dos pressupostos do materialismo histórico e alicerçado na importância do conhecimento histórico para a formação humana. Para a formação integral do homem é preciso que ele transforme a natureza, esse trabalho é vital a ele, é o que resulta em sentido a sua vida [...] (P16, p. 47)

[...] a afirmação da **PHC**, em colocar a escola à frente da socialização dos conhecimentos objetivos (universais), são bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo, que, além de buscar formas adequadas ao desenvolvimento do trabalho escolar (organização do currículo, metodologias, espaço, etc.), requer a defesa do

ensino dos conteúdos clássicos como fundamentais ao desenvolvimento e à evolução do homem [...] (P16, p. 50)

[...] A defesa da **PHC** está no trabalho intencional e cada vez mais complexo com os conhecimentos da humanidade, buscando a superação da individualidade em si para a efetivação da individualidade para si [...] É, portanto, um trabalho que não pode ser realizado de forma isolada e, portanto, é um dos maiores desafios da **PHC** [...] (P16, p. 53)

[...] especialmente para a etapa do ensino médio, a **PHC** defende a proposta da educação politécnica “enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação” (SAVIANI, 2014, p. 124) (P16, p. 54)

[...]o papel da escola é fundamental na luta pela superação do modelo capitalista de sociedade, sendo que a concepção política e socialista e a concepção da **pedagogia histórico-crítica** tem as mesmas bases teóricas [...] (P16, p.132)

[...] Nenhuma delas, portanto, atende à formação integral ao qual tomamos como defesa, em conjunto com a **PHC**, se mostrando mais como a apropriação de habilidades com recorte de conteúdos específicos, distanciando, portanto, a formação segundo do trabalho como princípio educativo [...] (P16, p. 136)

[...] novamente reafirmamos a **PHC**, como nossa concepção de educação e teoria pedagógica, a intencionalidade em valorizar a escola e a educação como agentes transformadores. Contudo, a luta está pautada na educação de qualidade, seguindo a fundamentação da **PHC**, a entendendo como luta de classes, ou seja, parte da nossa luta pelo socialismo e pela liberdade e melhores condições de vida para todos os trabalhadores [...] (P16, p.138) (todos os destaques nossos)

Do exposto, durante o percurso investigativo se constatou que a pesquisa confirmou totalmente a hipótese inicial proposta nesta investigação, qual seja, permitiu identificar nas 16 (dezesseis) teses e dissertações produzidas no Brasil depositadas no período de 2017-2020, o que tratam sobre a pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio, prevista na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o aprofundamento da redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil, cujos interesses atendem ao sistema produtivo ditado pelo capital; nessa proposição, gerada por limites e contradições, evidenciados também pela perda de direitos da classe trabalhadora, há consenso dos(as) pesquisadores(as) sobre as necessidades de formação para o trabalho alimentado pelo modo de produção capitalista, conforme ficou demonstrado ao longo da análise da BNCC.

Outrossim, para a superação dessa realidade, é possível considerar os indicadores de superação identificados a partir de fundamentos de formação *omnilateral*, preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio, conforme detalhamos ao longo desta investigação e está explicitado na análise das 16 (dezesseis) produções ao longo deste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação do presente trabalho, que visou identificar o que destacam as produções de teses e dissertações no Brasil (2017 a 2020) sobre a pedagogia das competências ao tratarem da contrarreforma do Ensino Médio previsto na Lei n. 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil e quais as possibilidades de indicadores de superação a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio foram fixadas 6 (seis) categorias de análise de conteúdo para proceder o processo de investigação, quais sejam: 1. Contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017); 2. Pedagogia das competências; 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 4. Redução dos direitos trabalhistas (Reforma/Contrarreforma Trabalhista, Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017); 5. Formação *omnilateral* e, por fim, a 6. Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio; essa categorização foi tratada na análise de cada produção *stricto sensu*, resultando em um extenso material que compõem os apêndices A e B. A síntese textual do resultado desse esforço de investigação, expomos neste capítulo.

Inicialmente, destacamos em nossa observação que as teses e dissertações reconhecem o contexto neoliberal em que foram elaboradas as contrarreformas educacional e trabalhista, cenário agravado a partir do golpe parlamentar de 2016. Elas apontaram que mesmo antes da ruptura institucional, a influência do capital na educação e no trabalho já estava em andamento, sendo processualmente incorporada. Temos como exemplo a lei de terceirizações e os estudos de reformulação do ensino médio em vigor desde os anos 2007/2008; evidenciamos o consenso, também, em relação ao reconhecimento do caráter autoritário das mudanças, tanto assim que o termo “contrarreforma” foi tratado em onze produções pelos pesquisadores (P.1, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.8, P.10, P.11, P.14, P.15).

Sobre o trabalho e a educação na crise estrutural do capital, constatamos no exame das teses e dissertações e na revisão de literatura, que as contrarreformas decorreram da reestruturação do sistema capitalista e do processo de acumulação do capital, se caracterizando, assim, por ser estrutural. Ao longo da história da humanidade, verifica-se que as crises no sistema capitalista são cíclicas e ocorrem, sobretudo, devidas as contradições do próprio sistema, que não consegue produzir mais trabalho assalariado. Ao mesmo tempo, é uma formação econômica que avança no processo de concentrar riqueza e lucros, normalmente em mãos de quem não investe na produção, mas para manter o sistema de exploração da classe trabalhadora.

No contexto de crise estrutural do capital, para continuar garantindo os ganhos, lucros, o sistema capitalista também interfere na educação, com a apropriação de atividades típicas do Estado e, simultaneamente, impõe a implementação de mudanças precarizantes no mundo do trabalho. Nesse desiderato, as mudanças educacionais intencionam o disciplinamento e a conformação da classe proletária com as formas de precarização das condições de trabalho e a perda de direitos dos(as) trabalhadores(as), com destaque para as decorrentes do trabalho assalariado.

A investida capitalista contra a educação não diferiu da incursão sobre o trabalho, a escola também assume uma lógica voltada para atender aos interesses privados. Na sociedade capitalista, caracterizada pela luta de classes e que tem por finalidade a produção de mercadorias, uma das principais funções da educação é, por assim dizer, instrumentalizar os indivíduos para o trabalho que atenda a lógica do capital, que, por sua vez, consiste no processo de acumulação e reprodução, enquanto sistema, que se projeta em ser inesgotável.

Como afirmamos acima, diante da escassez de postos de trabalho em um mercado em crise, que não tem mais condições de garantir o pleno emprego, os indivíduos são preparados com os meios que permitam atender a competição do mercado de trabalho. A escola, então, passou a se comprometer com a empregabilidade e a formação do homem liberal. Significa dizer, preparar as novas gerações para lutar pelos poucos empregos disponíveis e formar uma massa de trabalhadores(as) conformados e adaptados a baixos salários e sem acesso a direitos.

As produções evidenciaram que a pretensão subentendida na BNCC (BRASIL, 2018) de atender ao “projeto de vida” dos(as) jovens, em verdade objetiva colocar em prática a formação do “novo homem”, o homem de formação unilateral, com o caráter competitivo exigido pelos mercados de especulação, ao tempo que assume os riscos do fracasso e se submete às novas formas de trabalho, marcadamente precárias, flexíveis e temporárias. Também pretende incutir nos(as) jovens o fetiche do empreendedorismo e isso restou comprovado com a adoção da chamada pedagogia das competências, voltada exclusivamente para o trabalho pautado na aquisição de competências e habilidades para atender as exigências dos mercados.

Verificamos, também, que a pedagogia das competências integra o leque das chamadas pedagogias do “Aprender a Aprender” pautadas na aquisição de competências e habilidades para adaptar os indivíduos a assumir comportamentos ajustáveis a condições sociais em que sequer as necessidades para a sobrevivência estão asseguradas. Os(as) pesquisadores(as) indicaram que essas pedagogias tecnicistas se caracterizam pela reprodução, na educação, de práticas e categorias neoliberais, que investem na formação do capital humano, como a

sociedade do conhecimento, formação flexível, formação baseada na aquisição de competências e habilidades cognitivas plenamente adotadas na Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Quanto ao que imprimem as teses e dissertações produzidas no Brasil (2017 – 2020) sobre a noção de competências na contrarreforma do Ensino Médio alicerçada na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a classe trabalhadora, estas inferem que o alinhamento público na defesa dos interesses econômicos do capital privilegiou as instituições privadas com a transferência de recursos. Isso se tornou evidente ao se admitir a oferta de formação técnica e profissional no Ensino Médio por meio de parcerias privadas com as escolas públicas. O Estado, adotando o discurso corrente da qualidade educacional, transferiu para o setor privado atividade essencialmente pública, qual seja, a prestação ao direito à educação, muitas vezes se valendo de ONGs (Organizações não governamentais) que, com as suas ações, não geram mudanças e legitimam a omissão do Estado no dever de manter a segurança social.

A análise do documento “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” confrontada com os registros das produções indicou, ainda, que instituições como o Banco Mundial, a Unesco, BID e outros organismos internacionais supervisionam as políticas sociais e educacionais dos países em desenvolvimento para estimulá-los a se adaptarem e submeter-se passivamente ao capital mundial. Nessa perspectiva, direcionam e estabelecem diretrizes sobre a forma dos países atuarem e elaboram documentos relacionados às políticas, à economia, à educação, etc. As teses e dissertações contêm fartos excertos nos quais se comprovou a submissão do Brasil, que aceitou atrelar os gastos públicos ao desempenho dos(as) alunos(as) em avaliações internacionais de larga escala. Na mesma linha, a BNCC (BRASIL, 2018) é o documento elaborado pelo Estado para levar a efeito as recomendações daquelas instituições e tornar o país mais atraente aos investimentos privados internacionais.

Os(as) estudiosos(as) asseveraram que ao limitar o conhecimento escolar a conteúdos essenciais, a BNCC (BRASIL, 2018) promove o dualismo dos sistemas educacionais típicos das sociedades de classes, motivo de acirradas críticas nas produções. Aos filhos e filhas da classe trabalhadora foi reservada a educação de conteúdos básicos e essenciais, visando o letramento e a formação exclusivamente para o trabalho precarizado. A exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como artes, filosofia e sociologia em todo o Ensino Médio aproxima a formação do racionalismo positivista e do irracionalismo que impedem ao indivíduo a abstração e a captação de respostas para as desigualdades sociais dentro da sua própria

realidade. Com efeito, tal dualismo ficou evidenciado pela adoção na BNCC (BRASIL, 2018), depois reproduzida no DRCB (BAHIA, 2022), dos percursos formativos que tornam obrigatórias apenas as disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua estrangeira, ao tempo em que flexibiliza, diminui o aporte de conteúdos científicos e, por conseguinte, fragiliza os currículos do Ensino Médio.

Inferimos, então, a necessidade da escola ensinar os conhecimentos clássicos mais desenvolvidos e não somente os conteúdos do cotidiano, flexíveis e fluidos, baseados no senso comum; estes, para serem absorvidos, realmente não precisam dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para serem explicados. Em outras palavras, a formação integral necessária à classe trabalhadora deve objetivar a autonomia e o acesso a conteúdos científicos clássicos, sendo estes entendidos como os conhecimentos que superaram o tempo e tiveram a sua validade ampliada além do momento em que foram formulados. Dessa forma, identificamos nas produções que o limite imposto pela Reforma do Ensino Médio impossibilita aos filhos e filhas da classe trabalhadora alcançar a desejada formação integral, conquanto submetidos a currículos que oferecem uma formação precária e fragmentada. E são justamente os ensinamentos clássicos, os defendidos pela Pedagogia Histórico Crítica para superação das desigualdades sociais.

Do mesmo modo, reconhecemos que reduzir a formação integral a incorporação nos currículos de propostas pedagógicas capazes tão somente de resolver “demandas complexas da vida cotidiana” (BNCC, p.8) e “abordagem de temas contemporâneos” (BNCC, p.19) ou habilidades no “contexto mais contemporâneo” (DCRB, 2022, p.10), importa negar aos(as) jovens oriundos das classes populares o acesso à educação fundada em conhecimentos científicos capaz de contribuir para a superação do imediatismo e do senso comum. Em última instância, contribui para perpetuar a exploração da classe trabalhadora, limitando o papel mediador da escola no processo de transformação social.

As produções demonstraram que a historicidade é o elemento que se contrapõe ao imediatismo defendido na formação açodada prevista na BNCC e não tem como se alcançar a formação integral dos indivíduos, enquanto o conhecimento se cingir ao domínio de competências e habilidades voltadas a atender aos mercados e a replicação dos interesses da formação do homem e da mulher que interessa ao neoliberalismo capitalista.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho de pesquisa indicam como fundamentos críticos as competências e habilidades enfatizadas para o Ensino Médio, diante da redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora, as contradições entre o discurso oficial de combate ao

desemprego entre os(as) jovens e as propostas de medidas legislativas promovidas pelo poder executivo, como por exemplo, na adoção da Medida Provisória n.º 905, de 11 de novembro de 2019 que criou o programa “Verde e Amarelo” e estabeleceu regras favoráveis à redução de direitos dos(as) jovens trabalhadores(as). Também com a Medida Provisória n.º 1.045 de 27/04/2021, que tentou embutir um programa de flexibilização das condições de trabalho e normas de segurança, chegando mesmo a prever empregados(as) sem direitos, no caso, os(as) jovens da classe trabalhadora.

A comparação dos números nas estatísticas da Justiça do Trabalho no Brasil entre os períodos anteriores e posteriores a da Lei n.º 13.415/2017 (Reforma Trabalhista) demonstraram a consistente redução de ações trabalhistas, a despeito da crescente precarização das condições de trabalho, comprovando o retrocesso social como resultado das investidas promovidas pelo neoliberalismo contra o trabalho. Tiveram destaque nesta investigação as dificuldades impostas à classe trabalhadora com a retirada da proteção ao(a) empregado(a) no momento do despedimento e no exercício do direito de acesso à justiça. Também se destacou o desmantelamento do sistema de custeio e financiamento dos sindicatos como forma de impedir a atuação sindical e enfraquecer a organização coletiva proletária.

Constatamos que o duro golpe desferido pela reforma trabalhista feriu a própria estrutura do poder judiciário trabalhista, ao romper com o princípio da proteção do hipossuficiente, uma das razões para a existência do Direito do Trabalho. Defendemos, dessa forma, a imediata revogação daquela norma, sob pena de ao(a) trabalhador(a) restar “o legado de escombros que o neoliberalismo tenta lhe impor”, conforme esclarece, com veemência, Antunes e Paun (2019, p. 69).

Afirmamos, outrossim, que para enfrentar a investida do capital contra o trabalho e o crescente retrocesso social, a classe trabalhadora, principalmente aquela formada pelos(as) jovens que estão no Ensino Médio, em preparação para adentrarem no mercado de trabalho, é necessária uma formação humana *omnilateral*, capaz de superar o dualismo educacional entre o ensino científico destinado às classes dominantes e o relacionados ao trabalho, com formação diminuída, dirigido às classes operárias, pois cabe aos trabalhadores e trabalhadoras a formação integral, politécnica, tanto teórica como prática.

Reconhecemos que a escola, enquanto atividade mediadora capaz de contribuir para o processo de transformação social, possui espaço de reconhecimento na luta de classes e, nesse sentido, tanto ela pode ser reprodutora das relações sociais, como servir de meio para contribuir com a resistência e indicadores de transformação dessa realidade. Interessa à classe

trabalhadora que a escola assuma a função progressista e isso acontece na medida em que ela promove a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade a todos, indistintamente.

Confirmamos, ademais, que a emancipação só será possível se os conteúdos escolares estiverem comprometidos com a *praxis* social e a formação humana e integral do(a) trabalhador(a). Nesse particular, a Pedagogia Histórico Crítica é a teoria pedagógica contra hegemônica que, sedimentada no materialismo histórico e dialético, está comprometida com a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento humano e com a classe trabalhadora. Significa dizer, portanto, que a PHC está comprometida com um processo educativo que articule o conhecimento e a formação da consciência crítica com os interesses dos(as) trabalhadores(as).

Considerando os limites e contradições que desenvolvem as competências e habilidades enfatizadas para o Ensino Médio de formação integral e mediante a possibilidade de levantar indicadores de superação possíveis de serem tratados a partir de fundamentos de formação *omnilateral* preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio de formação integral, ressaltamos que diante da implantação das normas previstas na BNCC nos currículos de Ensino Médio das escolas do país, um dos desafios identificados nesta investigação reside na condição objetiva de ampliar as pesquisas com caráter crítico diante do que vem sendo imposto nas políticas de educação deste país. Há indicadores de que pela pesquisa é possível explicar a realidade, compreender as contradições imposta pelas contrarreformas, interpretar indicadores e traçar estratégias de superação das contradições, que se encontram expostas na formação educacional dos(as) jovens no Brasil a partir da BNCC.

Como limites identificados na pesquisa, reconhecemos as poucas análises derredor dos temas conteúdos escolares e a relação com a redução dos direitos da classe trabalhadora. Em que pese integrarem a realidade da classe trabalhadora, compreender os entraves que impedem que o assunto seja objeto de estudos nos currículos escolares e melhor investigado pelos(as) pesquisadores(as), também nos parece um desafio a ser enfrentado pelos Programas de Pós-graduação das universidades.

Reafirmamos que indicadores para reverter a situação dos trabalhadores e trabalhadoras, além da revogação das malfadadas contrarreformas, perpassa pela conscientização, identificação e comprometimento das novas gerações, particularmente as que cursam o Ensino Médio e Profissional, futuros trabalhadores e trabalhadoras, com a luta contra a violação dos seus direitos, a importância do fortalecimento das entidades coletivas profissionais, a qualidade

da formação educacional dispensada pelo Estado às classes populares, além da postura individual e política a ser assumida por cada um diante da luta de classes.

Nesse desiderato, conforme restou comprovado ao longo da pesquisa, assume especial relevância a escolha de conteúdos escolares comprometidos com a realidade concreta e a necessidade de reestruturações curriculares nas escolas a partir de uma forte teoria pedagógica, conforme vem sendo preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim consideramos confirmada, na íntegra, a hipótese inicial desta investigação no sentido de que a análise das 16 (dezesseis) teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2017 a 2020, que tratam da pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio, previsto na Lei n. 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diante da formação dualista e precarizada dos(das) jovens voltada a formação de empreendedores, permite identificar o aprofundamento na redução dos direitos trabalhistas da classe trabalhadora no Brasil; as pesquisas revelaram os interesses que atendem ao sistema produtivo ditado pelo capital; nessa proposição, gerada por limites e contradições, evidenciados também pela crescente perda de direitos da classe trabalhadora, foi identificado o consenso entre os(as) pesquisadores(as) sobre a necessidades de formação para o trabalho alimentado pelo modo de produção capitalista. Também inferimos que para ultrapassar essa realidade, é possível considerar os indicadores de superação identificados a partir de fundamentos de formação *omnilateral*, preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paula Freitas de Almeida. Good-bye, loser! O sistema de despedimento na CLT do capital. **Contribuição crítica à reforma trabalhista**. Campinas/SP: UNICAMP/IE/CESIT.2017, p.261-288. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Good-bye%2C+loser%21+O+sistema+de+despedimento+na+CLT+do+capital.+Contribui%C3%A7%C3%A3o+cr%C3%ADtica+%C3%A0+reforma+trabalhista.+Campinas%2FSP%3A+UNICAMP%2FIE%2FCESIT.2017.cap> Acesso em: 09 set.2020.
- ANDES. **A contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Cartilha do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior -ANDES-SN Brasília, DF: 2017.
- ANTUNES, André - **A quem interessa a BNCC**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, EPSJV/Fiocruz. 23/11/2017 16h09 - Atualizado em 24/10/2018 12h42. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> Acesso em: 06 out. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. PRAUN, Luci. **A aposta nos escombros**: reforma trabalhista e previdenciária - a dupla face de um mesmo projeto. Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano, v. 2, n. 1, 3 jul. 2019. Disponível em: <http://revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/43>. Acesso em: 13 mar.2022.
- BAHIA. **Documento Orientador ano letivo 2022 (DCRB/2022). Novo Ensino Médio de tempo parcial**. Salvador. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BANCO MUNDIAL. Relatório “**Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**”. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>. Acesso em: 28 dez.2021.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Versão Final. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 dez. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 5.452** de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 04 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **IBGE**. PNAD Educação 2019 de 15 de julho de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 06 out.2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 15 dez.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.467** de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 15 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região. **Consolidação Anual 1ª e 2ª instâncias**. Consolidação do Regional – a partir de 2016. Disponível em: <https://www.trt5.jus.br/estatisticas>. Acesso em: 07 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Tribunal Superior do Trabalho. **Estatísticas Consolidadas**. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/web/estatistica/trt/recebidos-e-julgados>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BELTRÃO, José Arlen. **O Novo Ensino Médio**: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência e de alternativas pedagógicas. Tese de Doutorado.

BORGES, Ângela. Mercado de Trabalho. In: Anete Brito Leal Ivo. (Org.). Mercado de Trabalho. In: **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**: 110 problemáticas contemporâneas. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2020. 414-419 p.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Polêmicas do nosso tempo**. 1ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. DUARTE, Newton. MARTINS, Lígia. Vídeo aula: “**O que ensinar na educação escolar: o patrimônio cultural humano como conteúdo do ensino e a formação da concepção de mundo do aluno**”. Duração: 2h53:58. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4r3hR5PBLG4&t=7298s>. Acesso em 11 nov. 2021.

DRUCK, Graça. Precarização Social do Trabalho. In: Anete Brito Leal Ivo. (Org.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social: 110 problemáticas contemporâneas**. 2ed. São Paulo: Annablume, 2020, p.500-508.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Domínio Público. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. Doxa: **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. LIMA, Uallace Moreira. SOUZA, Ilan Fonseca. Os impactos jurídicos, econômicos e sociais das reformas trabalhistas. Salvador. **Caderno CRH**, 2019. v. 32, c. 86, p. 231-251. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/30731/0> Acesso em: 20 abr.2021.

FIORI, José Luís. **O consenso de Washington**. Conferência organizada pela Federação Brasileira de Associações de Engenheiros (FEBRAE), no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Rio de Janeiro: 1996. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LN783p7xdsk>. Acesso em: 04 dez. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de Século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Capital Humano. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro. FIOCRUZ. 2009. 44-50p

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Conhecimento**. Dilemas na Educação do Trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo e Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de Educação**, n. 5. 2016. 329-332p. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 06 out.2021.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v.13, n.20. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619> Acesso em: 10 out. 2021.

GOMEZ, Carlos Minayo. FRIGOTTO, Gaudêncio. ARRUDA, Marcos. ARROYO, Miguel. NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Conhecimento dilemas da educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, Débora. CÁSSIO, Fernando. **A farsa do ensino médio self-service**. Direito a Educação! Brasil. Le Monde Diplomatique Brasil. Edição de 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/> Acesso em: 16 ago. 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna – Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para entender O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2020.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e restauração do poder de classe**. Disponível em: [https://resistir.info/varios/neoliberalismo\\_ago04\\_port.html](https://resistir.info/varios/neoliberalismo_ago04_port.html) 2004. Acesso em: 15 jul. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LAVOURA, Tiago. PASQUALINI, Juliana. **A transmissão do conhecimento em debate: Estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional?** Belo Horizonte: Educação em Revista, 2020. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100241&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100241&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 ago.2020.

LEAL, Érica Ribeiro Sakaki. OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio. **A liberdade de trabalho dos motoristas por aplicativo. Considerações críticas.** In **Direito e Trabalho em Transformação: Desafios para a proteção do labor humano no século XXI.** Vol. I. 1ª ed. Belo Horizonte: RTM, 2021. 235-253 p.

LEME, Ana Carolina Paes. **Da máquina a nuvem. Caminhos para o acesso à justiça pela via de direitos dos motoristas da Uber.** São Paulo: LTR, 2019.

LOMBARDI, José Claudinei; MELO, Adriana Almeida Sales de. SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** O projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação. Um aprofundamento do Liberalismo. Campinas –SP: Autores Associados, 2007. 182 – 204 p.

LOWY, Michael. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil.** Blog da Boitempo. Publicado em: 12 mai. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>. Acesso em: 05 out. 2021.

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

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SO: Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, Júlia; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento: diálogos em educação.** E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095/8962>. Acesso em: 10 out.2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna .3ª ed.** São Paulo: Cortez. 2000. 67-86 p.

MARQUES, Rosa Maria. **O lugar das políticas sociais no capitalismo contemporâneo.** *Argumentum*, 7(2), 7–21. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/10517>. Acesso em: 04 dez. 2020.

MELO, Adriana Almeida Sales de. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** O projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação. Um aprofundamento do Liberalismo. Campinas –SP: Autores Associados, 2007. 182 – 204 p.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**. In: Dicionário Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. HistedBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MONTORO, Xabier Arrizabaló. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI**. Madrid: Instituto Marxista den Economía, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: Proposta educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). In: **Liberalismo e educação em debate**. Campinas –SP: Autores Associados, 2007. 205 – 224 p.

NOMERIANO, Aline Soares: **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, Isabela Fadul de. Flexibilização da legislação trabalhista. In: Anete Brito Leal Ivo. (Org.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social: 110 problemáticas contemporâneas**. 2ed. São Paulo: Annablume, 2020. 311-318 p.

OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio. **O Direito Processual do Trabalho pós-reforma Trabalhista e a desconstrução do princípio protetivo**. Belo Horizonte: Revista da Faculdade Mineira de Direito, 2020. v.23. n.45.

ORSO, Paulino José. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís (orgs.). Neoliberalismo Equívocos e Consequências. In: **Liberalismo e educação em debate**. Campinas –SP: Autores Associados, 2007. 163- 183 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: A Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 27 set. 2021.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1996. 154 f, Tese (Doutorado em Epistemologia). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Produção do conhecimento em educação física no nordeste do Brasil: análise cienciométrica e epistemológica dos impactos do sistema de pós-graduação na formação de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas instituições do ensino superior da região nordeste (EPISTEFNORDESTE).** 2017. Projeto de Pesquisa. Disponível em: [epistefnordestegrupos@groups.com.br](mailto:epistefnordestegrupos@groups.com.br). Acesso em: 19 jul. 2021. 38 p.

SANTANA, Luiz Carlos. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís (orgs.). **O Liberalismo clássico e a valorização do ensino privado.** In: **Liberalismo e educação em debate.** Campinas –SP: Autores Associados, 2007. 87 – 114 p.

SANTOS, Beatriz Pereira. GARCIA, Ivan Simões. SOUSA, Ricardo José Leite. **FINANCIAMENTO SINDICAL PÓS REFORMA TRABALHISTA: Considerações sobre um processo em movimento.** In **Direito e Trabalho em Transformação: Desafios para a proteção do labor humano no século XXI.** Vol. I. 1ª ed. Belo Horizonte: RTM, 2021. 175-203 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p.152-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em 2 fev.2022.

\_\_\_\_\_. DUARTE, Newton. **A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação. V.15, n.45, set./dez. 2010. 422-433p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf> . Acesso em: 20 nov.2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações.** 11ª ed.rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento-revista de educação, n.4, 9 ago.2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 10 fev.2022.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 43ª ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2021.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano Investimentos em Educação e Pesquisa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOARES, P. B.; CARNEIRO, T. C. J.; Calmon, J. L.; CASTRO, L. O. da C. de O. **Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados *Web of Science***. Ambiente Construído. V. 16, n. 1, Porto Alegre, 2016. p. 175-185. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-86212016000100067>. Acesso em: 04 mar.2022.

SOUSA Jr., Justino de. **A Reestruturação produtiva e a crise da escola..** Tese de Doutorado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

TRIANI, Verônica de Araújo. GONDIM, Thiago Patrício. LIMA, Henrique Figueiredo. **Desafios para a ação coletiva sindical em tempos de reforma trabalhista: Reflexões a partir do caso dos rodoviários do Rio de Janeiro**. In: **Direito e Trabalho em Transformação: Desafios para a proteção do labor humano no século XXI**. Vol. I. 1ª ed. Belo Horizonte: RTM, 2021. 205-231 p.

ZANK, Débora Cristine Trindade. MALANCHEN, Júlia; A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. MALACHEN, Júlia. MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José.(Orgs.) In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020

**APÊNDICE A - Análise de 16 (dezesseis) produções *stricto sensu* em relações as categorias definidas na investigação.**

**Quadro 03 – Sistematização de 218 trechos de destaque da categoria **Contrarreforma do Ensino Médio** em (16) dissertações e teses identificadas para análise**

No.	O que destacam as dissertações e teses sobre a categoria <b>Contrarreforma do Ensino Médio</b>
01	<p>- “[...]A Contrarreforma do Ensino Médio trará prejuízos a formação da juventude pois fragmenta o conhecimento e restringe os saberes tratados na escola[...]”. (P01, p. 8)</p> <p>- “[...] Dentre as principais medidas propostas pelo governo de Michel Temer[...] destacam-se as contrarreformas – da educação, da previdência, e a trabalhista e fiscal[...]”. (P01, p. 69)</p> <p>- “[...] O mecanismo utilizado pelo governo federal, via Medida Provisória, para o trâmite da Contrarreforma do Ensino Médio à reação de diversos organizações sociais, movimentos populares e sindicais, organizações científicas e sociedade civil como um todo, tendo em vista o seu caráter unilateral, impositivo e restritivo[...]”. (P01, p.73)</p> <p>- “[...] Os setores privados da educação visualizam essa contrarreforma como uma brecha para promissores mercados da educação[...]”. (P01, p.81)</p> <p>- “[...] Atualmente, a Educação Física escolar se depara com um novo movimento de mudanças, advinda de uma Contrarreforma de Ensino Médio [...] a Contrarreforma estabelece uma série de modificações na LDBEN, que afetaram a organização e o currículo do Ensino Médio [...]”. (P01, p.138)</p> <p>- “[...] PREZADO PROFESSOR (A): Solicitamos por gentileza responder o presente questionário, o qual tem a finalidade de contribuir com a pesquisa de mestrado “ A Contrarreforma do Ensino Médio [...]”.(P01, p.189)</p>
02	NC
03	<p>- “[...] O objetivo geral pretende analisar a contrarreforma do ensino médio nos marcos da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital [...]”.(P03, p.6)</p> <p>- “[...]Os passos seguintes da pesquisa foram estabelecer o trabalho e a educação como elementos categoriais para a crítica da contrarreforma do ensino médio, compreender a influência do capitalismo contemporâneo e seus influxos sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil [...]”.(P03, p.6)</p> <p>- “[...] Como fica demonstrado no estudo da “reforma” do ensino médio, os beneficiários tendem a ser muito poucos, uma minoria que já é privilegiada, dona de grandes corporações, <i>holdings</i> que investem também no ramo da educação, seus acionistas e especuladores internacionais. Essa “reforma” é uma demanda de um punhado de pessoas, em detrimento da esmagadora maioria da população carente de educação e cultura.[...]”. (P03, p.13)</p> <p>- “[...]Temer impõe a contrarreforma do ensino médio, que é objeto deste estudo [...]”. (P03, p.26)</p> <p>- “[...] Antes da Lei do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) ser aprovada pelo Congresso e sancionada pelo governo de Michel Temer – é válido destacar – o ensino médio brasileiro já era a etapa de ensino da educação básica com maior grau de estrangulamento, evasão, reprovação, distorção entre a idade e a série. A implantação das chamadas Escolas Estaduais de Educação Profissional já constituiu uma antessala dessa contrarreforma, uma vez que, por meio da suposta ampliação da jornada – na verdade, de um contra turno – profissionalizaram o ensino médio, antecipando a tarefa do nível superior [...]”. (P03, p.29)</p> <p>- “[...] A contrarreforma foi apresentada como Medida Provisória (MP) em 22 de setembro de 2016, um mês após a votação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff no Senado e a consumação do golpe parlamentar que alçou à presidência o até então vice-presidente Michel Temer [...]”. (P03, p.30)</p> <p>- “[...] A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), o maior sindicato da América Latina, divulgaram um manifesto contra a MP do Ensino Médio, criticando o governo federal por promover, através de uma MP, uma contrarreforma sem debate ou consulta à sociedade. [...]”. (P03, p.30)</p> <p>- “[...] A contrarreforma precisa ser estudada, combatida e decididamente revogada em favor da preservação do ensino público e gratuito para a maioria da população brasileira, trabalhadora [...]”. (P03, p.31)</p> <p>- “[...]Em que contexto do capitalismo contemporâneo se insere a atual contrarreforma do ensino médio brasileiro? Para onde apontam as mudanças que a contrarreforma do ensino médio pretende realizar na orientação pedagógica e na grade curricular? [...]”. (P03, p.32)</p> <p>- “[...]temática a ser investigada – a contrarreforma do ensino médio – insere-se no debate acerca da relação trabalho e educação [...]”. (P03, p.30)</p> <p>- “[...] Onde a contrarreforma converte o ensino médio em mercadoria, extensivamente, privatizando o ensino público de vários modos e, intensivamente, monopolizando e oligopolizando internacionalmente o ensino privado? [...]”. (P03, p.37)</p> <p>- “[...]Uma série de movimentos paralelos à sanção da contrarreforma seguem avançando de forma articulada ou complementar, ou por vezes desigual ou independente do ritmo da mesma. Movimentos cuja tendência também é a do privatismo e/ou ao reacionarismo pedagógico, como é o caso do <i>homeschooling</i>, do ensino à distância, da adoção de <i>vouchers</i> escolares, da escola charter, do controle militar sobre as escolas públicas. [...]”. (P03, p.40)</p> <p>- “[...]A lei do desenvolvimento desigual e combinado propicia um enorme enriquecimento ao materialismo dialético e a crítica à contrarreforma do ensino médio [...]”. (P03, p.44)</p>

-“[...]a pesquisa pretende analisar a contrarreforma do ensino médio nos marcos da ofensiva do capital e da expansão do empresariamento da educação, identificando as principais mudanças no intuito de avaliar as suas consequências para a formação dos jovens estudantes da classe trabalhadora [...]”. (P03, p.45)

-“[...]Em se tratando especificamente da contrarreforma do ensino médio, o estudo se apoiará inicialmente em Behring (2003) para discutir o sentido da contrarreforma e em Kuenzer (1989), Freitas (2016, 2018, 2019), Frigotto (2011, 2016) entre outros, para tratar da contrarreforma do ensino médio e de suas principais mudanças, bem como de suas consequências para a classe trabalhadora e para o empresariado da educação [...]”. (P03, p.45)

-“[...]A realidade é que desindustrialização/reprimarização e os múltiplos ataques aos direitos fazem parte de uma opção pela especulação financeira, pela manutenção de uma tradição vassala de economia agro-exportadora, liquidacionista, do grande capital no Brasil que se expressa também na contrarreforma do ensino médio, [...]”. (P03, p.61)

-“[...]essa estrutura de ensino elitista e escravista está na gênese da caótica dualidade do ensino médio na atualidade, se atualiza e se contempla de modo reacionário com a contrarreforma do ensino médio [...]”. (P03, p.65)

-“[...] A chaga escravista, o preconceito contra os humanos pobres e negros, é parte integrante do complexo ideológico da classe dominante brasileira que sonha em ampliar seus lucros através da contrarreforma do ensino médio. É um retrocesso em relação à segunda metade do século XX. [...]”. (P03, p.66)

-“[...]após o impeachment de Dilma, a partir da imposição de um novo regime fiscal (a Emenda Constitucional 95), passando por uma série de contrarreformas como a trabalhista que extingue direitos históricos que haviam sido consolidados na CLT, e a própria reforma do ensino médio, ou a terceirização da atividade fim, estão eliminando, de forma enérgica e inédita, os direitos da classe trabalhadora e do povo pobre em geral. [...]”. (P03, p.95)

-“[...]Pouco mais de um ano após ter sido sancionada, a contrarreforma, influenciada pelas políticas do imperialismo para a educação, recebeu o patrocínio da ordem de US\$ 250 milhões de um dos principais organismos multilaterais do grande capital, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), empréstimo que foi aprovado pelas duas casas do Congresso brasileiro no dia 17 de abril de 2018. Em 18 de abril, foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução Nº 4/2018, do Senado Federal, que autoriza o governo brasileiro a pegar um empréstimo de US\$ 250 milhões com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), para o financiamento parcial do “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”. [...]”. (P03, p.98-99)

-“[...] A contrarreforma também aponta a possibilidade de flexibilizar 40% do currículo —regularl e —integrall na forma à distância, ou seja, através do Ensino à Distância (EAD), podendo a Educação de Jovens e Adultos – EJA ser disponibilizada 100% fora da escola. [...]”. (P03, p.135)

-“[...]Tratam-se das mudanças estruturais na LDB, mudanças que como dissemos acima impõem a obrigatoriedade de três disciplinas e desprezam o conhecimento das demais, “em demasia” para os formuladores da contrarreforma. Apesar de ainda constar no § 2º a obrigatoriedade de educação física, arte, sociologia e filosofia, as diretrizes da última versão da BNCC – que é a normatização que de fato estipula o conteúdo curricular da contrarreforma – apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) retiraram a obrigatoriedade dessas disciplinas. [...]”. (P03, p.11-113)

-“[...] A inspiração para esse apelo ao espírito individualista soa como oriunda das ideias de Theodore Schultz, que conclama as pessoas a investir fortemente em si mesmas, penava ele que a partir daí estes investimentos teriam significativa influência sobre o crescimento econômico, chamava este investimento individualista de ‘capital humano’, capital constituído basicamente de investimento na educação. Todavia, realiza-se uma incorporação deformada dessas concepções à atual realidade brasileira, condicionada pela contrarreforma do Estado e do ensino médio no Brasil. [...]”. (P03, p.114)

-“[...]Mesmo a aplicação das concepções de Schultz, a contrarreforma se vê obstaculizada pela política econômica autofágica encarnada na EC95 e na própria contrarreforma do ensino médio. Apesar da possível inspiração teórica, o que é posto em prática é exatamente o contrário: um desinvestimento na educação, uma atrofia na aquisição de conhecimentos, nesse sentido, uma descapitalização cultural, uma desumanização, ou descapitalização humana do alunado, adornado com teorias traficadas da realidade estadunidense, que todavia possui inspiração neoliberal e nem para o desenvolvimento cultural progressivo dos EUA serve. [...]”. (P03, p.114)

-“[...] Todavia, o que prevalece para além da constatação de que o capitalismo gera desigualdades é a desigualdade que a própria contrarreforma aprofunda, tanto na dualidade estrutural do ensino, quanto na perspectiva de divisão maior entre as escolas de ricos e pobres, como no Chile e seu modelo inspirador do atual superministério da Economia [...]”. (P03, p.114-115)

-“[...] a contrarreforma não pode ser dissociada dos impactos que as outras medidas de reforma do Estado na vida dos estudantes trabalhadores [...]”. (P03, p.117)

-“[...] estamos tratando do jovem adestrado a submeter-se às condições atuais do capitalismo contemporâneo, produto resultante da contrarreforma [...]”. (P03, p.118)

-“[...] A propósito, do Art. 13 em diante, a contrarreforma, trata da nova Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, atrelada ao BIRD que efetivamente controlará a aplicação da contrarreforma [...]”. (P03, p.119)

-“[...]É necessário situar em que conjuntura nasceu a contrarreforma do Ensino médio. Conhecer a conjuntura política, que estabeleceu a possibilidade da sanção de uma contrarreforma que se propõe a operar uma mudança estrutural do ensino médio nacional [...]”. (P03, p.121)

-“[...] Através da contrarreforma do ensino médio, o Brasil se endivida com o BIRD. O organismo multilateral do imperialismo fica legitimado a sugerir as regras do ensino brasileiro, o currículo (Filosofia, História e Sociologia, não; inglês, sim), a orientação pedagógica (em favor da —pedagogia da exclusão, como dissemos no capítulo 2) e o tipo de força de trabalho que o Brasil está produzindo em suas salas de aulas (de escravos modernos). [...] No sentido amplo, a dependência externa do país, como a colonização cultural, é aprofundada. Na outra ponta, o Estado

	<p>cria toda uma reformulação estrutural dessa etapa de ensino a fim de transferir o dinheiro do empréstimo com o BIRD para a gigante da educação Kroton, ONGs, Organizações Sociais e igrejas, sob a forma de PPPs, em troca de supostos serviços educacionais de qualidade duvidosa, autorizados na contrarreforma.[...]. (P03, p.125)</p> <p>-“[...] A contrarreforma do ensino médio faz parte de um todo maior, que neste caso é um projeto de sociedade, a sociedade capitalista em sua fase de transição da ofensiva neoliberal do capital que, não encontrando resistência popular à altura, aprofunda-se em direção a uma fase ultraliberal. [...]”. (P03, p.125)</p> <p>-“[...] Com a contrarreforma, a concepção toyotista de produção flexível vem a orientar a legislação acerca do ensino médio brasileiro. Sob essa concepção, a partir de agora é preciso flexibilizar o currículo. Outra fonte inspiradora da contrarreforma é o pós-modernismo adversário das metanarrativas que tratou de desobrigar o ensino de disciplinas que dão um caráter propedêutico e humanista e esvaziar os conteúdos [...]”. (P03, p.126)</p> <p>-“[...] Para compreender o destino da contrarreforma é preciso compreender a contradição entre a extrema direita governante e o grande capital da educação, inspirador da contrarreforma educacional e que tinha como nome para o ministério Mozart Ramos, Diretor do Instituto Ayrton Senna e da ONG —Todos pela Educação! (uma articulação entre grandes grupos econômicos como bancos, empreiteiras, setores do agronegócio e da mineração, Vale os meios de comunicação que procuram ditar os rumos da educação no Brasil). [...]”. (P03, p.127)</p> <p>-“[...]O destino da contrarreforma é ser demolida pela onda reacionária da extrema direita ou por um novo ascenso do movimento de massas e dos trabalhadores em educação, pela esquerda. [...]Uma vez que essa contrarreforma não foi executada ainda, não podemos sequer descartar a hipótese de que nunca venha a ser.”. (P03, p.128)</p>
04	<p>Um dos objetivos da pesquisa é “[...] compreender a intencionalidade da contrarreforma do Ensino Médio” (p.16)</p> <p>-“[...] A atual contrarreforma do Ensino Médio que instituiu o “Novo Ensino Médio” emergiu em um contexto político-social bastante regressivo baseado na intensificação da lógica neoliberal no Estado e nas políticas sociais, integrando uma agenda política do governo Michel Temer que visava promover a “retirada de direitos sociais e trabalhistas em benefício do grande capital” [...]” (P 04, p.69)</p> <p>-“[...] foi no contexto da discussão e elaboração da BNCC que a atual contrarreforma do ensino médio veio a tona, cujo texto aprovado não considerou as proposições apresentadas por estudantes, professores e entidades da sociedade civil organizada. [...]” (P 04, p.74)</p> <p>-“[...] ainda que tenha sido possível alterar alguns aspectos do seu [contrarreforma do ensino médio]conteúdo durante sua tramitação no Congresso Nacional, trata-se de uma proposta autoritária imposta pelo Executivo e não legitimada pelo debate popular; fato que poderar repercutir nas mudanças propostas. [...]” (P 04, p.88-89)</p> <p>-“[...] ao se confrontar a redação da MP n.º 746 com a redação final da LDB/1996 dada pela Lei n.º 13.415/2017 pode-se afirmar que as principais medidas pela atual contrarreforma de ensino médio foram a flexibilização dos currículos do ensino médio e a instituição de escolas de ensino médio em tempo integral, [...]” (P 04, p.89)</p>
05	<p>A pesquisa traça o histórico das contrarreformas liberais no Brasil a partir do ano 1990 no mundo e no Brasil, mas especificamente em MG e Juiz de Fora e reconhece um movimento internacional em curso para contrarreforma do ensino materializada desde 1990 no Estado de MG (P.05, p.6)</p> <p>Aparenta como um dos elementos presentes em MG em relação aos professores é o gerenciamento, a pressão em relação a pressão para aprovação e reprovação dos alunos, a excessiva cobrança em relação aos resultados das avaliações oficiais, o controle do professor via avaliação de desempenho e fragmentação e heterogeneidade da categoria (P.05, p.6).</p> <p>- “[...]Os professores identificam que os conhecimentos sistematizados na forma de conteúdo escolar vem perdendo espaço e importância no cotidiano da escola tal como delineado no processo de contrarreforma traduzido nas políticas educacionais. ” (P.05, p.6)</p> <p>- “[...] os ideólogos da contrarreforma da educação defendem a necessidade da constrição de um novo perfil (mais flexível, não por acaso) docente. [...] Tal negação é típica do capitalismo flexível que imputa aos sujeitos toda as responsabilidades por suas eventuais condições ” (P.05, p.27)</p> <p>- “[...] com base na análise do contexto internacional podemos afirmar que o projeto de contrarreforma da educação cujos princípios são fixados na teoria do capital humano e na redefinição da função do Estado, objetiva massificar o ensino e formar para o trabalho simples (pretendendo que as escolas eduquem para a flexibilidade, polivalente e resiliência), ampliando as relações de desigualdade necessárias à manutenção do capital. ” (P.05, p.69)</p> <p>- “[...] a contrarreforma da educação de MG considerou e apoiou a reconfiguração do trabalho docente por meio de ações de formação de professores, desde que sob seus preceitos, pois é preciso educar o consenso dos educadores para que os mesmos atuem na formação dos futuros trabalhadores. ” (P.05, p.87)</p> <p>Indica a conformação e teses vinculadas a mundialização da educação. “[...]O trabalho dos docentes mineiros vem sendo desenvolvido no sentido de conforma-se e assegurar a implementação da contrarreforma no estado de (p.87)</p> <p>- “[...]É preciso educar o consenso entre os professores para eles continuarem atuando na formação dos futuros trabalhadores.[...]” (P.05, p.87)</p> <p>- “[...] o rebaixamento salarial dos professores se constitui como um dos elementos do processo de contrarreforma da educação. O fato dos professores das escolas públicas serem trabalhadores improdutivos para o capital, nos termos asseverados por Marx (2013), isto é, não geram valor, assim como os demais trabalhadores do setor público da administração direta, os capitalistas em nível internacional e local questionam as despesas com a manutenção com essa força de trabalho” (P.05, 178)</p>
06	<p>- “[...]Com base no que foi debatido sobre a importância do ensino integrado, nos deparamos com a contrarreforma do ensino médio que coloca em xeque um currículo ainda não devidamente sedimentado e prestes a ser enfraquecido, podendo até deixar de existir no futuro. [...]” (P 06, p.45)</p> <p>- “[...]devemos refletir sobre as condições do currículo integrado e os impactos da contrarreforma do ensino médio na condução dessa proposta pedagógica. Precisamos retomar alguns pontos que enfraquecem o currículo. Entre esses elementos, temos redução da carga horária de formação geral para 1.800 horas; redução da formação em ciências</p>

	<p>humanas e sociais; separação da formação básica da formação profissional; o caráter não escolar conferido à educação profissional – ressaltando neste tópico o “notório saber” e as competências desenvolvidas em outras experiências não escolares, que poderão ser reconhecidas e aproveitadas (RAMOS, 2017). . [...]” (P 06, p.45)</p> <p>- “[...]É necessário analisar a contrarreforma do ensino médio proposta na lei 13.415, de fevereiro de 2017, e os seus impactos para a formação dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que essa lei faz uma proposta velha na política educacional, com o objetivo de reforçar a dualidade estrutural, aumentando a retirada de direitos da classe trabalhadora. Tal mudança está inserida em uma proposta neoliberal que assola o mundo, a qual vem acentuando cada vez mais as desigualdades dentro da sociedade capitalista. [...]” (P 06, p.45)</p> <p>- “[...]essa contrarreforma é deflagrada em um momento crítico e reacionário do nosso país. A classe burguesa profere o golpe para desfazer os pequenos avanços de ordem social obtidos nos governos de cunho democrático-popular. Com um discurso positivista de “ordem e progresso”, vendem a ideia de uma política inovadora e eficaz para os problemas da fase final da educação básica representada pelo ensino médio. Os idealizadores da contrarreforma estão associados, assim, fortemente aos interesses privatistas e mercantis. O pano de fundo para essas alterações acaba sendo a ampliação das parcerias público-privadas, as quais geram um deslocamento de recursos públicos para o mercado que prega o liberalismo e a ausência de controle por parte do Estado. [...]” (P 06, p.46)</p> <p>- “[...]a reforma do ensino médio não ocorreu por acaso. A mercantilização da educação está cada vez mais avassaladora. Grupos de multinacionais controlam a educação superior privada e o mercado de editoras e estão de olho nesses jovens que saem do ensino médio público e no fundo público para consumo de materiais didáticos. [...]” (P 06, p.47)</p> <p>- “[...] tenta-se justificar a contrarreforma com um discurso pautado na ineficiência e na falta de flexibilidade das redes de educação pública, atacando o ensino médio das redes estaduais e da rede federal de educação profissional e tecnológica. Esses grupos multinacionais pregam maior flexibilidade curricular, incutem na mente da população que essas alterações possibilitarão maior “protagonismo juvenil” e apresentam a escola de tempo integral como uma possibilidade fácil de ser concretizada (MOURA; LIMA FILHO, 2017). . [...]” (P 06, p.47)</p> <p>- “[...]No lado oposto [da escola escolas privadas bem equipadas e conceituadas contam com docentes capacitados, bem remunerados, atendendo às demandas de ensino dos filhos da classe burguesa] , temos a escola pública que não conta com os mesmos investimentos e, no momento, está novamente sendo desmontada com a lei da contrarreforma do ensino médio. [...]” (P 06, p.62).</p> <p>- “[...]a lei da contrarreforma – na qual se geraram os itinerários formativos, entre eles o de formação técnica, que exige uma falsa liberdade de escolha dos jovens – diminuirá ou suprimirá determinadas matérias, impossibilitando a obtenção de conhecimentos necessários para essa etapa da educação básica. . [...]” (P 06, p.67-68)</p> <p>- “[...]essa reforma [do ensino médio] ataca diretamente a concepção da formação humana integral e conduz o ensino médio a uma lógica pautada nas determinações do mercado, posicionando-se claramente contra o que é proposto na atual LDB (lei 9.394/1996). Em suma, essa proposta apresenta de forma evidente o seu caráter liberal, pois pauta o debate somente em uma questão curricular e deixa de fora os reais problemas que afligem o sistema educacional público. [...]” (P 06, p.74)</p>
07	<p>- “[...] o objetivo deste estudo é identificar e analisar os documentos elaborados pelo Banco Mundial a partir da época da crise de 2007/2008 e que tipo de relações eles podem estabelecer com a contrarreforma do Ensino Médio realizada no governo Temer[...]” (P07, p.16)</p> <p>- “[...]analisar as políticas públicas voltadas para o ensino médio no país desde a década de 1930 até os dias atuais para pode fornecer informações que nos permita identificar se as preposições presentes na contrarreforma de Ensino Médio estabelecem relações com a atual fase produtiva do capitalismo“[...] [...]” (P07, p.99)</p> <p>- “[...] Instituições científicas, movimentos estudantis, sindicatos de professores, diversos intelectuais e movimentos organizados como o Movimento em defesa do Ensino Médio aumentaram suas críticas à contrarreforma do Ensino Médio por meio de protestos, debates e publicação de manifesto e notas (BELTRÃO, 2019)[...]” (P07, p.109)</p> <p>- “[...] Mesmo diante das manifestações, dentro da correlação de forças, não houve diálogo do governo com tais entidades e intelectuais que criticavam a proposta da MP 745/2016. O que houve em seguida foi a transformação e aprovação dessa MP na Lei n.º 13.415/2017, que traria as propostas organizativas da contrarreforma do Ensino Médio do país[...]” (P07, p.109)</p> <p>- “[...] Entende-se que a lei da contrarreforma do Ensino Médio estaria aumentando a carga horária, via formação integral, em seiscentas horas anuais. No entanto, há controvérsias, uma vez que a BNCC tem sua carga horária máxima definida em mil e oitocentas horas, ou seja, há uma redução de seiscentas horas na formação básica de educação do Ensino Médio[...]” (P07, p.116)</p> <p>- “[...] o acréscimo na carga horária previsto na contrarreforma do Ensino Médio deverá ser preenchido pelos itinerários formativos, ou seja, é a parte diversificada que trata a BNCC e o reflexo disso é o aumento do ensino profissionalizante que, por sua vez, seria o suposto interesse dos jovens[...]” (P07, p.116.)</p> <p>- “[...] É possível observar relação entre o tempo de escolarização presentes na contrarreforma do Ensino Médio com as ideias do BM, uma vez que o Banco sai em defesa de uma formação baseada na aceleração da aprendizagem e o que se vimos nos parágrafos anteriores foi a diminuição da carga horária destinada a formação básica comum dos alunos, ou seja, trata-se de uma formação mínima, precária, como menos tempo de ensino escolar. Dessa forma, concordamos com Ramos e Frigotto (2016) quando eles apontam que a contrarreforma do Ensino Médio dará aos filhos dos trabalhadores acesso ao ensino mínimo, com uma formação mínima[...]” (P07, p.116-117)</p> <p>- “[...] Levando em consideração a ideia do currículos e formação dos aspectos socioemocionais e do projeto de vida dos estudantes, presentes na contrarreforma do Ensino Médio, bem como os acréscimos de informações contido na BNCC sobre o referido projeto e também o exercício da cidadania. Compreendemos que tais formulações podem estar alinhadas as ideias do BM.[...]” (P07, p.117)</p>

	<p>- “[...] A organização curricular da formação integral sinalizada na lei da contrarreforma do Ensino Médio, direcionada à construção do projeto de vida e a formação dos alunos nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais faz lembrar os argumentos do BM sobre a importância de enfatizar a aprendizagem[...]” (P07, p.117)</p> <p>- “[...] No corpo do texto da Lei n.º 13415/2017 é possível identificar com clareza que a proposta da contrarreforma do Ensino Médio está assentada numa educação voltada para a formação técnica. [...]” (P07, p.118)</p> <p>- “[...]contrarreforma do Ensino Médio retoma e incorpora [...] as medias dos períodos autoritários, sob ditaduras ou não, que afirmaram ao longo do Século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e a cultura, de acordo com a classe social (RAMOS; FRIGOTTO, 216, p.44) [...]” (P07, p. 119)</p> <p>- “[...] Esse acesso desigual ao conhecimento faz com que a atual contrarreforma do Ensino Médio reafirme o caráter dualista da educação que perdura nesse nível de ensino desde as formulações da Reforma Capamena, oferecendo um ensino propedêutico para a classe média e o profissionalizante para os trabalhadores, em suas camadas mais pobres[...]” (P07, p.119)</p> <p>- “[...] a despeito do cumprimento das exigências curriculares da contrarreforma do Ensino Médio a lei informa que os sistemas de ensino podem reconhecer competências e firmar parcerias com instituições de educação a distância [...]” (P07, p.119)</p> <p>- “[...]A lei da contrarreforma do ensino médio traz algumas informações sobre a questão da avaliação[...] A avaliação na BNCC está assentada no foco de desenvolvimento de competências e como ela é documento orientador da proposta curricular da contrarreforma do Ensino Médio podemos dizer que essa contrarreforma segue os mesmos preceitos avaliativos [...]” (P07, p.120)</p> <p>- “[...] Se a contrarreforma do Ensino Médio for efetivamente implementada no país poderá agravar ainda mais o desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio e no PISA por estimular o desenvolvimento intelectual dos discentes, ou seja, eles terão mal resultados nas avaliações de larga escala devido ao foco da formação está baseado nas competências, elas significam o esvaziamento da formação intelectual (CASTRO, 2019), não permite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...]” (P07, p.121)</p> <p>- “[...] A importância desse compromisso político [dos professores] é educar os alunos em dimensões mais amplas do conhecimento, ou seja, que não se limite apenas à técnica e à profissionalização, mais também àquelas que envolvem conhecimentos artísticos, filosóficos, históricos entre outros. Isto possibilita os alunos compreenderem com maior propriedade, por exemplo, se a contrarreforma do Ensino Médio é realmente inovadora e benéfica para a formação deles [...]” (P07, p.122)</p> <p>- “[...]Tanto a MP 746/2016 como a lei da contrarreforma do Ensino Médio carregam em seus conteúdos a proposta de formação dos alunos ancorada no desenvolvimento das competências, além de se basearem no monitoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem por meio das avaliações de larga escala[...]” (P07, p.123)</p> <p>- “[...] As questões identificadas representam a estratégia utilizada pelo governo brasileiro, via contrarreforma do Ensino Médio para responder as consequências iniciadas a partir da crise de 2007/2008 devido a necessidade de uma nova reestruturação produtiva do sistema capitalista, em que a burguesia, a nível global e local utilizar-se da educação básica para formar os alunos, futuros trabalhadores, dentro das novas demandas de formação e qualificação exigidas nesta fase do capitalismo contemporâneo[...]” (P07, p.123)</p> <p>- “[...] sustentamos o argumento de que a contrarreforma do Ensino Médio brasileiro sese apresenta enquanto uma expressão das políticas educacionais elaboradas em âmbito global, orientadas pelo BM, em que a educação, correspondendo a posição de cada país na divisão internacional do trabalho é organizada e utilizada como componente fundamental de medidas consideradas capazes de solucionar os problemas políticos e econômicos iniciados a partir da crise de 2007/2008[...]” (P07, p.123)</p> <p>- “[...] Identificamos a necessidade de uma nova demanda na formação das pessoas em cada período de crise. Um exemplo disso foi as propostas de Ensino Médio da Lei n.º 5.692/1971 e da atual contrarreforma do Ensino Médio uma vez que a diferença entre ambas é o refinamento da pedagogia tecnicista para a pedagogia das competências no que diz respeito à formação dos alunos, atendendo assim as demandas produtivas de seus momentos históricos[...]” (P07, p.124)</p> <p>- “[...]os argumentos do BM se aproximaram e elogiaram as propostas da contrarreforma do Ensino Médio do governo Temer, sob o argumento de que “reformas” seriam extremamente necessárias para o país poder alcançar maiores de desenvolvimento econômico levando em consideração a educação como principal responsável por tal[...]” (P07, p.125)</p> <p>- “[...] fazemos couro com Kuerzer(2007) e Beltrão (2019) quando apontam que a contrarreforma do Ensino Médio brasileiro responde as demandas da base material do atual regime de acumulação, estando associado ao projeto pedagógico hegemônico de mundialização da educação para os países pobres da periferia capitalista[...]” (P07, p.125)</p> <p>- “[...] a atual contrarreforma do Ensino Médio reforça o dualismo educacional[...] ao flexibilizar os currículos como forma de atrair os alunos, ofertando uma formação precária e fragmentada que atenderá, de forma majoritária, aqueles discentes oriundo das camadas mais populares da sociedade, ou seja, das frações da classe trabalhadora[...]” (P07, p.125)</p> <p>- “[...] [como limites da pesquisa] Não foi possível analisar experiências curriculares pautadas nas propostas da contrarreforma do Ensino Médio[...]” (P07, p.126)</p> <p>- “[...] [Como possibilidades de estudos futuros] não foi possível analisar como as preposições da contrarreforma do Ensino Médio por meio de currículos baseados na BNCC e da prática pedagógica dos professores estão sendo executados nas escolas públicas de educação básica de nível médio a partir de recortes municipais, estaduais ou federais [...]” (P07, p.126)</p>
--	---

08	<p>- “[...]buscará evidenciar as influências do Banco Mundial na política educacional a partir dos seus relatórios [...] A partir dos relatórios, podemos comparar e perceber como as mudanças foram sendo implantadas nas políticas educacionais, bem como as últimas contrarreformas educacionais a nível médio e superior de ensino visando a mercantilização e privatização desses níveis de ensino[...]” (P08, p.10)</p> <p>- “[...] as contrarreformas implantadas pelo Estado brasileiro mediante “sugestões” do Banco Mundial e demais agências multilaterais que tiveram por base o consenso de Washington e a Conferência mundial de Educação para todos como diretrizes para realizar as contrarreformas posteriores. Nesse quadro, a educação passa a ser vista como modo de capacitação/qualificação para o mercado de trabalho dentro das exigências posta pelo modo de produção capitalista[...]” (P08, p.84)</p> <p>- “[...] Com as contrarreformas ocorridas entre a década de 90 e início de 2000, podemos observar a formação de grandes monopólios educacionais [...]” (P08, p.111)</p> <p>- “[...] a reforma das políticas educacionais[a partir dos anos 1990 para atender as agências multilaterais] deixou de ser a busca por educação que atendia aos objetivos de progressos técnicos e industrial das décadas de 1950, 1960 e 1970 para focalizar na educação básica adequada aos padrões de empregabilidade acompanhando o processo de reestruturação capitalista[...]” (P08, p.131-132)</p> <p>- “[...] um exemplo dessa estratégia [prolongamento desqualificado da massa de trabalhadores para atender os interesses do capital] tem sido a expansão em larga escala das universidades privadas e a proposta de contrarreforma do ensino médio, ambas visando um maior tempo dos estudantes nos espaços de formação [...]” (P08, p.140)</p> <p>- “[...] a educação é um dos campos em disputa e de controle ideológico da burguesia por meio do Estado, portanto qualquer contrarreforma que possa vir será balizada pela lógica que vem estruturando a educação em nosso país há séculos [movimento que perpetua e acentua o dualismo educacional histórico] [...]” (P08, p.152)</p> <p>- “[...] o que vemos é uma nítida orientação para a privatização do ensino médio e superior, no qual os recursos destes passariam a ser geridos por empresas e bancos privados, como vemos nas indicações da contrarreforma do ensino médio de 2016 e do programa recentemente lançado intitulado “Future-se” para o ensino superior público. Ambos vêm cumprir diretamente aos interesses do BM e do capital financeiro mundial[...]” (P08, p.156)</p> <p>- “[...] As indicações do BM para a privatização do ensino público são nítidas ao apresentar como proposta que a administração das escolas públicas seja realizada por empresas educacionais privadas. Um exemplo paradigmático destas orientações é a contrarreforma do ensino médio recentemente aprovada com a Lei n.º 13.415/2017 [...]” (P08, p.185)</p> <p>- “[...] essa contrarreforma [educacional, da lei 13.415/2017] ainda tem direções privatistas no sentido e firmar convênios com instituições privadas para a formação profissional e até mesmo na oferta de ensino a distância[...]” (P08, p.187)</p> <p>- “[...] A implantação de tal reforma já sinalizada anteriormente é posta com o agravante, destacado por ANDES (2010) de que ao prever aumentar a carga horária do ensino médio para implantar tais alterações no currículo e se aproximar ao modelo “ideal” demonstrado pelos países que compõem a OCDE. Essa aplicação se daria por meio da aplicação e controle do Fundo nacional de desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) [...]” (P08, p.187)</p> <p>- “[...]Devido a implantação da lei do teto dos gastos, a ampliação dos investimentos da contrarreforma do ensino médio seria inviável, então para que a lei fosse implantada no ano passado (2018) foi aprovada a contratação de crédito externo de até US\$ 250 milhões (duzentos e cinquenta milhões de dólares) com o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial para investimentos no Projeto de Apoio à implantação do Novo Ensino Médio[...]” (P08, p.188)</p> <p>- “[...] Compreender a influência do BM[...] implica perceber como o processo é constituído ao longo dos anos até sua implantação efetivamente, no caso do banco ele vem fazendo sugestões como vimos nos relatórios anteriores da necessidade de reforma do ensino médio com fortes referências para que a iniciativa privada assumisse. Estes relatórios dão base para as propostas que estão sendo materializadas como as contrarreformas[...]” (P08, p.188)</p> <p>- “[...] as alterações das políticas educacionais se deram como ponto de intensificação das contrarreformas que ocorreram a partir da reorganização do mundo do trabalho para atender às demandas do mercado e do capital financeiro. Ao alterar a lógica do trabalho, por meio de novos padrões ou até a mescla dos mesmos, faz-se necessário realizar mudanças na educação, uma vez que a formação dos trabalhadores passa por estes espaços [...]” (P08, p.207)</p> <p>- “[...] a contrarreforma de ensino médio que tem por base o direcionamento voltado para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, uma vez que várias disciplinas que possuem caráter crítico foram delegadas ao campo de formação optativa. O que vem reforçar a exigência de matérias que poderia ter relação direta com o mercado de trabalho e suas demandas, por um viés de formação acrítico e tecnicista[...]” (P08, p.208)</p>
09	<p>- “[...] Em meio as discussões sobre os impactos que a reforma do ensino médio tem na educação brasileira, não devemos esquecer de analisar a Lei n.º 5.692/1971, que muito afetou o aluno de ensino médio [...]” (P09, p.60)</p> <p>- “[...] A reforma do ensino médio vem na contramão do que [é] necessário para viver em comunhão com as mudanças aligeiradas, com a humanidade em constante transformação[...]” (P09, p.67)</p> <p>- “[...] Outro questionamento que deve ser observado e analisado com relação a proposta de reforma do ensino médio é a promessa de expansão progressiva do tempo de escolarização das atuais 4h para 7h diárias[...]” (P09, p.71)</p> <p>- “[...] deve ser repensada “a reforma do ensino médio”, que o pivô central de diversos grupos ligados à educação e que tem atraído muitas críticas. A “reforma” como foi proposta até o momento, é um termo ambicioso. Os questionamentos em cima dela levaram a sociedade a várias indagações que até o momento não obtiveram uma resposta clara[...]” (P09, p.74)</p> <p>- “[...] Com uma medida provisória de caráter arbitrário com imposições, que vem de forma vertical, vamos ter outros aspectos mais problemáticos para a ‘reforma do ensino médio’ que dizem respeito a desqualificação da</p>

	<p>formação dos estudantes. Ao apontar um caráter de flexibilização da educação dos jovens, não foi levado em consideração conhecimentos essenciais, principalmente para a área das Ciências Sociais e Humanas[...]” (P09, p.81)</p> <p>- “[...] Devemos problematizar a atual reforma do ensino médio que na prática significa questionar a validade da proposta, de continuidade dos estudos, no ensino médio e para o ensino superior, conforme análise do decreto-lei n.º 13.415/2017[...]” (P09, p.82)</p> <p>- “[...] A reforma do ensino médio, através do decreto-lei n.º 13.415/2017, proporciona a restrição na base da formação do ensino médio, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano, que na atualidade dos fatos também se opõe ao acesso do aluno aos cursos superiores, em razão da não contemplação pela formação anterior[...]” (P09, p.82)</p> <p>- “[...] A proposta de lei n.º 13.415/2017 originou muitas críticas a reforma do ensino médio, sendo que muitas dessas críticas não ficaram restritas somente no âmbito nacional[...] Compartilha dessa opinião Antônio Nóvoa, reitor honorário da Universidade de Lisboa [...] em março de 2017, ele manifestou sua discordância com relação a determinadas questões propostas que envolvem a reforma do ensino médio no Brasil” (P09, p.102)</p> <p>- “[...] Para Nóvoa, a reforma de ensino médio traz outra discordância com relação a possibilidade do jovem estudante do ensino médio optar pela área que tem mais interesse[...]” (P09, p.102)</p> <p>- “[...] Eu assim como as outras professoras, vimos muita propaganda em horário nobre, querendo dizer que a Reforma do Ensino Médio é uma maravilha, só que nós sabemos, o que o governo que mostrar com essas propagandas é que, o que, nós professores fizemos até hoje não presta, é jogar a população contra a escola, contra os professores [...]” (P09, p.124)</p> <p>- “[...] Então as propagandas queriam mostrar, a todos que a reforma do Ensino Médio será uma maravilha para a educação, coisa de primeiro mundo. Eu ouvi, assisti, li algumas coisas, mas sei que tudo que está posto é ‘Lorota’ [...]” (P09, p.126)</p> <p>- “[...] o professor deve ser a figura central para pôr em prática a BNCC e, como agente de formação e transformação, deve estar convencido de que a BNCC, a reforma do ensino médio realmente tem objetivos claros, necessários e que devem ser postos em prática. Caso contrário a base não se concretizará na prática[...]” (P09, p.137)</p> <p>- “[...] É objetivo também da reforma do EM a proposta de incluir a formação técnica, proporcionando ao estudante a conclusão concomitante dessa etapa, de forma a facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho, segundo os grupos que idealizaram a BNCC[...]” (P09, p.141)</p>
10	<p>- “[...]de acordo com Taffarel e Beltrão (2019), que a reforma e a BNCC do ensino médio estão inseridas no movimento de reformas que atendem aos interesses hegemônicos, interesses da lógica do capital [...]” (P10, p.14)</p> <p>- “[...]as medidas previstas nesta reforma afirmam a redução da formação básica comum, redução do currículo, a flexibilidade da oferta de ensino, uma abertura maior para o ensino à distância, o incentivo de parcerias público-privadas, bem como a consequente distribuição desigual do conhecimento [...]” (P10, p.14)</p> <p>- “[...] É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação, sendo responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, aliado às ideias de reformas empresariais na educação brasileira. [...]” (P10, p.23)</p> <p>- “[...]Com a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação, sendo responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, aliado às ideias de reformas empresariais na educação brasileira. [...]” (P10, p.23)</p> <p>- “[...]Nesse sentido, é importante ressaltar, em primeiro lugar, que no ensino médio a BNCC é uma parte do NEM, que prevê tanto a reforma no currículo instituída pela BNCC quanto a reforma na carga horária, instituída pelo programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Com a aprovação da BNCC, portanto, foi finalizada a tramitação legal da reforma do ensino médio, que prevê como disciplinas obrigatórias, nos três anos, somente português, matemática e inglês. [...]” (P10, p.23-24)</p> <p>- “[...] Diante disso o ensino médio tende a promover uma especialização precoce sob a base da formação geral precária e reduzida, resumindo a uma formação unilateral radicalizada, e assim este rebaixamento da formação básica pode significar mais um obstáculo para os jovens de classe populares de acesso ao ensino superior, situação presente em quase toda histórica do ensino médio e que a reforma, através do NEM revigora[...]” (P10, p.24)</p> <p>- “[...]A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto.. [...]” (P10, p.30)</p> <p>- “[...]Nesse contexto de reforma educacional constata-se que as políticas neoliberais influenciam de forma direta e indireta a legislação educacional, bem como o sistema de ensino brasileiro, o papel da escola, a formação inicial, a capacitação dos docentes, a formação dos alunos, e o cidadão [...]” (P10, p.33)</p> <p>- “[...]Portanto a reforma do ensino médio se torna uma formação mais limitada e restrita para nossos jovens, uma regressão dos direitos democráticos e sociais, destruição sistemática de forças produtivas [...]” (P10, p.34)</p>
11	<p>- “[...] a BNCC surge a partir de dois contextos que se amalgamam: o insucesso dos PCNs e a Reforma do Ensino Médio [...]” (P11, p.92)</p> <p>- “[...]Atrelado a isso, ressurgiu o contexto da Reforma do Ensino Médio, que em meio ao processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, teve momento profícuo para a publicação de uma Medida Provisória assinada por seu sucessor, Michel Temer [...]” (P11, p.94)</p> <p>- “[...]privilegia-se a organização do ensino de forma muito peculiar, específico para determinado local do nosso país frente às respectivas exigências cotidianas e pragmáticas, colaborando, inclusive, com a consolidação da Reforma do Ensino Médio [...]” (P11, p.128)</p>

12	<p>- “[...]O objetivo geral é analisar a BNCC-EM (2018), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-impeachment (2016), e suas repercussões, na relação com a história curricular do ensino médio brasileiro.[...]” (P12, p.8)</p> <p>- “[...]Situação semelhante ocorreu com a Reforma do Ensino Médio (2017) que doravante denominarei Reforma (2017). Houve uma espécie de letargia das ações na expectativa da aprovação e homologação da BNCC-EM [...]” (P12, p.22-23)</p> <p>- “[...]Pelo menos três premissas emergem dessa afirmação: não há de se falar na BNCC, ou até na Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), como um objeto de estudo isolado do seu contexto; as políticas materializadas nas leis são instrumentos “político-jurídicos”, como tais, envoltos em relações de poder; e o Estado (entendido com Poder Público) é o indutor das políticas públicas. [...]” (P12, p.33)</p> <p>- “[...]ganham relevância neste trabalho o documento em análise (BNCC-EM), a política pública na qual ele está inserido – a Reforma do Ensino Médio (2017) – e o contexto político reformista empreendido pelo governo de Michel Temer (2016-2018) no período pós impeachment da Presidente Dilma Rousseff(agosto/2016) [...]” (P12, p.34-35)</p> <p>- “[...]as contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora . (RAMOS; FRIGOTO, 2017, p. 29-30) [...]” (P12, p.122)</p> <p>- “[...] Dentre os objetivos desta pesquisa está o de analisar se esta Base Nacional Comum Curricular, no contexto da reforma do ensino médio aprovada no governo Temer, propõe alguma mudança na dualidade curricular que caracterizou essa etapa da educação básica na história da educação brasileira. [...]” (P12, p.157)</p> <p>- “[...] Na área educacional, a Reforma do Ensino Médio (Lei. n.º 13.415/2017) foi aprovada em curto espaço de tempo, como prosseguimento a proposta governamental apresentada na Medida Provisória n.º 746/2016, a despeito da contraposição fundamentada e aguerrida de várias entidades da sociedade civil e comunidade científica.[...]” (P12, p.176)</p> <p>- “[...]Outra política reformista/oportunista do governo pós-impeachment (2016) vincula-se à Medida Provisória 746/2016: “Reforma do Ensino Médio”, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB [...]” (P12, p.183)</p> <p>- “[...]Ressaltarei[...] a Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017) empreendida pelo governo de Michel Temer (agosto de 2016 a janeiro de 2019) no período pós-impeachment da presidente Dilma Rousseff (31 de agosto de 2016). Descrevo o percurso de ações e publicações empreendidas sob a tutela do MEC, entre 2015 - versão preliminar- e 2018, com a edição da versão final completa do documento, incluindo o ensino médio [...]” (P12, p.192)</p> <p>- “[...]Essa estruturação em grandes áreas de conhecimento é utilizada na versão da BNCC-EM, incorporada no art. 35-A da LDB/1996 pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), como itinerários, acrescidos da vertente técnica e profissional, que abordarei mais adiante [...]” (P12, p.200)</p> <p>- “[...]A Lei 13.415/2017 formalizou a atuação de professores com “notório saber”, restringindo às disciplinas técnico-profissionais, para ministrar “conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas”, conforme art. 61 da LDB (BRASIL, 1996). [...]” (P12, p.221)</p> <p>- “[...]No cenário reformista de implantação da BNCC, certamente a Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei no 13.415/2017, que nominarei doravante apenas Reforma (2017), ocupa lugar de destaque. Ela alterou a LDB/1996, com repercussões em importantes instâncias da educação brasileira, algumas ainda desconhecidas no porvir [...]” (P12, p.225)</p> <p>- “[...]sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (FERRETTI, 2018, p. 34) [...]” (P12, p.231)</p> <p>- “[...]É nesse sentido que Ramos e Frigoto (2017) denominam a Reforma (2017) de “Contrarreforma”. Apoiando-me nesses autores e, ainda, em Kuenzer (2017) e Ferretti (2018), reafirmo que a Reforma (2017) se situa na tradição histórica de reformas educacionais continuístas porque, ao mesmo tempo em que rompe com as conquistas educacionais recém-alcançadas nos governos populares (Decreto no 5.154/2004 e DCN-EM, Resolução CNE/CEB no 2/2012), retoma, continua e intensifica uma lógica fragmentária de educação, restabelecendo a dualidade curricular formalizada no Decreto no 2.208/97. [...]” (P12, p.235)</p> <p>- “[...]Partindo dessa premissa teórica, busco nesse tópico estabelecer algumas relações relevantes a campo educacional, entre o teor e os propósitos da Reforma de Ensino Médio(2017) e da BNCC (2018), anteriormente desvelados e algumas medidas empreendidas pelo MEC , no primeiro semestre de 2019[...].” (P12, p.240)</p> <p>- “[...] Nesse contexto, a educação básica – obrigatória e majoritariamente pública no Brasil – ocupa lugar privilegiado, a que se destinam às alterações propostas na BNCC (2015 – 2018) e na Reforma do Ensino Médio (2017), no “mundo do sistema” e também já em curso no “mundo vivido”[...].” (P12, p.254)</p>
13	NC
14	<p>- “[...]A pesquisa também aponta ameaças em relação à educação profissional integrada ao ensino médio, como a contrarreforma do ensino médio e a oferta de cursos à distância e de formação inicial e continuada (FIC), ofertados pelos próprios Institutos Federais. A mesma refuncionalizou o dualismo educacional, sendo que foi estabelecida de forma autoritária, rompendo com os principais documentos legais, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Educacionais.[...]” (P14, p.8).</p>

<p>- “[...]Todavia [após a ampliação dos programas de inclusão social], o que verificamos atualmente é um retrocesso à educação brasileira, especialmente à última etapa da educação básica, a partir da contrarreforma l do Ensino Médio, lei 13.415/17 [...]” (P14, p.51)</p> <p>- “[...]A contrarreforma impulsionada pelo governo interino de Michel Temer representa a limitação dos sonhos dos jovens brasileiros, pois tem foco no imediatismo, por meio da aquisição de coisas.A intenção é preparar para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, limitando a qualidade da formação ofertada a esta etapa da educação básica. [...]” (P14, p.51)</p> <p>- “[...] Utilizaremos o termo contrarreforma como crítica a denominada reforma do ensino médio, buscando mostrar o caráter antidemocrático desse processo e suas possíveis consequências para a formação dos estudantes. [...]” (P14 p.51)</p> <p>- “[...]a contrarreforma do Ensino Médio está atrelada aos interesses da classe dominante, visando coibir que os sujeitos adquiram compreensão mais crítica do processo de exploração do trabalhador e conseqüentemente do contexto social. [...]” (P14, p.52)</p> <p>- “[...]A contrarreforma foi impulsionada por um grande processo de convencimento midiático direcionado à população em geral, fazendo-a acreditar que é a melhor opção para o adolescente, já que segundo a publicidade o ensino será flexível, possibilitando a instrumentalização para o mercado de trabalho. [...]” (P14, p.52)</p> <p>- “[...]A contrarreforma do Ensino Médio representa a retomada de projetos inacabados da década de 1990, uma vez que “retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais”(FERRETTI; SILVA, 2017, p. 392). [...]” (P14 p.52)</p> <p>- “[...]a contrarreforma que foi imposta mediante medida provisória - MP nº 746/2016 -, acarretou diversas manifestações pelo país, seja por parte de especialistas da comunidade acadêmica, com manifestos organizados em forma de documentos; seja por parte de estudantes secundaristas, que ocuparam mais de mil escolas em todo país. Essas manifestações foram contrárias à reforma do ensino médio, o que desencadeou debates por todo o país, contando com a participação dos que eram favoráveis às mudanças e daqueles com posicionamentos contrários às propostas do governo.Além disso, a contrarreforma contou com realização de audiências públicas no Congresso Nacional sobre a matéria [...]” (P14, p.53)</p> <p>- “[...]verificamos que assim como o Decreto 2.208/97, a contrarreforma do ensino médio visa a formação de habilidades e competências, focalizando para o trabalho simples e não complexo. [...]” (P14, p.55)</p> <p>- “[...]A contrarreforma do Ensino Médio retoma o que já era preconizado pelo Decreto 2.208/97: a formação por habilidades e competências [...]” (P14 p.55)</p> <p>- “[...]As reformas educacionais ocorridas no Brasil também tiveram interesses burgueses, dando continuidade à dualidade educacional, que esteve mais evidente no ensino médio e na educação profissional. Atualmente, a contrarreforma do Ensino Médio tem representado essa dualidade. [...]” (P14, p.72-73)</p> <p>- “[...] Cabe ressaltar que a atual contrarreforma do ensino médio, lei 13.415/17, também dá ênfase à pedagogia das competências e retoma o dualismo que impregnou a educação brasileira, conforme mencionamos no capítulo anterior deste estudo. Então, a partir dessa contrarreforma, ainda não efetivada, mas aprovada questionamos: os Institutos Federais se enquadram na contrarreforma? O que está previsto para tais instituições? [...]” (P14, p.111)</p> <p>- “[...]Conforme análise realizada sobre a contrarreforma do ensino médio, ainda no primeiro capítulo deste estudo, e a proposta de ensino médio integrado dos Institutos Federais, percebemos que ambas caminham em direção opostas, apresentando poucas convergências [...]” (P14 p.111)</p> <p>- “[...]a contrarreforma do ensino médio não apresenta compromisso com uma formação integral e humana, ao contrário disso, preconiza a formação de um cidadão para apenas alimentar a demanda do mercado [...]” (P14, p.111)</p> <p>- “[...]não somente a contrarreforma do ensino médio, mas também os cortes orçamentários ameaçam as instituições federais de ensino como um todo [...]” (P14, p.113)</p> <p>- “[...]tais instituições[Institutos Federais] se encontram ameaçadas, uma vez que cortes orçamentários e a própria contrarreforma do ensino médio, lei 13.415/2017, podem desmontar seu projeto. [...]” (P14 p.131)</p> <p>- “[...]é nesse contexto que também está inserida a contrarreforma do ensino médio, estando afinada com a pedagogia das competências, num movimento contrário à concepção de formação humana integral. A respeito da contrarreforma do ensino médio, em suas considerações[...].” (P14, p.187-188)</p> <p>- “[...]a preocupação com a contrarreforma demonstra que os servidores [do Instituto Federal de Cascavel-PR] acreditam no trabalho que desenvolvem, que trabalham no sentido de uma formação completa do estudante, indo além da formação específica do curso técnico. [...]” (P14, p.188)</p> <p>- “[...]a contrarreforma do ensino médio caso efetivada nos Institutos Federais pode representar o fim de uma formação integral) [...]entendemos que os Institutos Federais têm mais condições para a resistência em relação à contrarreforma do ensino médio [...]” (P14, p.192)</p> <p>- “[...]verificamos que os Institutos Federais estão caminhando na contramão de um movimento maior, representado pela contrarreforma do ensino médio. Por isso, existe o risco de terem sua proposta fragilizada, por meio da falta de investimentos, pois sempre há a possibilidade de o MEC financiar apenas o que considera em acordo com a contrarreforma. Logo, entendemos que a união de esforços entre a Rede Federal é imprescindível para o fortalecimento dessa política pública, evitando criar disputas internas para não fragilizar a Rede, abrindo, assim, caminho para a contrarreforma. [...]” (P14, p.193)</p> <p>- “[...]a contrarreforma do ensino médio tem imediata ligação com a Emenda Constitucional 95/2016 e a contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017). [...]” (P14 p.193)</p> <p>- “[...]Tratando novamente da contrarreforma do ensino médio, também esta representa uma contradição nessas condições, a não ser que se considere a perspectiva da educação à distância, o que seria, definitivamente, a restrição do jovem a uma formação completa, inclusive a restrição de seu acesso ao espaço escolar. [...]” (P14, p.195)</p>
---

15	<p>- “[...]A instituição escolar utilizada neste estudo apresenta algumas características que vão ao encontro das mudanças previstas pela reforma do ensino médio (atual BNCC), a saber: turno integral, maior carga horária para os componentes de português e matemática e, também, a integração da educação profissional como um itinerário de formação.[...]” (P15 p.8)</p> <p>- “[...]A escola trabalha com foco em competências e habilidades, e os alunos realizam atividades de projetos visando à formação acadêmica e de pesquisa.A organização da escola se assemelha às mudanças propostas pela reforma do ensino médio através da reformulação da Base Nacional Comum Curricular, feita pelo governo interino de Michel Temer e continuado no governo Bolsonaro [...]” (P15 p.14)</p> <p>- “[...]O foco de estudo desta dissertação são jovens estudantes do ensino médio e a sua vivência em uma escola integrada à educação profissional, muito próxima aos moldes propostos nas mudanças realizadas a partir da reforma do ensino médio indicada em medida provisória pelo governo federal [...]” (P15, p.15)</p> <p>- “[...] Pela organização da escola, é possível relacioná-la com as mudanças previstas na reforma do ensino médio (atual BNCC) no que concerne ao aumento gradual das horas nessa etapa de educação e à divisão entre o que se tornará conhecimento obrigatório e o que será diversificado, abrangendo a educação profissional como um itinerário de formação[...]” (P15, p.19)</p> <p>- “[...] O problema de pesquisa desta dissertação é: como os jovens entendem o desenvolvimento da educação profissional integrada ao ensino médio na preparação para o mundo do trabalho com as mudanças estabelecidas a partir da reforma do ensino médio?[...]” (P15 p.20)</p> <p>- “[...] [um dos objetivos específicos da pesquisa] refletir sobre o posicionamento dos jovens referente às mudanças propostas pelo governo com a reforma do ensino médio em relação às suas vivências em uma escola com formação integrada à educação profissional.[...]” (P15 p.20)</p> <p>- “[...] serão contextualizadas as mudanças estruturais que estão ocorrendo no Brasil a partir das reformas institucionais propostas pelo governo federal – reforma do ensino médio, reforma trabalhista e reforma da previdência – e como essas mudanças se relacionam com as demandas das políticas neoliberais e sofrem influência significativa do setor privado, promovendo um sucateamento do Estado e uma alteração das políticas públicas, aumentando ainda mais as desigualdades existentes no nosso país. Para finalizar, apresento o posicionamento da juventude em relação à reforma do ensino médio através da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES, analisando notícias e posicionamentos apresentados pelo grupo em encontro nacional.[...]” (P15 p.22)</p> <p>- “[...]por meio de grupos focais com jovens estudantes do ensino médio, realizados em uma escola do Sistema S onde esses estudantes têm no cotidiano da escola uma proximidade com as mudanças previstas pela reforma do ensino médio, percebe-se que as hipóteses elaboradas alinham-se com as falas dos jovens estudantes da escola, levantando o questionamento de quais são os benefícios das mudanças propostas para os alunos das escolas públicas brasileiras que já vivenciam no cotidiano escolar problemas de estrutura e falta de professores aumentando as desigualdades já existentes na sociedade brasileira interditando ainda mais o futuro da juventude. [...]” (P15, p.22)</p> <p>- “[...] as afirmações de Dayrell sobre a flexibilização dos tempos atuais e as mudanças propostas por meio da reforma do ensino médio, percebe-se que, muitas vezes, as criações teóricas são utilizadas de forma distorcida e descontextualizada para legitimar as mudanças pensadas para a educação nacional em andamento[...]” (P15, p.31)</p> <p>- “[...]Segundo o autor (Frigotto) as mudanças realizadas estão sendo feitas sem nenhum cuidado confirmando o compromisso dos proponentes da reforma com as demandas do mercado, ignorando totalmente o direito universal da educação garantido pela constituição do país.A reforma do ensino médio, segundo o autor, remete ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy, que defendia, ao final do século XIX, uma escola rica em conhecimento, cultura, entre outros recursos, para alguns que podiam disponibilizar o seu tempo para a dedicação aos estudos, e outra escola pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam ao duro ofício do trabalho. (FRIGOTTO, 2016) [...]” (P15, p.35)</p> <p>- [...]Relacionando com as outras reformas em andamento, como trabalhista e a da previdência, as mudanças pensadas para o ensino nacional criam, para o autor (Frigotto), um apartheid educacional brasileiro, “quando se junta prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspensão”. [...]” (P15, p.36)</p> <p>“[...]serão exploradas as mudanças institucionais que estão sendo vivenciadas pela sociedade brasileira, com maior ênfase nos últimos dois anos, e como essas afetam a formação da juventude, apresentando um pouco melhor a reforma do ensino médio e a construção da Base Nacional Comum Curricular. [...]” (P15, p.36)</p> <p>- “[...]na atualidade brasileira estão sendo desenhadas mudanças estruturais significativas e impactantes em três frentes sociais importantes para a população, que são a reforma do ensino médio (Lei Federal nº 13.415/2017), a reforma trabalhista (Lei Federal nº 13.467/2017) e a reforma previdenciária (PEC 06/2019). [...]” (P15 p.38)</p> <p>- “[...] ao encontro dessas mudanças apresentadas em percurso, temos a reforma do ensino médio, foco de análise deste estudo, que está sendo discutida ao longo da década no Brasil.[...]” (P15, p.39)</p> <p>- “[...]A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. (MEC, 2018) [...]” (P15, p.46)</p> <p>- “[...]reformulação da LDB a partir da MP 746/2016 e da reforma do ensino médio nos dá indícios dos objetivos empresariais na educação brasileira: “§ 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2016)” [...]” (P15 p.47)</p> <p>- “[...]a formulação da BNCC e a reforma do ensino médio, feita por meio da medida provisória, andavam adiantadas pelo antigo governo de Michel Temer e no atual governo Bolsonaro, sem nenhuma discussão de especialistas e, entre as 20 metas elencadas pelo PNE (2014) – as quais já deveriam estar em processo –, quase nenhuma está sendo cumprida ou direcionada pelo atual governo. [...]” (P15, p.48)</p>
----	---

- “[...]Com toda a contextualização feita sobre as reformas institucionais e, em específico, da “reforma do ensino médio”, ficam os seguintes questionamentos: o que os jovens brasileiros, que nas últimas décadas participam ativamente das mudanças propostas para o ensino e para as políticas públicas, sendo considerados sujeitos de direitos, pensam sobre as mudanças em percurso? Como compreendem essa escola que prepara para o mundo do trabalho? Como entendem as metodologias de trabalho da educação profissional na sua formação como sujeito? [...]” (P15, p.49)

- “[...]Para entender como a juventude ]manifesta-se frente às mudanças propostas pelo governo por meio da reforma do ensino médio, serão analisados os posicionamentos e as ações da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES [...]” (P15, p.49)

- “[...] A entidade[UBES] se posicionou contra o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016, realizando manifestações contra as ações do governo interino de cortes na educação, contra a redução da maioria penal e reformas como a trabalhista, da previdência e do ensino médio, inclusive com a ocupação de mais de mil escolas no período (UBES, 2019).[...]” (P15, p.50)

- “[...]Analisando diferentes notícias do site da entidade [UBES], percebe-se que o grupo secundarista se coloca contrário às mudanças pensadas para o ensino médio por meio da reforma [...]” (P15, p.50)

- “[...]Prova disto é a aprovação do Projeto de Lei de Conversão (PLC) 34/2016 – MP 746 –, que trata da reforma do Ensino Médio, junto à Emenda Constitucional (EC) 95 – PEC 55 –, que congela os investimentos na educação pública. Estas mudanças não acontecem à toa, mas são parte de um projeto de destruição da educação, já que é impraticável a realização de propostas contidas na reforma com a contenção de recursos na educação. (UBES, 2018) [...]” (P15, p.51)

- “[...]Além da reforma do ensino médio, os setores mais conservadores da política brasileira propõem o Projeto de Lei (PL) 8672015 – Lei da Mordaza – que ataca o princípio constitucional do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas, assim como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber (UBES, 2018) [...]” (P15 p.51-52)

- “[...]Por isso exigimos a imediata revogação da EC 95, tal como da PLC 34/2016, que trata da Reforma do Ensino Médio (UBES, 2018) [...]” (P15, p.52)

- “[...]A escola analisada solicitou não ser identificada ao longo da pesquisa, então, será realizada a apresentação das propostas da instituição e como ela dialoga com a reforma do ensino médio, no viés da educação profissional, porém sem identificá-la. [...]” (P15, p.54)

- “[...] [Escolas do “Sistema S”] Hoje, contribuem com os discursos de afirmação das mudanças impostas com a reforma do ensino médio, focando na formação da classe trabalhadora para o ramo industrial e colocando-se à disposição para a formação dos professores da rede pública com viés nas aprendizagens de competências e habilidades. [...]” (P15, p.54-55)

- “[...]Os principais defensores da Reforma do Ensino Médio são os grupos de empresários, que têm seus interesses contemplados na proposta do governo. (Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2017, p. 143 [...]” (P15 p.55)

- “[...]Pela organização da escola [integrante do “Sistema S”], é possível relacioná-la com as mudanças previstas na reforma do ensino médio no que se refere ao aumento gradual das horas nessa etapa de educação e a divisão entre o que se tornará conhecimento obrigatório e o que será diversificado, abrangendo a educação profissional como um itinerário de formação. [...]” (P15, p.55)

- “[...]não têm [os jovens] no cotidiano escolar relação com as organizações de representação secundarista, deixando esses jovens distantes das discussões sobre as mudanças que estão sendo propostas com a reforma do ensino médio. [...]” (P15, p.61)

- “[...] os alunos sempre colocam que as escolas do Sistema S têm um diferencial em relação às outras escolas por trabalhar a partir de projetos com foco no empreendedorismo juvenil.O que consigo observar na construção das falas dos jovens são duas realidades de escolas (formal e profissional) que dialogam com as mudanças pensadas para o ensino médio a partir da reforma proposta. [...]” (P15 p.66)

- “[...]A última pergunta, relacionada às mudanças propostas para o ensino médio e como eles se enxergam numa escola muito próxima a essas mudanças,tem o objetivo de refletir sobre o posicionamento dos jovens referente às mudanças propostas pelo governo com a reforma do ensino médio em relação às vivências em uma escola com formação integrada à educação profissional. [...]” (P15, p.72)

- “[...]uma das propagandas veiculadas pelo governo federal no ano de 2018 sobre a reforma do ensino médio. Após assistirem ao vídeo e ao serem elaboradas as perguntas, os alunos reponderam que o que a reforma propõe será “um choque” para os jovens, de acordo com suas próprias palavras [...]” (P15, p.72)

- “[...] “Entrevistadora: “Se fosse por vocês, não teria reforma de ensino médio?” Jovens: “Não.” [...]” (P15, p.73)

- “[...]Os dados utilizados para a produção da propaganda governamental sobre o ensino médio, com a afirmação de que 79% dos brasileiros aprovam a reforma, são questionáveis e vão ao encontro das afirmações feitas pelos jovens. [...]cuja pergunta não especificava as mudanças da reforma, apenas questionava a população (1.200 participantes) sobre se era favorável a mudanças nessa etapa de ensino. [...]” (P15 p.74)

- “[...]Sobre a reforma proposta para essa etapa de ensino relacionando-se com a sua vivência em uma escola do Sistema S no ensino médio, os jovens falam sobre um choque de mudanças, pois a escolha de itinerários limita o seu futuro em relação às possibilidades de prestar um vestibular ou Enem. [...]” (P15, p.75)

“[...]São jovens que, por serem alunos de uma escola que se propõe a ser referência para a reforma aprovada, já têm em seu cotidiano muitas das mudanças pensadas para essa etapa de ensino como turno integral, maior carga horária para matemática e português, além de inserir a educação profissional como itinerário de formação.[...]Além disso, no caso do ensino formal, pela estrutura oferecida pela escola do Sistema S, que aponta como benéfico o foco no desenvolvimento das habilidades que serão necessárias para o mercado de trabalho, os jovens afirmam não perceberem uma formação para estudos posteriores como vestibular/Enem, mas para ações que responsabilizam o

	<p>sujeito pelo seu emprego numa lógica “empreendedora”, dialogando com as mudanças desenhadas para as relações de trabalho com as reformas propostas. [...]” (P15 p.78)</p> <p>- “[...]E, nesse percurso, hoje sou professora de uma rede de escolas com vínculo com a indústria e que se aproxima muito das mudanças que são pensadas para a educação a partir da reforma do ensino médio. [...]” (P15, p.80)</p> <p>- “[...]temos a reforma do ensino médio, que vão interferir na vida dos brasileiros prejudicando principalmente uma parcela menos favorecida da população que necessita das políticas públicas para garantir os seus direitos básicos. [...]” (P15, p.81)</p>
16	<p>- “[...]as propagandas veiculadas nas mídias buscavam relacionar a BNCC e essa reformulação como uma garantia de acesso à educação de forma igualitária a todos os estudantes do país, sejam eles de regiões diferentes, de escolas públicas ou particulares e, em relação à reforma do ensino, apresentam-na como uma garantia de escolha dos caminhos a seguir, por via de itinerários formativos a serem escolhidos (supostamente) pelos estudantes. [...]” (P16, p.16)</p> <p>- “[...] o objetivo geral desta pesquisa é analisar o projeto de reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, decorrente da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que impulsionou mudanças expressivas na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e está atrelada à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). [...]” (P16, p.18)</p> <p>- “[...]Precisamos destacar que o CNE apresentou as mudanças nas DCNEM em consonância com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC a partir da resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018 [...]” (P16, p.20)</p> <p>- “[...]Jesse estudo é relevante por contribuir com o debate sobre processo da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, e pela reorganização curricular imposta pela Base Nacional Comum Curricular [...]” (P16, p.22)</p> <p>- “[...]Daí a nossa preocupação com o que estamos chamando de esvaziamento de conteúdos expressos nas “novas” políticas de reforma do ensino médio e da reorganização curricular, as quais vamos discutir no decorrer da pesquisa, já que apresentam a preocupação com a formação de habilidades e competências específicas, contrárias, portanto, a formação do homem em sua integralidade [...]” (P16, p.50)</p> <p>- “[...]a defesa do estudo do saber objetivo, base da PHC, e não do pragmatismo no saber escolar que é alicerce da “nova” reforma do ensino médio e da BNCC (BRASIL, 2018), está associada à tomada de posição contrária a imposta pelo sistema capitalista [...]” (P16, p.52)</p> <p>- “[...]Dentre os marcos legais que embasam essa reforma do Ensino Médio, utilizaremos a tabela apresentada pelo MEC com ordem cronológica do histórico e das modificações já dispostas com essa finalidade [...]” (P16, p.87)</p> <p>- “[...]Pontualmente, a Lei da reforma do ensino médio nº 13.415/2017 sancionada reorganizou os artigos 24, 26, 36, 44, 61 e 62, bem como originou o artigo 35-A da LDB nº 9.394/1996. Com o objetivo de entender e analisar essas modificações, procuramos as justificativas apresentadas pelos seus organizadores e o entendimento dos pesquisadores do tema [...]” (P16, p.90)</p> <p>- “[...]É possível afirmar que a Reforma do Ensino Médio aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9.394/1996 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo (ANDRÉ, 2018, p. 139). [...]” (P16, p.97)</p> <p>- “[...]o discurso da qualidade, atribuído à reforma do ensino médio, está apenas ligado à reorganização curricular, desconsiderando as condições da educação no país. Nesse contexto, essas avaliações em larga escala, ignoram as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e principalmente dos jovens em frequentar a escola.[...]” (P16, p.111)</p> <p>- “[...]durante o governo do PT, especialmente durante os mandatos do presidente Lula, com início em 2003, em mudar essa perspectiva da formação por competências, organizando um novo ensino médio com referência no trabalho como princípio educativo, e não apenas na qualificação técnica. No entanto, a premissa das competências retorna a partir da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13. 415/2017) e a implementação da BNCC [...]” (P16, p.125)</p> <p>- “[...]O projeto da reforma do ensino médio como um todo se caracteriza por estar amplamente ligado ao setor produtivo e por seus objetivos em manter a hegemonia econômica, sendo que uma das questões mais preocupantes está na ausência ou pouca expressão, no documento da BNCC (BRASIL, 2018), dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, dando maior ênfase aos métodos, e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias apenas à adaptação e melhor desempenho das atividades restritas de interesse do capital [...]” (P16, p.125)</p> <p>- “[...]Desde 2016 vem sendo empreendida no Brasil a reforma do Ensino Médio, dada mais precisamente pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e pela implementação da BNCC [...]” (P16, p.133)</p> <p>- “[...]Para a PHC, o currículo e a sua organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no trabalho escolar precisa estar em concomitância ao atendimento dos interesses das classes populares. Não no sentido defendido pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018), a qual se engana priorizado o imediatismo e promovendo mais o esvaziamento do que a apreensão dos conteúdos. [...]” (P16, p.135)</p> <p>- “[...] Contudo, confirmamos nossa hipótese lançada no início da pesquisa de que a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a organização da BNCC (BRASIL, 2018) estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdos, dado especialmente pela supremacia das avaliações em larga escala em detrimento dos conteúdos históricos.[...]” (P16, p.139)</p>

Quadro 04 – Sistematização de 79 (setenta e nove) trechos de destaque da categoria **Pedagogia das Competências** nas (16) dissertações e teses identificadas para análise

No.	O que destacam as dissertações e teses sobre a categoria <b>Pedagogia das Competências</b>
01	- “[...] A Medida Provisória retoma a perspectiva de uma formação voltada à especialização, causando um prejuízo a formação dos nossos jovens, já que visualiza uma formação referenciada nas competências e habilidades esperadas para o mercado do trabalho[...]”. (P01, p. 79)
02	NC
03	NC
04	- “[...] os argumentos presentes na defesa do novo ensino médio disputa o sentido dessa etapa da educação, e está sustentada na defesa da necessidade da adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial, pela Pedagogia das Competências adotadas nas políticas de currículo tanto para a formação profissional quanto para a formação geral. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p.21-22). [...]” (P 04, p.78) - “[...] a atual reforma do ensino médio está estruturada tomando-se como referência a ‘pedagogia das competências’ proposta curricular da década de 1990 e que agora é retomada sobre o discurso de que é necessário adequar a escola as “mudanças do mundo do trabalho”, associadas a inovações de caráter tecnológico e operacional[...]” (P 04, p.91)
05	- “[...] as autoras [Gatti, Barreto e André (2011)] criticam o discurso da pedagogia das competências presentes nas políticas de formação, uma vez que há “negação da dimensão social e relacional da competência” acabando por responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes”(P05, p.28)
06	- “[...]é atribuído à educação um papel ideológico de contenção e desmobilização do elemento revolucionário da classe trabalhadora, ao associar-se à ideia de equalização econômica, política e social, independentemente das relações sociais concretas. Cria-se uma crença de que o sucesso ou fracasso no atual mundo competitivo depende somente de um conjunto de competências e habilidades individuais, definidas sob a égide do mercado. [...]” (P 06, p.28) - “[...] Acredita-se que o investimento no capital humano é essencial para se obterem o sucesso e a ascensão aos padrões da classe burguesa. Após muitos anos de formação, o emprego sonhado seria obtido facilmente. Porém, o que se nota é que essa trajetória pautada no capital humano e nas competências individuais está sendo superada por novas ordens do capital. Hoje, o empreendedorismo e a flexibilização nas relações trabalhistas estão em pauta, e para tal determinação a educação não é mais o caminho seguro para o trabalho estável, pois este não existe mais (P 06, p.64)
07	- “[...] a pedagogia das competências [...]aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução dos problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências ]” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.42) [...]” (P07, p.52) - “[...] Identificamos a necessidade de uma nova demanda na formação das pessoas em cada período de crise. Um exemplo disso foi as propostas de Ensino Médio da Lei n.º 5.692/1971 e da atual contrarreforma do Ensino Médio uma vez que a diferença entre ambas é o refinamento da pedagogia tecnicista para a pedagogia das competências no que diz respeito à formação dos alunos, atendendo assim as demandas produtivas de seus momentos históricos[...]” (P07, p.124)
08	- “[...] aprofundamento [processo de mercantilização da educação] se deu a partir do processo de mundialização do capital, da rearticulação do mundo do trabalho, com a retomada da perspectiva do capital humano, a pedagogia das competências, as parcerias públicos-privadas nas várias esferas de ensino, do médio ao superior, são pontos que se entrecruzam e sustentam[...]” (P08, p.9) - “[...] O BM já vinha produzindo documento e relatórios apontando a direção que a política brasileira deveria tomar, com base em uma pedagogia voltada para a competitividade, centradas nos conceitos de competências e habilidades, acarretando uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional com essas alterações na política educacional, adequando-as a novas demandas posta pelo modo de produção capitalista[...]” (P08, p.111)
09	NC
10	- “[...] De acordo com Paulo Netto (2011), o conhecimento teórico é a reprodução ideal, no pensamento, do movimento real do objeto. Dessa forma, cabe ao pesquisador conhecer as categorias que constituem a articulação interna do objeto ou fenômeno. Desse modo, nesta dissertação, extraímos, da BNCC do ensino médio, as seguintes categorias: a BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência; a dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio; a BNCC do ensino médio e o foco nos interesses do aluno e; a pedagogia das competências como base pedagógica da BNCC. [...]” (P10, p.18) - “[...]No contexto do ensino médio, que é o foco da discussão deste trabalho, todas as estratégias políticas tiveram como ponto fulcral a formação superficial e utilitarista dos adolescentes oriundos da classe trabalhadora por meio, principalmente, da pedagogia das competências. Infelizmente, esse ideário continua hegemônico na atualidade, notadamente, no que se refere ao Novo Ensino Médio (NEM) e à BNCC do ensino médio [...]” (P10, p.21) - “[...]De acordo com as autoras, esse ato sufocou o diálogo com os profissionais da educação, retomou a pedagogia das competências do governo FHC, bem como enfraqueceu as conquistas democráticas no que diz respeito às minorias, suprimindo, por exemplo, discussões sobre a questão de gênero e sexualidade, presente nas versões anteriores [...]” (P10, p.23)

	<p>- “[...]Outro ponto na BNCC que nos chama a atenção é a proposta de adaptação do adolescente ao mercado de trabalho e à lógica do capital. Estas ideias estão baseadas nos pressupostos da pedagogia das competências, tão presentes no documento. [...]” (P10, p.37)</p> <p>- “[...]a pedagogia das competências tem como objetivo formar comportamentos flexíveis nos indivíduos que ‘permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas’ [...]” (P10, p.38)</p> <p>- “[...]Jesse tipo de ensino parece apenas proporcionar uma adaptação do adolescente ao mercado de trabalho e aos pressupostos de empregabilidade tão difundidos pela BNCC, por meio de seu ideário pedagógico, a pedagogia das competências [...]” (P10, p.48)</p> <p>- “[...]demonstrou que os itens até aqui analisados, quais sejam: a BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência; a dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio; a BNCC do ensino médio e o foco na autonomia do aluno estão inseridos num contexto educacional cuja teoria pedagógica que os orientam é a pedagogia das competências. [...]” (P10, p.55)</p> <p>- “[...]A pedagogia das competências vem orientando a formação de políticas educacionais e, atualmente, sua maior expressão encontra-se no documento da BNCC. [...]” (P10, p.55)</p>
11	<p>- “[...]Na contramão de um projeto de ensino que vise a formação do pensamento para o entendimento da realidade concreta, tem-se a formação de habilidades e competências para o ingresso no mercado de trabalho.[...]”(P11, p.20)</p> <p>- “[...]O neoconstrutivismo, uma releitura da teoria piagetiana que adentrou as práticas escolares nas décadas de 1980 e 1990 do século XX, é também denominado “pedagogia das competências. As competências, termo amplamente utilizado nos documentos que orientam os currículos do país, substituíram o conhecimento escolar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos” [...]” (P11, p.22)</p> <p>- “[...]como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias [...]” (P11, p.52)</p> <p>- “[...]Dialogando com o neoconstrutivismo ou “pedagogia das competências”, o excerto faz menção a importância de desenvolver competências nos estudantes em favor de sua inserção no mercado de trabalho. Para o documento, a garantia é de que o estudante tenha acesso ao mundo do trabalho e não aos conhecimentos sistematizados pela humanidade[...]” (P11, p.86)</p> <p>- “[...] A categoria conhecimento e competência indica os elementos presentes no objeto de estudo que permitem associar a formação de um sujeito capaz de atuar dentro de uma sociedade capitalista, que visa a formação mercadológica e pautada na estratificação da sociedade[...]”(P11, p.106)</p> <p>- “[...]a figura 3 evidencia o foco da BNCC que é a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades na etapa do Ensino Médio [...]” (P11, p.114)</p> <p>- “[...] Entendendo-se que a BNCC foi idealizada e desenvolvida por meio do conceito de competências e seu ensino nas escolas, essa primeira categoria analítica carrega consigo uma série de determinações que conseguem expressar as concepções dos movimentos do neoliberalismo e da pós-modernidade,[...]” (P11, p.117)</p> <p>- “[...] Sendo assim concebe-se a categoria analítica conhecimento e competência como categoria analítica central desta pesquisa uma vez que o documento em estudo foi construído tomando por base as competências que os alunos devem obter ao fim da educação básica.[...]” (P11, p.118)</p> <p>- “[...]Os conhecimentos viabilizados em ações (habilidades) e que permitem aos estudantes serem eficientes (competentes) são vistos como o ápice da educação, pois potencializam as mudanças sociais [aproximações da BNCC com o neoprodutivismo][...]”(P11, p.122)</p> <p>- “[...]Nesse caso, as categorias analíticas acima indicadas apresentam a possibilidade de adentrar a realidade concreta do objeto ou fenômeno – a BNCC – para que assim se consiga entendê-lo em sua lógica de desenvolvimento e intervir de forma coerente e não alienada. A partir dos referidos e necessários apontamentos, admitiu-se a categoria analítica conhecimento e competências como aquela que congrega todos os indicativos que permitem teorizar a BNCC. Ela guarda consigo o cerne da função da BNCC que é minimizar o conhecimento em favor do desenvolvimento de competências e habilidades pelos estudantes [...]” (P11, p.187-188)</p>
12	<p>- “[...]As competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio são agrupadas de acordo com os itinerários formativos, conforme proposição estrutural [...]” (P12, p.71)</p> <p>- “[...]Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018d, p. 477, grifos do pesquisador) [...]” (P12, p.152)</p> <p>- “[...] “a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624) [...]” (P12, p.159)</p> <p>- “[...]No texto da BNCC (2018) está evidente que o objetivo maior de toda essa lógica é “o desenvolvimento de competências e habilidades” para uma preparação estreita e direcionada aos testes uniformizados aplicados em larga escala. [...]” (P12, p.231)</p> <p>- “[...]Numa “coincidência” estratégica, as disciplinas obrigatórias no currículo do ensino, médio pela nova redação da legislação educacional, já em vigor no Brasil, compõem o núcleo duro de competências e habilidades direcionadas ao bom desempenho estatístico dos alunos nas avaliações estandarizadas, cujo parâmetro atual no mundo é o PISA[...].” (P12, p.261)</p>
13	<p>- “[...]A aplicabilidade da Lei 11.645/08 também foi averiguada a partir de uma análise detalhada das competências e habilidades propostas pelo currículo adotado pela rede estadual de educação de Goiás, em consonância com a BNCC, que apresenta muitas oportunidades diretas e indiretas para o professor desenvolver um debate centrado nas</p>

	<p>questões étnicas; mas que também evidencia algumas fragilidades, a exemplo do livro didático disponibilizado pelo Ministério da Educação para as escolas públicas [...]” (P13 p.12)</p> <p>- “[...]Conhecer e analisar a Lei 11.645/08, a LDB, a BNCC e o Documento Curricular de Goiás foram essenciais para compreender quais os conhecimentos requeridos do professor e quais as competências e habilidades necessárias ao estudante para que as questões étnicas possam ser inseridas no contexto escolar de forma crítica. [...]” (P13, p.13)</p> <p>- “[...]A educação por competências e habilidades traz imbuída em si a possibilidade de transformar conteúdos disciplinares, que antes eram obrigatórios e sem uma ligação real com a vivência do estudante, em situações-problema a partir das quais o estudante seja capaz de atuar partindo de conhecimentos acadêmicos com sentido prático e utilitário, aliados aos seus conhecimentos prévios e a capacidade de decisão [...]” (P13, p.73)</p> <p>- “[...]o componente Artes] por não estar dividido da mesma forma que os demais componentes curriculares, por ano e série; mas com apenas competências e habilidades que podem ser trabalhadas em todas os anos do ciclo, exigindo ainda mais conhecimento e habilidade do professor que ministrará as aulas [...]” (P13 p.74)</p> <p>- “[...]A intenção de levar formação continuada aos profissionais em exercício do magistério nas escolas, a fim de prepará-los para a atuação frente às novas diretrizes curriculares estaduais e nacionais, é primordial para o sucesso da nova abordagem que o documento propõe no trabalho por competências e habilidades, uma vez que parte de uma educação ainda baseada em conteúdo, apesar do currículo ora adotado trazer em destaque o trabalho a partir das expectativas de aprendizagem, que definem o conhecimento que o aluno precisa ter adquirido de forma construtiva ao final de cada ciclo escolar – bimestre, semestre, ano.[...]” (P13, p.82-83)</p> <p>- “[...]temos grandes potencialidades a partir de um currículo baseado em competências e habilidades, que, por sua vez, não está livre de problemas, mas esbarraremos em dificuldades estruturais e de qualificação nas escolas. Porém, mesmo com estes entraves, um bom currículo, nas mãos de um professor determinado e disposto, renderá aulas bastante críticas e propositivas. [...]” (P13, p.95)</p> <p>- “[...]a literatura indígena]pode ser utilizada no ambiente escolar como ferramenta para uma educação intercultural que busque desenvolver competências e habilidades nos estudantes a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e propositiva [...]” (P13 p.119)</p>
14	<p>- “[...] Daí [da sociedade do conhecimento] emergem as novas noções ideológicas de sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, pedagogia das competências, empreendedorismo e capital social. (FRIGOTTO,2011) [...]” (P14, p.31-32)</p> <p>- “[...] verificamos que assim como o Decreto 2.208/97, a contrarreforma do ensino médio visa a formação de habilidades e competências, focalizando para o trabalho simples e não complexo. Nesse sentido, Ramos (2008) entende que o currículo constituído por competências, ou seja, conteúdos que visem uma formação orientada para as competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem à “pedagogia das competências” [...]” (P14, p.55)</p> <p>- “[...] A contrarreforma do Ensino Médio retoma o que já era preconizado pelo Decreto 2.208/97: a formação por habilidades e competências. A concepção de formação por habilidades e competências focaliza o saber fazer, ou seja, uma formação meramente instrumental, não considerando as relações implícitas ao mundo do trabalho, os conhecimentos científicos, distanciando-se de uma formação humana integral.(P14, p.55)</p> <p>- “[...]a pedagogia das competências “pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade (RAMOS, 2008, p. 304). Uma educação nesse formato nega o conhecimento científico construído historicamente/socialmente, isto é, nega a ciência e a teoria, dando ênfase ao processo. A competência reduz-se às atividades.” [...]” (P14 p.55-56)</p> <p>- “[...]Antes da introdução da pedagogia das competências a educação, principalmente a profissional, requeria diploma; hoje pode-se falar na crise do valor dos diplomas, visto que o que sistema capitalista tem exigido são competências, que acabam desconsiderando o conhecimento na sua integralidade[...] Enfim, a formação dirige-se para a empregabilidade e não para a formação omnilateral. [...]” (P14, p.56)</p> <p>- “[...] A pedagogia das competências acentua o individualismo na sociedade, eliminando a perspectiva de coletividade, pois o direito ao emprego, regulado por um contrato social e tendo como base a organização coletiva dos trabalhadores, dilui-se na noção de empregabilidade, em que cada indivíduo responde por seu sucesso ou insucesso. Dessa forma, ganham força processos de inclusão, exclusão, subcontratação e precarização do trabalho na lógica da acumulação flexível. (FRIGOTTO, 2008a)[...]” (P14, p.56)</p> <p>- “[...]percebemos veementemente a relação da pedagogia das competências, assim como a ideologia da empregabilidade diretamente vinculadas ao mundo pós-moderno, com o predomínio do neoliberalismo sob a sociedade e a continuidade de exploração do trabalhador, inclusive com a eliminação da organização coletiva. [...]” (P14 p.56)</p> <p>- “[...]a pedagogia das competências ganha ênfase, evidenciando-se o individualismo e a competição entre os sujeitos. A noção de empregabilidade também aparece nítida na lógica da acumulação flexível. [...]” (P14, p.59)</p> <p>- “[...]a educação acaba tendo como propósito a formação direcionada para habilidades e competências, preparando para a empregabilidade. Isso corrobora para uma concepção produtivista de educação, que acentua a exploração e desumanização do trabalhador, negando a formação politécnica, omnilateral, aumentando, por sua vez, as desigualdades sociais. [...]” (P14, p.60)</p> <p>- “[...]A pedagogia das competências tem contribuído para a continuidade do dualismo educacional, promovendo uma formação unilateral Apartir dessa constatação, o que fazer para a superação da pedagogia das competências, do dualismo educacional e da formação unilateral? [...]” (P14, p.67)</p> <p>- “[...]a pedagogia das competências e a teoria do capital humano direcionam os processos formativos, aumentando o individualismo e a competição entre os sujeitos, visto que a noção de empregabilidade também aparece nítida na lógica da acumulação flexível [...]” (P14 p.73)</p>

	<p>- “[...]quando reformas educacionais marcaram a educação, incluindo a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica<sup>43</sup>, em 1998, momento em que no governo Fernando Henrique Cardoso a pedagogia das competências se tornou a referência para construção curricular em todas as etapas da educação. [...]” (P14, p.109)</p> <p>- “[...] Cabe ressaltar que a atual contrarreforma do ensino médio, lei 13.415/17, também dá ênfase à pedagogia das competências e retoma o dualismo que impregnou a educação brasileira, conforme mencionamos no capítulo anterior deste estudo. Então, a partir dessa contrarreforma, ainda não efetivada, mas aprovada[...]” (P14, p.111)</p> <p>- “[...]Considera-se a questão da formação tecnológica, mas ao mesmo tempo, evidenciam-se as competências desejadas aos profissionais formados. Entretanto, mesmo com essa bipolaridade na formação, salientamos que o conhecimento científico e tecnológico não pode ficar em segundo plano, caso contrário a formação será concentrada apenas no desenvolvimento de habilidades e competências, o que é considerado fator para a continuidade da alienação da classe trabalhadora.[...]” (P14, p.178)</p> <p>- “[...]Sob esta lógica[capitalista], a introdução da formação por competências ganha relevância, uma vez que associa o fazer da escola ao atendimento exclusivo das demandas do mercado, prescindindo das relações implícitas ao mundo do trabalho. E é nesse contexto que também está inserida a contrarreforma do ensino médio, estando afinada com a pedagogia das competências, num movimento contrário à concepção de formação humana integral. A respeito da contrarreforma do ensino médio, em suas considerações[...]” (P14, p.187-188)</p>
15	<p>- “[...]A escola trabalha com foco em competências e habilidades, e os alunos realizam atividades de projetos visando à formação acadêmica e de pesquisa.. A organização da escola se assemelha às mudanças propostas pela reforma do ensino médio através da reformulação da Base Nacional Comum Curricular, feita pelo governo interino de Michel Temer e continuado no governo Bolsonaro. [...]” (P15 p.14)</p> <p>- “[...]Nessa perspectiva, em vez de criar mecanismos uniformes de formação, o que ainda se observa nas metodologias de competências e habilidades, a escola e as instituições de aprendizagens devem estar preparadas para receber essas diferenças e auxiliar os jovens na construção da sua identidade e formação, não na perspectiva de um futuro próximo ou criando a ilusão de que as escolhas de itinerários de formação estão respeitando as suas individualidades, mas levando em consideração a atualidade desse jovem, sem negligenciar as suas experiências e necessidades [...]” (P15, p.31)</p> <p>- “[...]em 1950 temos a teoria do capital humano de Theodore Schultz, que, não considerando as questões de classe, institui que para diminuir as desigualdades entre as nações cabia estabelecer conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que melhoram a força de trabalho criando um padrão de desenvolvimento. Nesse sentido, entendia-se que o papel da educação era primordial para a diminuição das desigualdades entre os grupos sociais e os países.[...]” (P15, p.34)</p> <p>- “[...] [Escolas do “Sistema S”] Hoje, contribuem com os discursos de afirmação das mudanças impostas com a reforma do ensino médio, focando na formação da classe trabalhadora para o ramo industrial e colocando-se à disposição para a formação dos professores da rede pública com viés nas aprendizagens de competências e habilidades. [...]” (P15, p.54-55)</p> <p>- “[...]Entretanto, mesmo prometendo mudanças significativas para as escolas públicas a partir das metodologias voltadas para a prática industrial laboral e com o desenvolvimento de competências e habilidades como soluções para a educação brasileira deve ser ressaltado que, além de uma mudança significativa do público que é atendido pela instituição (apenas filhos de trabalhadores da indústria), a escola conta com toda uma estrutura de apoio para o desenvolvimento das suas atividades, como internet, computadores, salas de aprendizagens (música e teatro), laboratórios equipados para a área de ciências da natureza e uma sala oficina onde os alunos podem desenvolver seus projetos com toda a estrutura disponível. Além disso, os professores<sup>11</sup> atuam nos seus componentes de formação, o que cria um abismo impensável de comparação com a realidade brasileira.[...]” (P15, p.56)</p> <p>- “[...]No caso do ensino formal, pela estrutura oferecida com foco na aprendizagem por competências e habilidades, em certas ocasiões, a escola apresenta-se como atrativa para esses jovens, especificamente no quesito de estimular o protagonismo juvenil e o empreendedorismo. No entanto, esse foco desqualifica as aprendizagens dos conteúdos e aponta como benéficas as habilidades que serão necessárias para o mercado de trabalho [...]” (P15 p.66)</p> <p>- “[...]Algo que chama a atenção nos posicionamentos dos alunos é a finalidade do ensino médio, principalmente dos alunos oriundos das escolas particulares, cuja necessidade de conteúdo sempre foi uma constante, criando-se, assim, um sentimento de perda na mudança de metodologia para competências e habilidades [...]” (P15, p.75)</p> <p>- “[...]colocado pelos jovens ao longo das discussões, no caso do ensino formal oferecido pela escola do Sistema S, o foco na metodologia de competências e habilidades necessárias dialogam com a ideia de formação para o mercado de trabalho com ações que responsabilizam o sujeito pelo seu emprego numa lógica “empreendedora” e se relaciona com as mudanças desenhadas para as relações de trabalho com as reformas propostas nos últimos dois anos.[...]” (P15, p.84-85)</p>
16	<p>- “[...]Investigamos algumas mudanças ocorridas ao longo da história no Ensino Médio e a relação com a formação do trabalhador, como premissa para entender e relacionar as mudanças proferidas na atualidade, especialmente com relação à retomada da pedagogia das competências, já utilizada ao final dos anos de 1990. [...]” (P16 p.13)</p> <p>- “[...] [Dentre os objetivos específicos delimitamos:] d) Analisar a concepção de currículo exposta na Base Nacional Comum Curricular, ou seja, a retomada da pedagogia das competências, suas principais características, condicionantes e objetivos frente à formação da juventude da classe trabalhadora; [...]” (P16 p.18)</p> <p>- “[...]A fim de buscar melhor entendimento sobre a re-tomada da pedagogia das competências dada especialmente pela organização curricular implícita na BNCC tomamos como referência principal as pesquisas de Ramos (2006), Nomeriano (2007), Silva (2017), Saviani (2007, 2014, 2016) e Kuenzer (2002, 2004, 2016), no entanto utilizamos</p>

	<p>também as análises de Frigotto (2003), Pinto (2007), Macedo (2015), Antunes e Pinto (2017), Duarte (2008) e Bittencourt (2017). [...]” (P16 p.22)</p> <p>- “[...] No Capítulo III – Base Nacional Comum Curricular e o retorno da pedagogia das competências – Indicamos a implementação da BNCC como a retomada da pedagogia das competências já utilizada ao final da década de 1990 nos PCNs [...]” (P16, p.22)</p> <p>- “[...]Nesse contexto, também destacamos a relevância da discussão sobre a problemática do retorno da pedagogia das competências e, em conjunto, o esvaziamento de conteúdos. [...]” (P16, p.23)</p> <p>- “[...]segundo o autor[(SAVIANI, 2014b, p. 120), e buscando contextualizar a leitura, entendemos que o verdadeiro sentido de escola ativa, apta a desenvolver a autonomia nos estudantes e as mais diversas capacidades criativas, está em caminho absolutamente oposto do que explicita o “novo” ensino médio e a sua reorganização do currículo via a pedagogia das competências [...]” (P16, p.60-61)</p> <p>- “[...]Outro aspecto importante em relação às novas diretrizes está na negação da organização curricular por meio da pedagogia das competências e da ligação entre educação e o mercado de trabalho como imperativo literal e mecânico [...]” (P16, p.84)</p> <p>- “[...] a formação integral tem três desafios básicos a serem enfrentados, estes vão desde superar a pedagogia das competências e da empregabilidade, ao qual se direcionam os cursos profissionalizantes, superar e buscar mudanças no interior da organização escolar que perpassa as condições de trabalho e a organização curricular e o desafio em criar condições econômicas e políticas que possam verdadeiramente viabilizar o projeto da educação integral(CIAVATTA, 2012, p. 77) [...]” (P16, p.92-93)</p> <p>- “[...]A inserção da palavra tecnologias nos itinerários de linguagens, matemática e ciências da natureza faz luz à retomada da pedagogia das competências presentes nos PCN (BRASIL, 1998) e parece ter objetivo de dar às disciplinas uma aplicação cada vez mais prática e utilitarista aos conhecimentos. [...]” (P16, p.94)</p> <p>- “[...]A finalidade da educação passa a ser o desenvolvimento de competências para o trabalho, o que se evidencia na BNCC para o ensino médio, ao preconizar o ensino embasado na pedagogia das competências (ANDRÉ, 2018, p. 139). [...]” (P16, p.97)</p> <p>- “[...]É possível afirmar que a Reforma do Ensino Médio aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9.394/1996 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo (ANDRÉ, 2018, p. 139). [...]” (P16, p.97)</p> <p>- “[...]As análises pretendem apresentar a consonância das atuais reformas com os interesses políticos e econômicos dos organismos internacionais na reprodução da sociedade capitalista na formação a partir da teoria do capital humano, dada especialmente pela retomada da pedagogia das competências (já utilizada ao final dos anos de 1990) e o esvaziamento de conteúdos escolares. [...]” (P16, p.99)</p> <p>- “[...]Defendemos, junto a outros autores citados no decorrer do texto, que trata-se do retorno da pedagogia das competências, ou seja, mesmo que apresentada como novidade a sociedade, nós educadores temos a clareza de que a formação direcionada para obter habilidades e aptidões específicas há um determinado ofício para os jovens, futuros trabalhadores, não é novo, e sim um déjà vu de uma política falha utilizada ao final da década de 1990 durante os dois mandatos de FHC [...]” (P16, p.114)</p> <p>- “[...]Analisaremos os motivos de estarmos indicando que esse movimento trata-se do retorno da pedagogia das competências dado pela reforma curricular documentada a partir de 2015, momento onde foi publicada a primeira versão da BNCC, e impulsionada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que redireciona o processo de formação em nível médio. [...]” (P16, p.116)</p> <p>- “[...]a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. (SAVIANI, 2007, p. 435). [...]” (P16, p.121)</p> <p>- “[...]Dentre os desafios a serem enfrentados estão: superar a ideologia imposta pelas classes dominantes da pedagogia das competências; mudanças na organização escolar, desde a formação de professores, condições de trabalho até as concepções curriculares e o envolvimento da sociedade civil e política na educação. Esses desafios estão engajados com a luta da própria sociedade para além do âmbito educacional, pensando também nos âmbitos econômicos, políticos e culturais, ou seja, “tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram desigualdades e a construção de um projeto societário de base popular”(FRIGOTTO, 2012, p. 78) [...]” (P16, p.131-132)</p> <p>- “[...]Temos em andamento, o retorno da pedagogia das competências, já utilizado no final da década de 1990, com o viés do adestramento de habilidades específicas provenientes apenas às necessidades do setor produtivo. [...]” (P16, p.139)</p>
--	--

Quadro 05 – Sistematização de 551 (quinhentos e cinquenta e um) trechos de destaque da categoria **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** nas (16) dissertações e teses identificadas para análise

No.	O que destacam as dissertações e teses sobre a categoria Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
01	- “[...]A reestruturação dos currículos proposto na Medida Provisória 746/2016 é marcada por uma série de mudanças nos conteúdos a serem ministrados nessa fase do ensino. Apesar de aponta a orientação dos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta mudanças radicais quando se refere a exclusão ou

	<p>facultatividade de algumas disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia até então obrigatórias no currículo [...]”. (P01, p.30)</p> <p>- “[...] A Reforma promove a desresponsabilização do Estado com uma formação básica e comum entre os jovens, no sentido em que visa: [...] adotar currículos “standartizados” (BNCC) [...]”. (P01, p. 77, 170 e 176)</p> <p>- “[...] Como a proposta visa incentivar e criar melhores condições para a adoção de uma gestão de inspiração empresarial [...] adotar currículos “standartizados” (BNCC), podemos resumir, dentre outras coisas, que o professor terá a sua autonomia reduzida e seu trabalho intensificado”[...]. (P01, p. 171)</p>
02	NC
03	<p>- Reproduz fala de César Callegari, Presidente que renunciou o Conselho Bicameral do Conselho Nacional da Educação, no sentido de que a BNCC “a reforma do ensino vai acirrar as desigualdades educacionais e sociais (P03, p.30)</p> <p>- Se refere aos protestos realizados em 6/3/2018 e 2/8/2018 que se seguiram a convocação do MEC para as 28 mil escolas de nível médio do país para discutir os termos da BNCC e dá-lhe caráter de legitimidade (P03, p.30)</p> <p>- Aponta a contradição entre o congelamento dos gastos públicos por vinte anos pela Emenda 95/2016 e a ampliação da carga horário de 800h para as 1.400h, para afirmar que a solução encontrada é o ensino à distância, os vouchers escolar, o homeschooling e matrícula em escolas charter. (P03, p.40)</p> <p>- Levanta a hipótese, não concretizada, de que a reforma poderia ser abandonada pelo governo Bolsonaro;(P03, p.40)</p> <p>_ Afirma que no Brasil existe uma política de governo e não de estado em relação à educação; por esse motivo, não obstante a Lei 13.415/2017 e a BNCC o país permanece carente de um sistema nacional de educação e de um plano nacional de educação (P03,p.45)</p> <p>_ Transcreve uma crítica da Conferência Nacional dos Profissionais de Ensino Superior no sentido de que “[...] o formato pedagógico do “novo” Ensino Médio – sobretudo sua orientação para a formação técnica de baixa qualidade (cursos de qualificação profissional, tipo eletricista, estética corporal, entre outros) – caminha na direção de um verdadeiro apartheid educacional, pois claro está que se pretende estabelecer diferentes tipos de escolas para diferentes públicos, com perspectivas distintas de futuro (leia-se: oportunidades desiguais para as classes sociais) [...]” (P03, p.102)</p> <p>_ Afirma que a BNCC excluiu a obrigatoriedade do ensino de Artes, e tornou obrigatório apenas os de língua portuguesa e matemática (P03, p.107)</p> <p>- Chama a atenção para o fato de que a troca da expressão “áreas do conhecimento” por “itinerários formativos na BNCC visa destacar a flexibilidade e transitoriedade ao invés de consistência (P.03, p.107)</p> <p>_ Cita crítica da CNTE no sentido de que “[...]a BNCC se voltará exclusivamente para os testes nacionais e internacionais padronizados e para a privatização da escola pública, na medida em que os sistemas de ensino poderão priorizar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (em contradição com o propalado discurso das áreas de conhecimento!), disponibilizando a parte flexível do currículo para a rede particular (especialmente através de cursos técnicos e de aprendizagem profissional). Neste formato claramente pretendido pelos formuladores da antirreforma do ensino médio, as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas formarão um —cardápio a la cartel alternativo de conteúdos que poderão ser oferecidos aos estudantes em algum período da etapa escolar, ou mesmo durante os três anos, porém dentro do limite de 1.800 horas que já comporta as duas —disciplinasl obrigatórias – reduzindo assim a incidência desses conteúdos na formação estudantil.[...]” (P03, p. 107-108)</p> <p>_ Enumera as razões do empobrecimento dos conteúdos escolares pela BNCC, como sendo: “[...]1) pela não obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos na rede pública, em virtude da redução dos recursos; 2) pela flexibilização curricular que admite integralizar ao currículo do ensino médio regular, atividades a distância, cargas horárias de qualquer curso técnico, de trabalho voluntário; 3) pela terceirização dos itinerários formativos (especialmente da Formação Técnica e Profissional), carentes dos conteúdos exigidos em processos de seleção para o ensino superior. Essa última medida torna ainda mais proibitivo o acesso dos estudantes das escolas públicas nas universidades públicas. [...]” (P.03, p.109)</p> <p>_ Indica que a BNCC, em relação ao ensino fundamental, considerou a língua inglesa de caráter global e obrigatória e, em contrassenso, menosprezou disciplinas como história, geografia e filosofia tornando-as facultativas Defende que tal língua não pode preterir as demais e também reproduz uma crítica da ANDES no sentido de que: “[...]Na realidade, com exceção da Língua Portuguesa e Matemática, além da Língua Inglesa, a partir do sexto ano do ensino fundamental, nenhuma outra disciplina é obrigatória nesse — “novo” Ensino Médio. Isso pode significar um enorme aligeiramento desse nível de ensino e um grande empobrecimento da educação formal dos (as) jovens da classe trabalhadora, que têm na escola, na maioria das vezes, o único lugar para a aquisição dos conhecimentos básicos para a vida social... O ensino de inglês se torna obrigatório, ... impondo um determinado idioma estrangeiro para todos os brasileiros como modulador da comunicação das relações internacionais prioritárias, na visão do governo[...].” (P03 ,p.111)</p> <p>_ Destaca que no texto da BNCC “[...] descartam as disciplinas que levam informação, senso crítico e pensamento lógico aplicado, que levam o aluno a conhecer a si mesmo e a realidade a sua volta. [...]”. Prossegue afirmando que disciplinas como História, Sociologia e Filosofia aparecem diluídas como Ciências Humanas e Sociais aplicada (P03.p.113)</p> <p>- Aponta que a regra mais enigmática é a que proíbe a carga horária superior a 1.800 h (§5º do Art. 3º da Lei 13.415/2017), para afirmar que ao longo da implantação da BNCC haverá redução a partir da implantação da “reforma” em 2022. Como precarização, também destaca “[...]a possibilidade de cumprimento de até 40% de todo o currículo escolar regular do Ensino Médio (inclusive a parte da BNCC) na forma a distância e 100% para a modalidade de EJA [...]” resultando da possibilidade de ampliação de serviços pela iniciativa privado. (p.03, p.113).</p>

04	<p>- “[...] Concomitantemente à tramitação do substitutivo [PL N.º 6.840/2013] iniciou-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular pelo Ministério da Educação. Entretanto, com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, sua elaboração foi suspensa. Meses depois, na vigência do Governo Temer, o Ministro da Educação Mendonça Filho declarou não ser possível seguir com a BNCC sem a realização de uma reforma do ensino médio e, justificando a decisão, iria solicitar à Câmara dos Deputados o substitutivo do PL n.º 6.840/2013. [...]” (P 04, p.72)</p> <p>- “[...] ao invés de um currículo comum a todos, como definido na LDB/1996 e da primeira versão da BNCC, a nova disposição estabeleceu um currículo segmentado, composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas do conhecimento ou educação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; formação técnica e profissional[...]” (P 04, p.82)</p> <p>- “[...] compete às redes de ensino e escolas particulares a tarefa de construir seus currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras de currículos e da sua dinâmica. [...]” (P 04, p.82)</p> <p>- “[...] §6º: fixou o teto de 1.200 horas para a carga horária da BNCC no ensino médio, enquanto o §7º determinou que a parte diversifica do currículo de que trata o art.26 de LDB deverá estar integrada a BNCC e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. [...]” (P 04, p.82)</p> <p>- “[...]os currículos de ensino médio passam a ser compostos por uma parte comum, que mobiliza dos conhecimentos previstos na BNCC (formação geral básica) e outra, flexível, composta pelos itinerários formativos, que oferece caminhos distintos aos estudantes. [...]” (P 04, p. 90)</p> <p>- “[...] uma das críticas que se faz a BNCC é que ela só enumera as competências e habilidades comuns, e não os conteúdos que ficaram a cargo da decisão dos Estados. Ocorre que, sem conteúdos, não há como se promover o desenvolvimento de habilidades nem dos alunos demonstrarem competência. [...]” (P 04, p.91)</p> <p>- Faz uma citação “[...] Silva (2019, p.11) chama a atenção para o fato de que a BNCC faça a menção de uma formação para a autonomia e respeito a diversidade cultural “prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritos imperativos de formação para a adaptação [...]” (P 04, p.91)</p> <p>- “[...] Quanto ao conteúdo comum da BNCC nos três anos de ensino médio, a Lei n.º 13.415/2017 prevê expressamente apenas a obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática, conforme redação do § 3º do Art. 3,5-A da LDB/2016. [...]” (P 04, p.91)</p> <p>- “[...] Com a regulamentação da Lei n.º 13.415/2017 as disciplinas de Artes e Educação Física voltaram a ser obrigatórias no curriculum do ensino médio em, juntamente com Sociologia e Filosofia, foram incluídos na BNCC como “estudos e práticas”, conforme redação do Art. 36-A da LDB/1996, ficando diluídas no interior da base curricular, o que não garantirá a obrigatoriedade de sua oferta nos três anos de ensino médio, caracterizando o “caráter líquido do novo ensino médio” (SILVA,2017) [...]” (P 04, p.92)</p> <p>- “[...] A BNCC-EM, na medida que torna obrigatório apenas essas disciplinas [Língua Portuguesa, Matemática e Inglês], deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a fragilidade do ensino, implícita na Lei n.º 13.415/2017, conforme ressalta o documento do FNE/CONIF/ (2018). [...]” (P 04, p.93)</p> <p>- “[...] os currículos do “Novo Ensino Médio” serão compostos por uma parte comum (formação geral básica), tendo como foco os conhecimentos previstos na BNCC, e outra flexível, constituída pelos itinerários formativos, indissociáveis. [...]” (P 04, p.93)</p> <p>- “[...] De acordo com a BNCC-EM (BRASIL, 2017, p.471) eles [os itinerários formativos] são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de “escolha” dos estudantes, consistindo, dessa forma, na principal estratégia da Lei n.º 13.415/2017 para promover o protagonismo infantil[...]” (P 04, p.93)</p> <p>- “[...] com a redução da carga horária (BNCC) para 1800 horas e ênfase nas disciplinas de português, matemática e inglês não há como se conceber um projeto de formação integral, omnilateral conforme defendido pela proposta de ensino médio integrado[...]” (P 04, p.129)</p>
05	NC
06	<p>- “[...]Outros debates também são de extrema importância nas entrelinhas dessa lei, a exemplo da limitação de conteúdo por meio do enfraquecimento de algumas disciplinas essenciais, como é demonstrado no art. 3º em seu parágrafo 2º: “A base nacional comum curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). O que se entende por estudos e práticas? As disciplinas citadas serão ofertadas como estão atualmente estruturadas? [...]” (P 06, p.49)</p>
07	<p>- “[...] Se a BNCC pode ser considerada como documento de referência para definir os objetivos de aprendizagem da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio que motivos podem ter levado a Lei n.º 13.415/2017 ser sancionada anteriormente [...]” (P07, p.115)</p> <p>- “[...] Entende-se que a lei da contrarreforma do Ensino Médio estaria aumentando a carga horária, via formação integral, em seiscentas horas anuais. No entanto, há controvérsias, uma vez que a BNCC tem sua carga horária máxima definida em mil e oitocentas horas, ou seja, há uma redução de seiscentas horas na formação básica de educação do Ensino Médio[...]” (P07, p.116)</p> <p>- “[...] o acréscimo na carga horária previsto na contrarreforma do Ensino Médio deverá ser preenchido pelos itinerários formativos, ou seja, é a parte diversificada que trata a BNCC e o reflexo disso é o aumento do ensino profissionalizante que, por sua vez, seria o suposto interesse dos jovens[...]” (P07, p.116)</p> <p>- “[...] Levando em consideração a ideia do currículos e formação dos aspectos socioemocionais e do projeto de vida dos estudantes, presentes na contrarreforma do Ensino Médio, bem como os acréscimos de informações contido na</p>

	<p>BNCC sobre o referido projeto e também o exercício da cidadania. Compreendemos que tais formulações podem estar alinhadas as ideias do BM.[...]" (P07, p.117)</p> <p>- “[...]A avaliação na BNCC está assentada no foco de desenvolvimento de competências e como ela é documento orientador da proposta curricular da contrarreforma do Ensino Médio podemos dizer que essa contrarreforma segue os mesmos preceitos avaliativos. É relevante apontar que, nas formulações da BNCC(BRASIL, 2018) há a compreensão de que o referido enfoque ser o mesmo adotado pelas avaliações da OCDE, ou seja, pelo PISA[...]" (P07, p.120)</p> <p>- “[...]. Nesse mesmo artigo [Art. 35-A], no parágrafo 2, podemos encontrar a ideia de que a BNCC do Ensino Médio irá inserir de maneira obrigatória estudos e práticas de artes, educação física, sociologia e filosofia, em contrapartida, no parágrafo 3, ‘o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio (ibid.) [...] O termo ‘estudos e práticas’ é perigoso, ele não garante que o ensino do conteúdo dessas disciplinas curriculares seja trabalhado de forma sistematizada ao longo dos anos escolares do Ensino Médio. [...]” (P07, p.120)</p> <p>- “[...] [Como possibilidades de estudos futuros] não foi possível analisar como as preposições da contrarreforma do Ensino Médio por meio de currículos baseados na BNCC e da prática pedagógica dos professores estão sendo executados nas escolas públicas de educação básica de nível médio a partir de recortes municipais, estaduais ou federais [...]” (P07, p.126)</p>
08	NC
09	<p>- “[...]busca analisar, compreender o documento aqui apresentado, que se propõe a direcionar o currículo escolar da educação básica no Brasil, com foco no ensino médio, intitulado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). [...]” (P09, p.18)</p> <p>- “[...] Ao chegar ao PEPG em Educação: Currículo, palpitavam-me profundas inquietações advindas das políticas públicas quanto à BNCC nas escolas de ensino médio na rede estadual [...]” (P09, p.18)</p> <p>- “[...] Diante do panorama nacional da educação, o nosso questionamento e incertezas nos fazem pensar como será a implantação da BNCC no município de Barueri – São Paulo, uma vez que a construção da BNCC envolve alguns grupos em nível federal com interesses divergentes, talvez, distantes do que almejam os educadores[...]" (P09, p.20)</p> <p>- “[...]Nossa pesquisa tem como objetivo a análise dos documentos para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em fase de implantação, que tem gerado muitas inquietações, já que muitos são a favor e muitos contra [...]” (P09, p.21)</p> <p>- “[...] O principal agente de transformação, que deveria participar da elaboração, construção da BNCC, o professor, não foi ouvido[...]" (P09, p.22)</p> <p>- “[...]Ja BNCC já faz parte, assim como no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE, lei n. 13.005/14), relacionando-as às metas que devem ser atendidas até 2024. Contudo, o que precisa ficar claro é que a BNCC, desde o início de sua elaboração, vem sendo debatida com posicionamentos a favor e contra a sua implementação. Desde o seu início, a elaboração da BNCC passou por grande instabilidade política, econômica e social no Brasil. [...]” (P09, p.25-26)</p> <p>- “[...]o difícil momento político da história nacional, é possível perceber que, diante de ações tão prejudiciais às políticas públicas, o futuro da educação do País torna-se dúbio e as preocupações, vão se solidificando com a proposta da implantação da BNCC e da MP nº 746/16 para o ensino médio. Esse temor é sentido na elaboração e implementação da BNCC, uma vez que vetaram a participação de importantes entidades de educação [...]” (P09, p.32)</p> <p>- “[...] E, ao contrário do que se afirmou na mencionada Audiência Pública, a proposta para a BNCC, tal como está construída, propõe definir principalmente como o professor deve ensinar, reduzindo seu protagonismo e autonomia em sala de aula, favorecendo, assim, a utilização de sistemas de ensino pré-fabricados, como aconteceu em São Paulo, com o programa – São Paulo faz escola [...]” (P09, p.33)</p> <p>- “[...]Em debates sobre a nova versão da BNCC, apresentada pelo documento "A travessia social", divulgado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, às vésperas da votação do impedimento da presidenta da República no Senado, há uma adequação da Base à simplificação e à flexibilização do currículo do ensino médio, a sua diversificação, de acordo com o interesse do aluno, dando ênfase à preparação desse aluno para o mercado de trabalho, conforme o modelo já extinto no Brasil na década de 1970 [...]” (P09, p.33-34)</p> <p>- “[...]Ao tratar de um documento voltado às políticas públicas, é de fundamental importância um aprofundamento sobre a situação política atual, pois esta traduz as tensões que afetam a educação, em especial, a BNCC. O cenário político e econômico do País se mostra bastante turbulento e, em meio a esse cenário caótico, é que há os primeiros passos da elaboração da 1ª versão da BNCC, composta por 116 assessores e especialistas escolhidos pelo Ministério da Educação (MEC), em 16 de setembro de 2015, disponibilizado no site oficial para toda a população, para sugestões, contribuições e análises [...]” (P09, p.34)</p> <p>- “[...]A versão preliminar publicada da BNCC, disponibilizada para o público em 16 de setembro de 2015, ganhou intenso e caloroso debate das páginas dos jornais. [...]” (P09, p.35)</p> <p>- “[...]Em 13 de maio de 2016, o MEC, em seu site oficial, marcou a segunda etapa da elaboração da BNCC. [...]” (P09, p.35)</p> <p>- “[...]A terceira versão da BNCC foi apresentada depois de um longo processo de debates, seminários, consulta pública, leituras críticas e relatórios, iniciados em 2013. O Ministério da Educação (MEC) apresentou, no dia 6 de abril de 2017, a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). [...]” (P09, p.35)</p> <p>- “[...]Inúmeros professores, pesquisadores, educadores, em geral, estão se dedicando a entender o motivo, a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum. É necessário a apresentação, antes, da proposta preliminar da BNCC, analisar o período que marca a história do Brasil e da educação nacional, em especial, do ensino médio com a medida provisória nº 746/16 de 22,5 que traz a reformulação para o ensino médio. [...]” (P09, p.35-36)</p>

	<p>- “[...]Ao longo das análises das reformas educacionais não possuímos um histórico, em nossa educação nacional, de uma continuidade, de um sistema educacional que elimine o analfabetismo e tenha como meta a universalização do ensino fundamental, seja com a implementação da BNCC. [...]” (P09, p.37)</p> <p>- “[...]Diante do exposto, há muito o que se estudar, discutir e comentar a respeito dos conteúdos, estratégias pedagógicas ou ideológicas presentes na atual BNCC. De acordo com as informações dos quase 12 milhões, de contribuições que foram enviadas para o site do MEC, é notório que existem questões dispersas e contraditórias as quais revelam posições muito discrepantes do que deve conter ou não a BNCC para o ensino fundamental básico.</p> <p>- Não é possível deixar despercebido a influência dos agentes privados na construção da BNCC. O professor pouco ouve falar, a escola pouco se comenta, porém o governo vem emplacando com propagandas, merchandising com o objetivo de validar as vantagens da atual BNCC. [...]” (P09, p.37)</p> <p>- “[...]Instituições privadas, patrocinaram seminários, audiências públicas, reunindo agentes privados e públicos (MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) para traçar, o que devia conter ou não no texto da BNCC. [...]” (P09, p.38)</p> <p>- “[...]O interesse dos grandes grupos econômicos, das grandes instituições financeiras, na criação da BNCC, revela uma tentativa de incorporar a educação ao domínio empresarial.</p> <p>- Essas indagações nos fazem remeter a obra de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, que, nesse período de tantas discussões, debates sobre a implantação da BNCC, se faz presente. Como bem disse Freire: “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos passassem a dizer: ‘Por que?’” (FREIRE, 2012, p. 83). Ao analisar profundamente os caminhos da elaboração da BNCC, é preciso ter presente a advertência de Paulo Freire. [...]” (P09, p.40)</p> <p>- “[...]No Brasil, ao criar a BNCC, os campos de forças políticas têm convertido em um campo de lutas políticas para interferir diretamente nos currículos escolares nacionais e direcionar a BNCC para objetivos empresariais. [...]” (P09, p.43)</p> <p>- “[...]Em meio à tantas divergências de ideias, no dia 20 de dezembro de 2018, foi homologada, em Brasília, pelo ministro da Educação José Mendonça Filho, a terceira e última versão da construção da BNCC, em grande parte, motivada pela instabilidade política que atravessava o País e pelas mudanças políticas que causaram a todos, grande surpresa, por não entenderem o que realmente estava acontecendo nos bastidores. A terceira versão da BNCC chega mostrando uma profunda incompatibilidade em relação a segunda versão, e apresenta um retrocesso entre o que anunciava e o que efetivamente propôs. [...]” (P09, p.46)</p> <p>- “[...]Essa postura causa uma ruptura na discussão e análise dos objetivos de aprendizagem para a educação básica, quando os educadores, compreendem que o processo educativo deve ser uma continuidade à formação do aluno, evitando a fragmentação na sua formação, como se observa no texto atual da BNCC. Nesse contexto, cabe destacarmos que essa terceira versão da BNCC foi traçada em uma perspectiva liberal em um lugar com desigualdades sociais tão grandes, como a América Latina. [...]” (P09, p.46)</p> <p>- “[...]É importante lembrar também que a Lei de Diretrizes e Bases não assegurou a obrigatoriedade do ensino médio, nem as condições desejadas para esse segmento tão importante da educação e que a terceira versão BNCC também não contemplou o ensino médio. Com a formulação e a possível implementação da BNCC, da forma como está posta, não supera a visão conteudista sempre foi tão criticada, não traz algo novo, além de se apresentar de forma fragmentada. [...]” (P09, p.46)</p> <p>- “[...]Também é, a partir dessa constatação da realidade, que se deve pensar em um currículo a fim de alcançar as necessidades desse alunado espalhado por todo o território brasileiro e de uma BNCC que não mais exclua esses alunos que a vida já tanto os excluiu e, muitas vezes, os impediu de viver em condições dignas e humanas. [...]” (P09, p.48)</p> <p>- “[...] . Ou seja, habilidades que podem ser adquiridas na escola e, portanto, fazer parte do currículo e da BNCC, se o debate assim o indicar.[...]” (P09, p.53)</p> <p>- “[...]Embora tenham o objetivo de criar condições que permitam o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania dos jovens, os Parâmetros Curriculares Nacionais não eram tão detalhados, nem tampouco objetivos quanto almeja ou deseja ser a BNCC. [...]” (P09, p.60)</p> <p>- “[...]Ao analisar a proposta de reformulação curricular da BNCC do segmento do ensino médio, é possível constatar discursos contraditórios, sobretudo relativos às relações entre o trabalho e a educação, ou seja, em seu debate identitário. [...]” (P09, p.64)</p> <p>- “[...]A partir de agora, a decisão de incluir artes, educação física, filosofia e sociologia nas aulas do ensino médio dependerá do que será estipulado pela BNCC. [...]” (P09, p.72)</p> <p>- “[...]No texto, elaborado para a BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...]” (P09, p.74)</p> <p>- “[...]As dez competências gerais, apresentadas na Introdução da BNCC, para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), [...]” (P09, p.75)</p> <p>- “[...]A BNCC, em seu texto apresenta, linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, [...]” (P09, p.76)</p> <p>- “[...]O texto da BNCC, para à área de Matemática e suas Tecnologias, aborda que, para além da resolução de problemas, espera-se que a utilização de conceitos, procedimentos e estratégias sejam usados para formular problemas, descrever dados, e desenvolver o pensamento computacional. [...]” (P09, p.78)</p> <p>- “[...]Aprender a indagar, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do EM, em conformidade com a BNCC. [...]” (P09, p.81)</p>
--	--

- “[...] A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). [...]” (P09, p.88)

- “[...]A formação do professor é um grande entrave para as políticas públicas e para que a BNCC venha a ser implementada de forma “satisfatória”. [...]” (P09, p.95)

- “[...]De acordo com a divulgação do MEC, o novo documento “Batizado de Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCC Formação de Professores), trata além da reformulação dos cursos de licenciatura, a exigência de uma prova nacional para que os professores possam lecionar nas escolas básicas. [...]” (P09, p.95)

- “[...]Na história da educação no Brasil, sempre foi presente, entre os diferentes segmentos, a divergência de ideias, e a elaboração da BNCC, desde o seu início até a sua versão final, vem gerando muitos conflitos sobre a necessidade ou não de um currículo comum. Sobre a criação da BNCC não tem sido diferente, porque é preciso que analisemos a extensão geográfica do nosso País. [...]” (P09, p.98)

- “[...]Ainda, é preciso pensar como a BNCC foi elaborada, construída, através de decreto-lei, como será desenvolvida para chegar ao aluno, como alcançará o educador, o professor que é o fio condutor da efetiva transformação em todo o processo de mudança no nosso sistema educacional. [...]” (P09, p.98)

- “[...]A BNCC tem como compromisso a educação integral, dedicada à formação e ao desenvolvimento humano. [...]” (P09, p.99)

- “[...]Partindo dessas premissas, a BNCC explicita que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, com a indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. [...]” (P09, p.99)

- “[...]A BNCC deve estar em sintonia com os princípios e as práticas da não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. [...]” (P09, p.100)

- “[...]Assim, o grande desafio da implementação da BNCC está em manter aberto o diálogo entre todos os participantes do processo. [...]” (P09, p.100)

- “[...]Para atingir os objetivos a que se propõe, a BNCC, em todo o seu texto, está organizado por competências que devem ser desenvolvidas por todos os alunos, além das competências específicas por áreas de conhecimento e pelos componentes curriculares do ensino fundamental. Contudo, o grande desafio, sem dúvida, da implantação da BNCC, trata-se da formação de professores. A formação continuada dos professores para alinhá-los à Base fica, entretanto, a cargo dos estados, municípios, redes de ensino e escolas. Para isso, a Plataforma de Formação de Professores do MEC estará inteiramente adaptada às diretrizes da BNCC. Os apoiadores da BNCC alegam que, sem a BNCC, as redes de ensino, principalmente as dos pequenos municípios, enfrentam dificuldades nas indefinições sobre as especificidades dos programas de formação inicial dos professores, divergências entre os conteúdos desenvolvidos pelos professores com os alunos e aqueles aferidos pelas avaliações externas e insuficiência de capacidade técnica para o desenvolvimento e definição de currículos próprios. Por esse olhar, é perceptível que a implantação da BNCC para os estados e municípios deverão servir como uma bússola que dará um norte a seguir. [...]” (P09, p.100)

- “[...]Com relação às avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANA) conduzidas pelo Inep/MEC, as matrizes de avaliação devem ser alinhadas aos objetivos da BNCC, de acordo com informações do MEC. O Saeb é o sistema nacional de avaliação da educação básica que, em 2018, passou por uma reestruturação e incorporou a antiga ANA, aplicando-a ao término do 2º ano do ensino fundamental como avaliação da alfabetização, conforme determinada pela BNCC, e introduzindo a avaliação de Ciências nas provas aplicadas nos 5º e 9º anos do ensino fundamental, além de se estender ao 3º ano do ensino médio em caráter censitário. Também, as matrizes de referência dos exames aplicados ao término da escolaridade básica: Enem, para acesso ao ensino superior, e o Encceja, para certificação de ensino fundamental e médio, serão devidamente reestruturados para avaliar as competências estabelecidas na BNCC. [...]” (P09, p.101)

- “[...]; e o segundo, contrário ao texto final, argumentando que a BNCC possui apenas um conjunto de conteúdo sem um projeto de educação, um campo fértil para cartilhas e soluções prontas. [...]” (P09, p.101-102)

- “[...]Entre as diversas imperfeições, as que criam mais polêmicas, as mais destacadas, estão a alfabetização em dois anos, o ensino cronológico em História e a exclusão de referências a gênero – na resolução de aprovação da BNCC. [...]” (P09, p.102)

- “[...]Como se vê, o caminho da BNCC está só no começo [...]” (P09, p.103)

- “[...]República do Equador, há professores que não leram nada a respeito da BNCC, não tiveram a oportunidade de discutir a questão e, conforme levantamos as discussões nas hora de trabalho coletivo (HACs), ficou claro a falta de participação dos professores em assunto tão importantes quando se trata de políticas públicas. [...]” (P09, p.110)

- “[...]No texto da BNCC, os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental. O que você pensa sobre esse apontamento do texto da BNCC? De acordo com os professores na representação do Gráfico 3: nove professores concordam parcialmente quando a BNCC, em seu texto, assegura que todos os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental para o seu aprendizado, seis discordam parcialmente, seis discordam totalmente, um concorda totalmente e um não tem opinião. [...]” (P09, p.112)

- “[...]De acordo com os professores na representação do Gráfico 4: nove professores concordam parcialmente quando a BNCC, em seu texto, assegura que todos os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental para o seu aprendizado, seis discordam parcialmente, seis discordam totalmente, um concorda totalmente, e um não tem opinião. [...]” (P09, p.113)

- “[...] Alguns alunos têm dificuldades em acompanhar o ritmo de aula, segundo a fala dos especialistas do MEC, e que a BNCC não traz práticas didáticas ou indica procedimentos específicos a serem adotados pelas escolas, sendo que esse acompanhamento deverá ficar a cargo da equipe pedagógica de cada unidade escolar.[...]” (P09, p.114)

	<p>- “[...]Independente da carga horária, o texto da BNCC determina que os currículos e projetos políticos pedagógicos deverão incluir obrigatoriamente os aprendizados determinados pela BNCC. [...]” (P09, p.115)</p> <p>- “[...] com relação a carga horária apresentada no texto pela BNCC: nove professores concordam parcialmente, oito professores discordam parcialmente, cinco discordam totalmente e um professor não tem opinião a respeito.[...]” (P09, p.115)</p> <p>- “[...]quando perguntamos aos entrevistados em HAC, o que você pensa enquanto professor sobre o texto da BNCC que alega ter a Base mais especificidade, determinando com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar: oito professores concordam parcialmente, três concordam totalmente, três discordam parcialmente, sete discordam totalmente e dois não têm opinião. [...]” (P09, p.117)</p> <p>- “[...]Na terceira versão da BNCC, o início da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, assim como na educação infantil, as crianças precisam entrar em contato com elementos da linguagem oral e escrita, o que pode acontecer, por exemplo, com a leitura de histórias. Estipula a BNCC, que as crianças devem estar plenamente alfabetizadas no final do 2º ano. Na opinião dos professores com relação a terceira versão da BNCC, sobre o início da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, assim como na educação infantil, as crianças precisam entrar em contato com elementos da linguagem oral e escrita, o que pode acontecer, por exemplo, com a leitura de histórias. Estipula a BNCC que as crianças devem estar plenamente alfabetizadas no final do 2º ano. [...]” (P09, p.119)</p> <p>- “[...] O objetivo é verificar os pontos, em destaque, do modo como um grupo de professores das escolas tiveram acesso e perceberam, num primeiro olhar, os valores da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), em sua versão preliminar. A versão definitiva seria posteriormente (sem essenciais acréscimos) homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, Rossieli Soares.[...]” (P09, p.120)</p> <p>- “[...]É também de seu interesse analisar os entendimentos que os professores terão da repercussão do currículo da BNCC sobre suas práticas pedagógicas. [...]” (P09, p.120)</p> <p>- “[...]Na escola formalmente não houve nenhuma discussão sobre a BNCC. [...]” (P09, p.123)</p> <p>- “[...]procurando dizer a população que a nova BNCC, que não tem nada de novo, porque nunca tivemos uma BNCC, tivemos sim a LDB 9394/16, e todos nós sempre nós orientamos por ela, assim como os outros documentos que vieram após a LDB. [...]” (P09, p.126)</p> <p>- “[...]É perceptível a todos os envolvidos na educação que a estrutura da BNCC, o seu texto, é complexa, extensa, o que têm inviabilizado o conhecimento do documento [...]” (P09, p.137)</p> <p>- “[...] O professor deve ser a figura central para pôr em prática a BNCC e, como agente de formação e transformação, deve estar convencido de que a BNCC, a reforma do ensino médio, realmente tem objetivos claros, necessários e que devem ser postos em prática. Caso contrário, a base não se concretizará na prática. Entre 2014 a 2018, o Brasil, têm vivido momentos de grande reviravolta e retrocesso na educação, o que não dá ao professor a certeza e garantia de que o projeto da BNCC terá continuidade. Hoje, é difícil afirmar sobre o futuro da BNCC. [...]” (P09, p.137)</p> <p>- “[...]A presente pesquisa teve como tema a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no segmento do ensino médio. [...]” (P09, p.139)</p> <p>- “[...]Dentro da diversidade de estudos possíveis em torno da BNCC, optamos por eleger o processo de velar a construção considerando o momento em que se deu a sua elaboração, em que analisamos as influências da globalização em torno das políticas educacionais e curriculares. [...]” (P09, p.139)</p> <p>- “[...]analisando a disputa que culmina no processo delineado nas diferentes versões da BNCC, procurando focar a reforma no ensino médio em disputa na definição do processo.</p> <p>- O presente trabalho teve início na busca pelo conhecimento do objeto a ser analisado, a BNCC, uma vez que se trata de uma política educacional com o propósito de inovação, identificando e compreendendo como foi produzido no seio das políticas educacionais, [...]” (P09, p.139-140)</p> <p>- “[...]Nessa perspectiva, a descentralização que foi presenciada na elaboração da BNCC, cujo Estado procura se exonerar da função de coordenar as ações e atribui-las a organizações, tem demonstrado uma tendência neoliberal de ajuste do sistema educacional com as demandas do mundo do trabalho e do capital. [...]” (P09, p.140)</p> <p>- “[...]Com o projeto da BNCC, mais uma vez, faz-se presente a tentativa de reformar o ensino brasileiro, e a preocupação maior desta vez é com o ensino médio, fase esta da educação que pouco tem despertado o interesse do governo. [...]” (P09, p.140)</p> <p>- “[...]É objetivo também da reforma do EM a proposta de incluir a formação técnica, proporcionando ao estudante a conclusão concomitante dessa etapa, de forma a facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho, segundo os grupos que idealizaram a BNCC. Como toda mudança trás divergências, a BNCC, sua elaboração e discussões não podem deixar de ocorrer. Também foi motivo de muitos movimentos políticos para a aprovação da legislação que definiu parte das diretrizes que deveriam passar a ser seguidas para efetivação da reforma do EM. [...]” (P09, p.141)</p> <p>- “[...] Sendo assim, apesar das denúncias, solicitações e apelos das comunidades científicas sobre os efeitos nefastos de uma política curricular vertical nos moldes da BNCC, tanto no se que refere a sua construção como na forma que ela chega à escola e ao professor, não houve e não há um processo democrático no sentido de ouvir os diferentes segmentos da sociedade. [...]” (P09, p.142)</p> <p>- “[...]o processo de construção da BNCC se dá em uma configuração de assimetrias, exclusão e desigualdades, ou seja, a política no sentido da dominação. [...]” (P09, p.142)</p> <p>- “[...] os professores, sentem-se inseguros, perplexos para lidar e entender com profundidade as mudanças no currículo nacional com a implantação da BNCC.[...]” (P09, p.142)</p> <p>- “[...]no sistema de educação no município de Barueri, na rede estadual de educação, não será fácil implementar as mudanças determinadas pela BNCC, de acordo com professores. [...]” (P09, p.142)</p> <p>- “[...] Uma política de pressão externa, como a BNCC, tende a se perpetuar nesse contexto[...]]” (P09, p.143)</p>
10	<p>- “[...]Com a preocupação de uma educação integral e emancipatória, o problema da pesquisa pauta nas limitações da BNCC do ensino médio com referência ao desenvolvimento psíquico adolescente do ensino médio, visto que, é</p>

	<p>um ensino unilateral, não possibilitando o desenvolvimento do aluno de forma totalizante, pois não é viável um ensino alinhado à BNCC para os adolescentes da classe trabalhadora, devido ao fato de alienar, limitar, e adestrar quando deveria emancipar. [...]” (P10, p.9)</p> <p>- “[...]este trabalho tem como objetivo analisar os limites de um ensino alinhado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao desenvolvimento psíquico de adolescentes do Ensino Médio. Destarte, esta pesquisa parte da hipótese de que um planejamento de ensino alinhado à BNCC não possibilita o desenvolvimento integral na adolescência. [...]” (P10, p.9)</p> <p>- “[...]que explicitam a BNCC como uma cartilha da verdade absoluta. Pregam, iludem, os professores, os alunos, a sociedade, segundo Brasil (2018) que a BNCC tem o compromisso com a educação integral, e a educação básica deve visar a formação e ao desenvolvimento humano global. [...]” (P10, p.10)</p> <p>- “[...]foi possível compreender o desenvolvimento do indivíduo em suas vastas abordagens psicológicas, bem como o conceito naturalizante de adolescente contidos na BNCC. [...]” (P10, p.10)</p> <p>- “[...]comecei inserir em minhas análises um olhar mais crítico para a questão da implementação da BNCC. [...]” (P10, p.10-11)</p> <p>- “[...]possibilitou-me compreensão das dificuldades inseridas na família, sendo que a BNCC não menciona nenhum capítulo específico em relação à família, enxergando o adolescente como separado do social, nos dando uma visão incompleta desses sujeitos [...]” (P10, p.11)</p> <p>- “[...]Após essa formação de psicologia obtive conhecimento para poder compreender e identificar, pontos falhos na BNCC em relação a concepção naturalizante do adolescente. [...]” (P10, p.11)</p> <p>- “[...]todas essas experiências culminaram a algumas inquietações, as quais levaram-me a refletir sobre o mestrado em Educação, oportunidade de aprofundamento da BNCC do ensino médio e sobre os adolescentes desse nível de ensino. [...]” (P10, p.11)</p> <p>- “[...]meu trabalho educativo na rede pública do Estado de São Paulo como professor, o tema da BNCC voltou a me chamar a atenção após experiência de inúmeras Aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), lecionando em várias escolas com adolescentes em situação de vulnerabilidade, e formações diversas como Libras, promovidas pela Diretoria de Ensino de Presidente Prudente [...]” (P10, p.12)</p> <p>- “[...]A prescrição era uma, mas a realidade era outra, havendo uma desconexão entre a BNCC e meu trabalho educativo [...]” (P10, p.12)</p> <p>- “[...]Nesse contexto importante salientar que no Estado de São Paulo, com a homologação da BNCC do ensino médio em 2018, foram estabelecidas as diretrizes, os parâmetros e os critérios para implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. Assim como ocorreu na BNCC houve imposição do “Currículo Paulista do ensino médio” implementado na gestão do então Governador Dória, visto que esse currículo foi construído a partir da BNCC do ensino médio, com o propósito de fortalecer o compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação, prometendo ser um marco na redução das desigualdades educacionais no Estado [...]” (P10, p.12)</p> <p>- “[...] Dentre outras contribuições para a minha compreensão do aspecto psicológico da BNCC, a atuação como psicólogo clínico, na empresa “Clínica Consciência”, com atendimento de adolescentes do ensino médio no consultório, em domicílio e online, percebi a necessidade de uma educação mais humana e emancipatória, devido a escola estar sempre presente nas sessões na fala dos pacientes adolescentes [...]” (P10, p.12)</p> <p>- “[...]a escola do ensino médio alinhado à BNCC é carente de todos esses preceitos, tal como identificamos em nossa dissertação. [...]” (P10, p.12)</p> <p>- “[...]essa possibilidade só é possível alcançar com uma teoria tal como a pedagogia histórica-crítica, por ser totalizante e ter a capacidade de engendrar condições educativa para emancipar os adolescentes da classe trabalhadora segundo a pedagogia histórica-crítica, a BNCC é uma normativa educacional que limita os adolescentes a desenvolverem suas máximas potencialidades psíquicas, alienando-os e tornando-os cidadãos passivos e controláveis, dentro do sistema capitalista, tal como apregoado pela teoria marxista [...]” (P10, p.12-13)</p> <p>- “[...]Se nos encontramos em um país democrático e o seu ensino ainda não é, pois é imposto de forma autoritária como a implementação da BNCC do ensino médio, algo precisa ser feito no interior da educação dos filhos da classe trabalhadora [...]” (P10, p.13)</p> <p>- “[...]objetivo de construir os direitos de aprendizagem para a Educação Básica, junto com o coletivo de educadores, o Ministério da Educação (MEC), em 2014, levantou um debate sobre a BNCC [...]” (P10, p.13)</p> <p>- “[...]a BNCC tornou-se um documento exemplar do quanto a ação governamental podendo mostrar-se permeável a interesses privados no âmbito da educação [...]” (P10, p.14)</p> <p>- “[...]a formulação da BNCC deixou-se impregnar da opinião educacional de setores empresariais, que com imensa superficialidade defendem que o principal problema da educação brasileira é de fundamento gerencial [...]” (P10, p.14)</p> <p>- “[...]constatam que a BNCC do ensino médio desqualifica os jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica, consolidando este nível de ensino como etapa final para os filhos da classe trabalhadora, acentuando, também, o esvaziamento científico do currículo escolar, uma vez que seu objetivo orienta-se a uma educação pragmática e voltada ao ensino profissionalizante [...]” (P10, p.14)</p> <p>- “[...]tem como objetivo analisar os limites de um ensino alinhado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao desenvolvimento psíquico de adolescentes do Ensino Médio [...]” (P10, p.14)</p> <p>- “[...]um planejamento de ensino alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, não possibilita o desenvolvimento integral dos adolescentes. [...]” (P10, p.15)</p> <p>- “[...]a primeira analisamos a BNCC do ensino médio e destacamos, no documento, o esvaziamento dos conteúdos escolares e a adaptação do adolescente à lógica do capital [...]” (P10, p.15)</p>
--	--

	<p>- “[...]contribuições da psicologia histórico-cultural referentes à adolescência, bem como apresentamos resultados de uma análise crítica da BNCC do ensino médio no que tange à educação escolar de adolescentes [...]” (P10, p.15)</p> <p>- “[...]ao analisar os limites de uma educação escolar de adolescentes, alinhada à BNCC do ensino médio, a partir dos aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, esta pesquisa partiu da análise da BNCC do ensino médio (educação como ponto de partida). Em seguida, buscou contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes (abstrações). [...]” (P10, p.18-19)</p> <p>- “[...]apresentar a BNCC do ensino médio como um documento que está fundamentado em ideários pedagógicos que corroboram a alienação do adolescente, por meio do esvaziamento dos conteúdos escolares e da adaptação à lógica do capital [...]” (P10, p.20)</p> <p>- “[...]a BNCC, de acordo com seus organizadores, é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem realizar ao longo da Educação Básica [...]” (P10, p.20)</p> <p>- “[...]Os profissionais da educação conquistaram, por meio da Carta de 1988, a formulação de uma BNCC para os currículos. Porém, de acordo com Andrade e Motta (2020), o debate sobre a BNCC foi obliterado pelo MEC do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), ao impor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de adotar modelos estrangeiros de avaliação de larga escala. Assim, no governo FHC [...]” (P10, p.20)</p> <p>- “[...]o processo de elaboração da BNCC começou em junho de 2015 e só terminou em dezembro de 2018, quando Ministério da Educação homologa o capítulo referente a etapa do ensino médio [...]” (P10, p.21)</p> <p>- “[...]Antes da versão final consolidada (dez.2018), foram publicadas diversas versões parciais da BNCC, incluindo as duas versões homologadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (dez. 2017) e para o Ensino Médio (dez. 2018). Também foram divulgadas extraoficialmente duas versões embargadas que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nota-se, no quadro a seguir, que partir da terceira versão a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo MEC, rompendo com a definição de Educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 [...]” (P10, p.21-22)</p> <p>- “[...]BNCC e suas versões podem ser vistas no quadro abaixo, podemos notar que no seu percurso de construção, entre 16 de setembro de 2015 a 14 de dezembro de 2018, passou por dois presidentes, quatro Ministros da Educação, e apresentou seis versões [...]” (P10, p.23)</p> <p>- “[...]a BNCC enfrentou resistências e disputas ligadas à educação desde a sua primeira versão, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Mas a resistência fortaleceu-se no governo Temer, que aprovou o Novo ensino médio (NEM), por meio de uma medida provisória e a BNCC para todas as etapas [...]” (P10, p.23)</p> <p>- “[...]que a BNCC do ensino médio é parte integrante do NEM e foi aprovada um ano depois, em dezembro de 2018. Andrade e Motta (2020) asseveram que a BNCC do ensino médio, embora tenha sido anexada à BNCC aprovada em 2017, difere-se dela [...]” (P10, p.23)</p> <p>- “[...]a BNCC do ensino médio, em particular, contribuem para a efetivação de condições favoráveis à adaptação da educação à lógica do capital. [...]” (P10, p.24)</p> <p>- “[...]A BNCC do ensino médio, em relação à carga horária, foi drasticamente reduzida de 2.400 horas para 1.800 horas segundo a Lei nº 13.415/2017. [...]” (P10, p.24)</p> <p>- “[...]A BNCC é uma política de currículo com os mesmos vícios das políticas de centralização curricular já existentes em estados e municípios, a diferença é seu alcance em nível nacional radicaliza a ideia de centralização, mecanismos privados de entrega direta e das múltiplas parcerias público-privadas com as redes de ensino [...]” (P10, p.24)</p> <p>- “[...]a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos representantes do capital que a sustentam, visando um maior controle sobre o trabalho pedagógico por meio de materiais didáticos e avaliações em larga escala, uma política substancialmente mais barata, que desvaloriza do trabalho docente e diminui as condições materiais nas escolas, assim a opção de priorizar a Base como política educacional é econômica [...]” (P10, p.24-25)</p> <p>- “[...]a BNCC do ensino médio admitem profissionais de notório saber e aumentam, de forma adaptativa, a educação profissional [...]” (P10, p.25)</p> <p>- “[...] falamos na educação em um ensino alinhado a BNCC, envolve vários aspectos como democracia, Estado, aspecto público e privado. Toda a construção da BNCC está pautada em ideologias hegemônicas, com viés de gestão da classe dominante, assim, não proporciona um ensino integral, devido ao esvaziamento de conteúdo, com um currículo que tem o propósito de alienar e adaptar a lógica do capital os filhos da classe trabalhadora de ensino público[...]” (P10, p.25)</p> <p>- “[...]a BNCC é construída por essa mesma classe, donos de empresas parasitas com interesses aos lucros públicos vertidos para o âmbito privado, suas empresas, e fornecimento de recursos trabalho, ou mão de obra, como uma construção de futuros trabalhadores de corpos doces, esta é a finalidade da BNCC, podemos ver essas Ideias em toda a tese, que não deixa nada a desejar em compreensão e defesa dos filhos de classe trabalhadora [...]” (P10, p.26-27)</p> <p>- “[...]A BNCC em sua construção as empresas públicas apoiaram a sua implementação com fins de explorar, ou melhor parasitar os recursos da educação público e como ferramenta ideológica à BNCC faz o seu papel de neutralizar os filhos de classe trabalhadora para que não se emancipem se tornando não possuidores de autonomia [...]” (P10, p.27)</p> <p>- “[...]a BNCC do ensino médio, embasa-se no entendimento de que a baixa qualidade na educação gira em torno de três aspectos [...]” (P10, p.28)</p> <p>- “[...]os defensores da BNCC do ensino médio afirmam que os adolescentes deixam a escola quando descobrem que os conteúdos aprendidos não servem para a prática profissional, por isso a defesa por uma educação que atenda às exigências do mercado [...]” (P10, p.28)</p> <p>- “[...]o terceiro aspecto que justificaria a aprovação do NEM e da BNCC do ensino médio, tal como se nos apresenta, é o fato da baixa produtividade da força de trabalho no Brasil. As autoras supracitadas afirmam que a classe</p>
--	---

empresarial envolvida na aprovação da BNCC entende que essa baixa produtividade perpetua os padrões de vida do trabalhador brasileiro, além de colocar o país em posições desfavoráveis no mercado internacional [...]” (P10, p.28)

- “[...]”, a BNCC do Ensino Médio destaca práticas de ensino e aprendizagem de forma pragmática e utilitária, pauta-se, portanto, no conhecimento tácito [...]” (P10, p.28)

- “[...]segundo a BNCC, o papel da educação é possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para os adolescentes se encaixarem no mercado de trabalho [...]” (P10, p.29)

- “[...]os defensores da BNCC, afirma-se que em virtude das características e do momento que estiverem vivendo, cada escola reagirá de maneira própria à nova base curricular, com eventuais ajustes no currículo e na orientação de professores (impostas), recomendando práticas na condução das aulas em que estudantes, investiguem, julguem, argumentem, proponham e realizem, de forma participativa, consciente e solidária. Assim, à BNCC será mais facilmente recebida pelas escolas que já educam com esses objetivos formativos (MENEZES, 2018). Podemos ver que ensinam como inserir à BNCC nas escolas públicas, de um modo que aceitem sua ideologia pedagógica e política.[...]” (P10, p.29)

- “[...]por mais que se afirme que a BNCC não é um currículo, mas uma base nacional para currículos. Ou seja, “A BNCC é a matriz mãe de todos os currículos” a ser seguido como uma Bíblia da educação. [...]” (P10, p.29)

- “[...]Portanto da BNCC tem as competências como o ingrediente essencial dentro da sua receita maior do bolo pedagógico, uma analogia e claro para compreender que as competências é o fermento, e do jeito que está colocado todo professor pode aplicá-lo [...]” (P10, p.29)

- “[...]enaltece o chamar dos sujeitos da BNCC, todos estudantes que serão formados a partir dela de protagonistas é ter a sensibilidade de enxergar nesse novo documento um futuro cheio de possibilidades formativas que parte de uma educação liberal e progressista até chegar a uma educação tecnologicizada e híbrida [...]” (P10, p.29)

- “[...]importante frisar a autonomia citada na BNCC é uma “autonomia do cotidiano, senso comum” de interesse do aluno empírico, um ensino alinhado a BNCC, não irá proporcionar uma “autonomia do não cotidiano, o conhecimento científico”, já que vimos e ainda vemos no texto não é o objetivo dos colaboradores empresarias da classe burguesa dominante em questão, mas uma formação para trabalho braçal e as competências são as regras que habitaram a empresa no futuro emprego do aluno da classe trabalhadora [...]” (P10, p.30)

- “[...] Ironicamente todo este aparato está contido na expansão e cumprimento da BNCC e como resultado[...]” (P10, p.34)

- “[...]O esvaziamento dos conteúdos escolares é um aspecto evidente na BNCC. Isso pode ser observado nos excertos [...]” (P10, p.35)

- “[...]A BNCC apresenta uma visão negativa dos conteúdos escolares, como se eles fossem apartados da “vida real” do aluno [...]” (P10, p.36)

- “[...]A BNCC do ensino médio, em suas práticas e pressupostos, promovem a desigualdade de classes sociais. E isso é possível devido as ideias hegemônicas que se associam a BNCC, pois além da desigualdade de classe sociais, a destruição dos serviços públicos como a escola [...]” (P10, p.36)

- “[...]Ao contrário do que propõe a BNCC, esse tipo de educação não produz autonomia intelectual e moral, tampouco um pensamento crítico nos adolescentes [...]” (P10, p.37)

- “[...] afirmação do autor é legitimada na ideia expressada na BNCC de que “nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio”[...]” (P10, p.37)

- “[...]a BNCC não apresenta uma possibilidade de desenvolvimento integral do adolescente, mas, pelo contrário, trata-se de uma proposta com vistas à educação de adolescentes adequados à dinâmica do capitalismo contemporâneo [...]” (P10, p.37)

- “[...]um planejamento de ensino alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, não possibilita o desenvolvimento integral dos adolescentes, por mais que a Base pretenda um ensino integral [...]” (P10, p.39)

- “[...]identificamos vários bordões, ecletismos e contradições internas no texto da BNCC do ensino médi [...]” (P10, p.39)

- “[...] a BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência; a dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio e; a BNCC do ensino médio e o foco na autonomia do aluno.[...]” (P10, p.39)

- “[...] a BNCC do ensino médio apresenta ora uma visão idealista sobre adolescência, ora uma visão maturacional, biologicista[...]” (P10, p.39)

- “[...] o documento da BNCC fazendo alguma relação entre o desenvolvimento do adolescente e as produções culturais, ele reduz tal processo aos conteúdos cotidianos, além de inverter o caminho do desenvolvimento, carecendo de dialeticidade[...]” (P10, p.41)

- “[...]BNCC coloca esse jovem como protagonista do senso comum, negando possibilidades de acesso a altas esferas da sociedade no seu âmbito total. [...]” (P10, p.41)

- “[...]dentro da proposta da BNCC do ensino médio. Esse documento defende, ao menos teoricamente, uma educação integral [...]” (P10, p.42)

- “[...]um grande desafio no que diz respeito à necessidade de superação dos ideários pedagógicos contidos na BNCC do ensino médio [...]” (P10, p.42)

- “[...]é explícito na BNCC, ou seja, trata-se de uma proposta que defende o desenvolvimento psíquico como algo distinto do processo de ensino e aprendizagem de conteúdo escolar[...]” (P10, p.43-44)

- “[...]a BNCC do ensino médio, novamente, apresenta uma contradição, uma vez que propõe uma educação que desenvolva o pensamento por conceitos na adolescência, ao mesmo tempo em que rechaça os conteúdos sistematizados [...]” (P10, p.44)

	<p>- “[...]A concepção de conhecimento, de conteúdo escolar na BNCC está voltada ao cotidiano do aluno [...]” (P10, p.45)</p> <p>- “[...]a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida [...]” (P10, p.45)</p> <p>- “[...] superaria a visão reducionista do conteúdo escolar, procurando colocá-lo somente no âmbito cotidiano, tal como propõe a BNCC[...]” (P10, p.45)</p> <p>- “[...]superar a crítica que a BNCC faz sobre tal “fragmentação disciplinar do conhecimento” [...]” (P10, p.46)</p> <p>- “[...]por parte da BNCC seja uma marca da classe dominante que não tem interesse algum que a classe trabalhadora se aproprie daquilo que de melhor a sociedade produziu nos campos da ciência, da arte e da filosofia, as denominadas objetivações genéricas para si. [...]” (P10, p.47)</p> <p>- “[...]Esse processo de alienação que se apresenta na BNCC confunde os professores e os alunos por meio de um discurso sedutor cujo objetivo seria um suposto respeito à cotidianidade do aluno [...]” (P10, p.47)</p> <p>- “[...] podemos identificar que a BNCC do ensino médio propõe um ensino pautado no “fazer”, um ensino pragmático-utilitarista, com a desculpa de que tal ensino focaria no protagonismo do aluno em sua aprendizagem[...]” (P10, p.48)</p> <p>- “[...] tal como nos apresenta a BNCC do ensino médio, não pode formar um indivíduo que se desenvolva em todos os aspectos, ou seja, não possibilita um desenvolvimento omnilateral[...]” (P10, p.48)</p> <p>- “[...]A BNCC defende esse tal protagonismo do aluno na justificativa de que este teria condições de “construir seu projeto de vida” [...]” (P10, p.48)</p> <p>- “[...]na BNCC do ensino médio é a defesa por uma educação que esteja empenhada em satisfazer o interesse do aluno, especificamente em sua autonomia, pautada na espontaneidade e necessidades pragmáticas. [...]” (P10, p.50)</p> <p>- “[...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea[...]” (P10, p.50)</p> <p>- “[...]a BNCC do ensino médio dicotomiza o indivíduo e entende o aluno adolescente apenas no seu aspecto psicológico mais imediato, isolando as múltiplas determinações desse sujeito, enquanto indivíduo concreto [...]” (P10, p.51)</p> <p>- “[...]Para Saviani (2011), a psicologia hegemônica, aquela que dá base à BNCC (como o behaviorismo e a epistemologia genética, como veremos nesta pesquisa), tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto [...]” (P10, p.51)</p> <p>- “[...] a BNCC do ensino médio propõe, também, uma educação a partir dos interesses do mercado de trabalho[...]” (P10, p.53)</p> <p>- “[...] a BNCC do ensino médio esconde um fato muito perigoso[...]” (P10, p.53)</p> <p>- “[...]a BNCC do ensino médio seduz a sociedade dizendo que está preparando o jovem para ter condições de escolher seu projeto de vida e escolher o seu futuro profissional [...]” (P10, p.54)</p> <p>- “[...]na BNCC do ensino médio, os quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, os quais foram objetos de análise do professor Newton Duarte [...]” (P10, p.54)</p> <p>- “[...]O desenvolvimento psíquico na BNCC em seu conceito naturalizante, os professores têm formação pedagógicas onde são tratadas as metodologias pedagógicas separados da criança, por a periodização do desenvolvimento psicológico apresenta a criança numa perspectiva da totalidade. Utilizando uma analogia de uma pizza, a BNCC apresenta a criança como um pedaço da pizza, enquanto a psicologia- histórico cultural a criança é a totalidade, a pizza inteira. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico possibilita os professores da rede pública a compreensão da formação da criança, a BNCC compreender períodos fixos tipo uma caixa e a criança deve ser encaixotada dentro de cada períodos conforme a idade, porém, isso é um erro. [...]” (P10, p.65)</p> <p>- “[...]pela BNCC no aspecto do ensino médio em uma educação escolar de adolescentes unilateral que não promove autonomia [...]” (P10, p.72)</p> <p>- “[...] aqui apresentados da BNCC do ensino médio, pode se apresentar como formadora da classe trabalhadora que irá receber conhecimentos mínimos, superficiais, a fim de operar no mercado de trabalho, desconhecendo os fundamentos teóricos, científicos e filosóficos do seu próprio trabalho[...]” (P10, p.75)</p> <p>- “[...]um planejamento de ensino alinhado à BNCC não possibilita o desenvolvimento integral na adolescência [...]” (P10, p.77)</p> <p>- “[...]como defende a BNCC do ensino médio, dicotomiza a relação professor-aluno, tonando-se, assim, unilateral e não integral [...]” (P10, p.77)</p> <p>- “[...]A pesquisa mostrou que a BNCC do ensino médio prioriza a prática, o fazer, no processo de ensino na adolescência [...]” (P10, p.77)</p> <p>- “[...]a BNCC do ensino médio também mostra uma dicotomia entre teoria e prática [...]” (P10, p.78)</p> <p>- “[...]fechar o assunto sobre a crítica à BNCC do ensino médio, mas sim, contribuir para as discussões já realizadas, bem como para as futuras pesquisas [...]” (P10, p.78)</p>
11	<p>- “[...]Os documentos federais consistiam nas duas versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM e PCN+) (BRASIL, 2000; 2002) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (P11, p.15)</p> <p>- “[...]a opção por estudar um documento mais atual e que traz maiores impactos para a educação nos pareceu mais coerente e, desta maneira, a BNCC se tornou o objeto de pesquisa deste estudo [...]” (P11, p.15)</p> <p>- “[...] entendemos que os processos de desenvolvimento e consolidação da BNCC não se esgotam em si mesmos e que todos os demais documentos acima referenciados são responsáveis, historicamente e ideologicamente, por constituir a BNCC tal como ela é apresentado e socializada atualmente [...]” (P11, p.15)</p>

- “[...]Em busca de encaminhamentos e proposições para que novos caminhos sejam trilhados, sobretudo em relação ao Ensino de Biologia, este estudo tem como temática central um currículo que está em circulação e que possui articulação com concepções políticas e pedagógicas das quais a pedagogia histórico-crítica não dialoga: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (P11, p.18)

- “[...]tomando como foco de análise a BNCC para a disciplina escolar Biologia do Ensino Médio, este estudo procura discutir a influência da pós-modernidade e do neoliberalismo no contexto dessa disciplina, uma vez que o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo são concepções pedagógicas articuladas a esses movimentos [...]” (P11, p.23)

- “[...]a tese central da pesquisa] as políticas educacionais brasileiras desenvolvidas e difundidas no final e no início dos séculos XX e XXI, respectivamente, trazem expressões pertencentes ao neoliberalismo e a pós-modernidade. Sendo fruto desse período histórico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Biologia – bem como seus fundamentos gerais para o Ensino Médio – também remetem a essas expressões, que, no campo educacional, são concebidas por meio das pedagogias relativistas: o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo [...]” (P11, p.24)

- “[...]Tem-se como objeto de pesquisa a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) (BRASIL, 2018). Para esta pesquisa, estuda-se e analisa-se os seguintes tópicos do respectivo documento: - introdução; - a estrutura da BNCC; - a etapa do Ensino Médio e, por fim, - a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, em que se encontra a disciplina escolar Biologia [...]” (P11, p.24)

- “[...]objetivo: desvelar as expressões pedagógicas relativistas na BNCC do Ensino Médio no que se diz respeito às concepções de ensino, aprendizagem, escola, homem, estudante, professor, conhecimento, mundo, trabalho e sociedade [...]” (P11, p.24-25)

- “[...]a BNCC se configura como uma orientação ou diretriz para a elaboração de currículos nas esferas estaduais e municipais, parte-se da categoria simples trabalho pedagógico [...]” (P11, p.31)

- “[...]A apresentação preliminar da BNCC, bem como seus aspectos históricos que antecederam sua elaboração também é feita na respectiva seção [...]” (P11, p.32)

- “[...]como a BNCC é apresentada ao leitor e como seu texto é organizado ao longo do documento [...]” (P11, p.32)

- “[...]a BNCC, entendida aqui pesquisa como uma fusão atualizada e repaginada dos outros currículos [...]” (P11, p.36)

- “[...]a relação e influência das pedagogias brasileiras em seu ensino, bem como a organização da história dos documentos curriculares que culminaram no objeto de estudo da pesquisa: a BNCC. [...]” (P11, p.66)

- “[...]É nesse documento que houve a primeira incidência de ideia de construção de uma BNCC para o Brasil [...]” (P11, p.80)

- “[...]existia uma tendência em organizar as disciplinas afins em áreas do conhecimento, tal como é observado nos documentos curriculares mais recentes, assim como na BNCC. [...]” (P11, p.85)

- “[...]Todas elas, em maior ou menor incidência, estarão presentes nos PCNEM e em todos os demais currículos federais e estaduais que surgiram na década passada – incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, uma vez que, historicamente e ideologicamente, todos são filiados aos Parâmetros [...]” (P11, p.89)

- “[...]a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são de âmbito federal, ou seja, são vigentes em todo o território nacional e trabalhados de forma homogênea. Esses manuscritos concretizam um período de elaboração de um conjunto de documentos curriculares que tiveram como pano de fundo um projeto educacional voltado para a manutenção de uma sociedade de classes [...]” (P11, p.92)

- “[...]a ideia de uma base curricular comum (trazida em dois deles: PCN e PCN+) e consolidada somente no ano de 2018 com a BNCC, reforça tal prerrogativa, uma vez que é interesse de um grupo majoritário estipular elementos gerais que denunciem a falsa ideia de uma educação para tudo e todos [...]” (P11, p.92)

- “[...]houve a finalização do Plano Nacional da Educação (PNE), (BRASIL, 2014) que definiu, por meio de metas, a estruturação da BNCC (MACEDO, 2014). Segundo o PNE, quatro metas estão relacionadas com a BNCC, são elas: meta 2, que diz respeito a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos; meta 3, que refere-se a universalização da população de 15 a 17 anos, compreendendo a etapa do Ensino Médio; meta 7, que concerne a proposta de melhoria da educação básica por meio dos resultados atingidos nas avaliações de larga escala; meta 15, que corresponde a formação docente nas universidades [...]” (P11, p.93)

- “[...]o MEC anunciou na mídia nacional o início do processo de consulta a estados e municípios que tinha como finalidade dar início ao processo de construção da BNCC [...]” (P11, p.9)

- “[...]a abertura da primeira consulta pública da primeira versão da BNCC, com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades específicas<sup>43</sup>. No ano de 2016, no mês de maio, após 12 milhões de contribuições advindas da sociedade, a segunda versão da BNCC é disponibilizada. Em junho do mesmo ano, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil já para debater a segunda versão da BNCC [...]” (P11, p.94)

- “[...]As homologações da BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram realizadas no mês de março do ano de 2018 [...]” (P11, p.94)

- “[...]A realidade empírica é consubstanciada por meio da análise de um documento federal: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Neste sentido, essa pesquisa é de natureza documental, pois é desenvolvida a partir de um material já elaborado – a BNCC –, buscando analisar as implicações de determinadas expressões (GIL, 2002) presentes no referido documento da disciplina escolar Biologia [...]” (P11, p.100)

- “[...]Nessa pesquisa, a BNCC é o objeto empírico. Procura-se desvelar o que é dado de imediato por meio da realização de abstrações, chegando-se até o objeto concreto, que seria a BNCC interpretada em sua essência. [...]” (P11, p.102)

	<p>- “[...]Essas categorias, que têm sua gênese no objeto de pesquisa – a BNCC –, serão discutidas a partir das categorias metodológicas dialéticas. [...]” (P11, p.103)</p> <p>- “[...]com os estudos de Marx, para este estudo, elege-se como proposta de categoria simples o trabalho pedagógico para que assim consiga-se compreender como se dá a organização didático-pedagógica escolar do Ensino Médio e do ensino disciplinar de Biologia na BNCC. [...]” (P11, p.103)</p> <p>- “[...]Um documento estruturado e organizado tal como BNCC pretende ser justamente uma forma de normatizar esse processo. [...]” (P11, p.103)</p> <p>- “[...]Esse documento – que é a BNCC – delimita a organização do trabalho pedagógico para determinada disciplina –, a Biologia. [...]” (P11, p.104)</p> <p>- “[...]Para que se tenha uma melhor compreensão do que a BNCC apresenta em seu documento para o Ensino Médio, as categorias analíticas que derivam da simples serão tratadas abaixo. [...]” (P11, p.105)</p> <p>- “[...] No caso da BNCC e no contexto de educação para o Ensino Médio e ensino de Biologia, as categorias analíticas propostas neste estudo são: - conhecimento e competências; - educação para o mercado de trabalho; - sujeito ativo/autônomo/protagonista; - docência subjulgada; - conteúdo escolar prático e utilitarista; - descentralização disciplinar - metodologias ativas; - educação para o reconhecimento de identidades[...]” (P11, p.105-106)</p> <p>- “[...]as categorias sintetizam conceitos que caracterizam um objeto de estudo, pois elas são o resultado da apreensão das múltiplas determinações deste objeto de estudo, que para essa pesquisa, é a BNCC. [...]” (P11, p.106)</p> <p>- “[...] conceitos sobre neoprodutivismo, exclusão social e eficientismo são tomados como base para a discussão e relação com o que é fundamentado na BNCC, que, por sua vez, discute e enfatiza o tema da educação integral nas escolas.[...]” (P11, p.106)</p> <p>- “[...] por meio dos pressupostos teóricos elencados na BNCC, almeja ser formado para render-se ao mercado de trabalho [...]” (P11, p.106)</p> <p>- “[...]Docência subjulgada é a categoria que fomenta a questão do papel do professor frente a organização do trabalho pedagógico e como esse é orientado na BNCC. As atribuições docentes, bem como o contexto de alienação da profissão, foram discutidas por meio de um documento que orienta a formação de professores em tempos de BNCC [...]” (P11, p.106)</p> <p>- “[...]A relação estabelecida entre as áreas da Biologia e seus conhecimentos, incluindo a relação existente entre as disciplinas que compõem a área Ciências da Natureza e suas Tecnologias na BNCC (Química e Física) também são exploradas [...]” (P11, p.107)</p> <p>- “[...]A diluição dessa ciência em meio às outras duas – Química e Física – pode comprometer a especificidade da Biologia, uma vez que os conhecimentos biológicos não estão organizados na BNCC, tampouco citados [...]” (P11, p.107)</p> <p>- “[...]à medida que as peculiaridades de cada área do conhecimento científico são minimizadas, pois, para cada uma das disciplinas negligenciadas na BNCC [...]” (P11, p.108)</p> <p>- “[...]De acordo com o que foi trazido na terceira seção deste trabalho, que procurou apresentar como a BNCC está inserida dentro de determinado contexto histórico brasileiro em meio a consolidação de documentos orientadores de currículos, a descrição empírica desse documento faz-se necessária neste momento de tentativa de desvelamento da realidade. [...]” (P11, p.109)</p> <p>- “[...]A BNCC que apresenta a etapa do Ensino Médio é organizada através de uma reunião de fragmentos de documentos das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Os fragmentos em comum da BNCC para as três etapas da educação básica são trazidos em forma de tópicos. São eles: - apresentação; 1. introdução e; 2. estrutura da BNCC [...]” (P11, p.109)</p> <p>- “[...] O tópico “Apresentação” expõe de forma sucinta o processo histórico de elaboração da BNCC como um documento necessário e dotado de expectativa para a melhoria da educação no país.[...]” (P11, p.109)</p> <p>- “[...]o texto de apresentação deixa explícito o desejo da BNCC em ser um documento que almeja a construção de uma sociedade “[...] voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” [...]” (P11, p.109)</p> <p>- “[...]No tópico “1. Introdução”, o documento faz um apanhado geral sobre a função da BNCC no subtópico denominado “A Base Nacional Comum Curricular”. [...]” (P11, p.110)</p> <p>- “[...] Os fundamentos pedagógicos da BNCC também são identificados no texto de introdução do manuscrito. Os pressupostos indicados no documento são: “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13) e “o compromisso com a educação integral”[...]” (P11, p.110)</p> <p>- “[...]No tópico “2. Estrutura da BNCC”, é apresentado como o documento está organizado, sobretudo no que diz respeito às etapas da educação básica (Figura 1.), ao Ensino Médio (Figuras 2. e 3.) e a utilização de códigos alfanuméricos (Figura 4.) com o intuito de indicar quais aprendizagens são contempladas. [...]” (P11, p.111)</p> <p>- “[...]a BNCC aponta que as duas primeiras disciplinas citadas [Língua Portuguesa e Matemática] devam ser trabalhadas ao longo de toda a etapa do Ensino Médio [...]” (P11, p.113)</p> <p>- “[...]A figura 3 evidencia o foco da BNCC que é a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades na etapa do Ensino Médio [...]” (P11, p.114)</p> <p>- “[...] O documento explicita a importância da respectiva etapa para a educação básica e salienta algumas palavras-chave que são repetidas e reiteradas ao longo de toda a organização da BNCC[...]” (P11, p.115)</p> <p>- “[...]as ideias das pedagogias relativistas presentes nos movimentos do neoliberalismo e da pós-modernidade estão inseridas em meio à BNCC para a etapa do Ensino Médio e de forma mais específica, para a disciplina escolar Biologia e seu ensino [...]” (P11, p.116)</p>
--	---

- “[...]para a BNCC, o trabalho pedagógico envolve todo um conjunto de elementos que permitem a ação pedagógica, evidenciados pelas ideias contidas em cada uma das categorias analíticas que serão debatidas a seguir [...]” (P11, p.117)
- “[...] Entendendo-se que a BNCC foi idealizada e desenvolvida por meio do conceito de competências e seu ensino nas escolas, essa primeira categoria analítica carrega consigo uma série de determinações que conseguem expressar as concepções dos movimentos do neoliberalismo e da pós-modernidade.[...]” (P11, p.117)
- “[...]a BNCC está estruturada de modo a explicar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes [...]” (P11, p.117)
- “[...]Na BNCC, as competências surgem como um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que procuram atender as ações desenvolvidas em nosso cotidiano e na ação profissional [...]” (P11, p.118)
- “[...]as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]” (P11, p.119)
- “[...] Essa ideia é trazida pela BNCC, em que as competências gerais apresentam-se como na relação didático-pedagógica com as três etapas da Educação Básica, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” [...]” (P11, p.120)
- “[...]Sendo assim, os respectivos documentos também trazem, implícita ou explicitamente, as concepções de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, assim como citados no excerto acima da BNCC [...]” (P11, p.120)
- “[...]O comportamento deve ser conferido aos sujeitos por meio do ideal de educação que é trazida pela BNCC, ou seja, ao ideal de conduta para o mundo do trabalho e nas relações sociais [...]” (P11, p.121)
- “[...]a BNCC atribui importância à relação existente entre as competências e as habilidades [...]” (P11, p.121)
- “[...]Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionada um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio [...]” (P11, p.121)
- “[...] a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” [...]” (P11, p.122)
- “[...]o caráter transformador da educação, reconhecendo que são a ponte entre a formação humana voltada para uma sociedade transformada e a educação. Em outras palavras, são postas na BNCC como orientadoras do processo educativo. [...]” (P11, p.122)
- “[...]“competências gerais para a educação básica”, e que na BNCC, apresentam-se em um número de dez [...]” (P11, p.122)
- “[...]De posse da reflexão das competências para a educação básica presentes na BNCC, a próxima subseção apresenta os desdobramentos das competências gerais e específicas, particularmente para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pois é neste grupo que a disciplina Biologia é citada [...]” (P11, p.127)
- “[...]A BNCC indica o estabelecimento das competências para uma das quatro áreas de conhecimento em decorrência dos denominados “itinerários formativos”, também específicos para cada área: Na BNCC, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. [...]” (P11, p.127)
- “[...]Lopes (2019) assinala que a organização da BNCC por meio de itinerários formativos não é algo inédito na história das políticas públicas brasileiras [...]” (P11, p.127)
- “[...]Na BNCC, os itinerários formativos são vistos como oportunidade de flexibilização dos currículos, uma vez que a orientação desses documentos coaduna com o que é estipulado pela Constituição Federativa do Brasil, que em seu Artigo 210 menciona que: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifo do documento). O conceito de itinerário formativo oferecido pela BNCC é o mesmo que é ofertado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio [...]” (P11, p.128)
- “[...] As ideias de continuidade e complementaridade entre as etapas da educação básica encontra-se no documento, pois a concepção de conteúdos mínimos básicos é trazida na BNCC.[...]” (P11, p.129)
- “[...]acredita-se que a ausência de conhecimentos na última etapa da educação básica tem forte relação com o que se deseja com a BNCC: direcionar a formação para o trabalho. Isso se torna visível quando a própria BNCC evidencia a relação existente entre as aprendizagens consolidadas no Ensino Fundamental que devem condizer como base para a definição e desenvolvimento das competências e habilidades no Ensino Médio [...]” (P11, p.129)
- “[...]Para a BNCC, as unidades temáticas compreendem os eixos centrais dos objetos de conhecimento de cada área das Ciências. Deste modo, o ensino de Ciências Naturais, que compreende – ou deveria compreender – as disciplinas de Biologia, Química e Física são mencionadas a partir dos seguintes eixos temáticos: “Matéria e Energia”; “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias apresenta três competências que devem ser desenvolvidas na etapa do Ensino Médio. Conjuntamente com a exibição das três competências, a BNCC também apresenta uma breve e singela descrição para cada uma delas, bem como as habilidades a serem desenvolvidas [...]” (P11, p.130)
- “[...]A Física, por sua vez, é diluída nas duas primeiras competências e compreende-se que a disciplina mais deficitária dentro da área de Ciências da Natureza na BNCC [...]” (P11, p.132)
- “[...]percebe-se que o modo como a BNCC está organizada não permite esse direcionamento [que a escola exerça a função de socialização dos conhecimentos científicos], visto que o alcance das competências é mais valioso que a aquisição dos conhecimentos científicos [...]” (P11, p.134)
- “[...]citando exemplos de como ela está presente, bem como seu emprego na sociedade, a BNCC reforça a forma como o conhecimento científico é posto em uma sociedade capitalista [...]” (P11, p.134)

<p>- “[...]apresenta alguns conceitos – ou categorias – surgidos(as) nos anos de 1980 do século XX – e que, portanto, remetem ao contexto histórico de elaboração do objeto dessa pesquisa, a BNCC – que fomentam o debate da formação para o trabalho [...]” (P11, p.135)</p> <p>- “[...]Entende-se que para a BNCC do Ensino Médio, as categorias pontes supracitadas enquadram-se como características de formação humana [...]” (P11, p.135)</p> <p>- “[...]A BNCC prevê algumas ações que devem ser realizadas pela escola para que os estudantes tenham acesso a uma formação escolar integral e, curiosamente, cita a relação existente entre homem, trabalho e natureza [...]” (P11, p.135)</p> <p>- “[...]a BNCC ensaia outra premissa para a formação dos jovens. Tal premissa está relacionada a ações que devam ser realizadas a fim de que o estudante tenha acesso a uma formação escolar integral. Em um segundo momento, o documento afirma que a instituição escolar deva “[...] revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 465). Repetidamente, essa ideia não é desenvolvida ao longo da BNCC [...]” (P11, p.138)</p> <p>- “[...]um resgate histórico acerca dos documentos que alicerçaram o desenvolvimento e consolidação da BNCC, a Constituição Federativa de 1988 aponta a formação para o trabalho como um dos deveres centrais da educação: Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (P11, p.138-139)</p> <p>- “[...]bem como no presente objeto de pesquisa, a BNCC – define que um sujeito deva ser competente para executar algo [...]” (P11, p.139)</p> <p>- “[...]como indica a BNCC: O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro [...]” (P11, p.139)</p> <p>- “[...] a BNCC ressalta a não-preocupação com a formação para o mundo do trabalho uma vez que os jovens terão contato com ofícios inéditos muito por conta do avanço das tecnologias[...]” (P11, p.140)</p> <p>- “[...] A BNCC também convida a pensar na concepção de indivíduo contemplada pelo documento[...]” (P11, p.141)</p> <p>- “[...]Indícios de que a escola deve estar à serviço do desenvolvimento da autonomia e criticidade dos sujeitos é trazida na BNCC das mais diferentes formas [...]” (P11, p.144)</p> <p>- “[...]a BNCC afirma que defende a criticidade como uma característica assegurada à compreensão dos processos de natureza cultural e individual de cada um dos sujeitos [...]” (P11, p.144)</p> <p>- “[...]os verbos utilizados] evidenciam o caráter propedêutico do que é o educar para a BNCC: orientar sujeitos para que estejam aptos a interceder na sociedade; intervenção essa associada ao grau de mudança que pode ser realizada no meio em que o sujeito vive. Essa mudança é quase sempre associada a algo que o sujeito faz por si mesmo e que de acordo com o que é apontado nas competências da BNCC, não necessitam de um conhecimento científico para que ocorram [...]” (P11, p.145)</p> <p>- “[...] O entendimento de que as metodologias de ensino de cunho investigativos são importantes para que o sujeito se torne autônomo, tal como aponta Cousinet (1959) em excerto anterior, também é indicado na BNCC: Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção[...]” (P11, p.146)</p> <p>- “[...]Na BNCC, as concepções acima apontadas e destacadas também são tratadas, por exemplo, pelo estímulo ao “[...] o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” [...]” (P11, p.147)</p> <p>- “[...]a BNCC concorda em proclamar a não necessidade de mediação pela relação com demais indivíduos para a aquisição do conhecimento [...]” (P11, p.147)</p> <p>- “[...]a BNCC idealiza a formação de um sujeito com características que coadunam com o que é trazido pela noção de indivíduo na pós- modernidade [...]” (P11, p.148)</p> <p>- “[...]Tais características são evocadas em vários momentos da BNCC [...]” (P11, p.148)</p> <p>- “[...]O termo informação, inclusive, é trazido em outros excertos da BNCC, sendo atribuída como condição para a formação do sujeito nesse tipo de sociedade: “[...] saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” [...]” (P11, p.149)</p> <p>- “[...]A questão do desenvolvimento psíquico do sujeito também é tratada na BNCC. Entretanto, entende-se que a visão que o documento expressa vai de encontro ao que as pedagogias burguesas consideram. No excerto a seguir, a BNCC privilegia a formação humana levando em consideração as questões sociais nas quais esse desenvolvimento é articulado [...]” (P11, p.149)</p> <p>- “[...]no mínimo curiosa a ideia trazida acima, uma vez que as pedagogias burguesas levam em conta um outro tipo de formação que a todo momento a BNCC prioriza [...]” (P11, p.149)</p> <p>- “[...]A BNCC, no excerto anterior, diz o contrário quando suscita a importância de levar em consideração as múltiplas implicações, sejam elas cognitivas, afetivas e/ou motoras.</p> <p>- Em relação a atuação na sociedade do sujeito que está em fase de desenvolvimento, a BNCC também pontua a valorização da multiplicidade e da heterogeneidade da juventude quando afirma que “as juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade” [...]” (P11, p.150)</p> <p>- “[...]Pode-se perceber essa mesma preocupação no seguinte excerto da BNCC, em que delega aos jovens estudantes o comprometimento com questões relativas e de dever do Estado [...]” (P11, p.150)</p> <p>- “[...]a intensa contradição da BNCC, que prega a formação de um sujeito ativo e participativo, mas que, em alguns momentos, evidencia algumas características do indivíduo pós-moderno e neoliberal que não estão de acordo com o que o documento deseja [...]” (P11, p.150-151)</p>
---

<p>- “[...]Em outro momento, a BNCC solicita “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender” (BRASIL, 2018, p. 14). O excerto vai ao encontro do que traz Rossler (2012) a respeito das influências das pedagogias do “aprender a aprender” nas políticas educacionais, incluindo aí a BNCC [...]” (P11, p.151)</p> <p>- “[...]a categoria a seguir traz alguns apontamentos sobre a função do professor em tempos de BNCC [...]” (P11, p.152)</p> <p>- “[...]na BNCC, o papel do professor não é trazido à tona em momento algum. Existem indicativos no documento que permitem fazer inferências de como o documento concebe o trabalho docente [...]” (P11, p.152)</p> <p>- “[...]O ideal de um ensino na educação básica voltado para o desenvolvimento de competências nos estudantes também recai sobre a formação de professores. [...]” (P11, p.152)</p> <p>- “[...]A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. [...]” (P11, p.152-153)</p> <p>- “[...]As dez competências para a educação básica que são atribuídas na BNCC são também apontadas no respectivo documento [...]” (P11, p.153)</p> <p>- “[...]A prerrogativa da formação para o mundo do trabalho também é recorrente. No documento de formação de professores alinhado à concepção da BNCC, esse assunto é tratado tendo como princípio a aquisição de habilidades que serão desenvolvidas para o ato de ensinar: as habilidades aplicadas [...]” (P11, p.154)</p> <p>- “[...]Obviamente, a formação docente torna-se precarizada uma vez que é deslocada para a aquisição de estratégias que permitam aos estudantes desenvolver as competências que a BNCC julga necessárias. A apreensão e a discussão das categorias analíticas da pesquisa possibilitam o entendimento de que a BNCC enuncia indícios da precarização docente no que se diz respeito a sua organização enquanto documento orientador: Também é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa [...]” (P11, p.155)</p> <p>- “[...]a BNCC disponibiliza um outro meio de precarizar a ação do professor: a adoção dos itinerários formativos [...]” (P11, p.155)</p> <p>- “[...]retorna-se à discussão construída na categoria anterior, em que postula as artimanhas construídas pela BNCC a fim de formar um sujeito autônomo e protagonista de sua própria aprendizagem [...]” (P11, p.155-156)</p> <p>- “[...]A articulação demonstrada pela BNCC com o documento mais atual que possivelmente irá reger uma futura formação inicial e continuada de professores (ou a BNCC para os professores), permite perceber que a tática atribuída é a de que realmente o professor seja um estrategista no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de somente simplificar as ações que devam ser realizadas para a mera resolução de situações- problemas (FACCI, 2011) cotidianas e que dizem respeito ao interesse do aluno, tal como a BNCC aponta [...]” (P11, p.156)</p> <p>- “[...] para a BNCC, o conhecimento é utilizado como um apoio na resolução de problemas da vida cotidiana [...]” (P11, p.157)</p> <p>- “[...]a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso). [...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. [...]” (P11, p.158-159)</p> <p>- “[...]No âmbito da BNCC para o Ensino Médio, mais especificamente na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a competência 3 – conforme estabelecido nas subseções anteriores, está mais relacionada ao emprego das ações em situações prático- utilitárias – sugere a promoção das seguintes habilidades aos estudantes [...]” (P11, p.160)</p> <p>- “[...]Percebe-se que a todo momento, o conhecimento prático-utilitário na BNCC é utilizado a partir da associação com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Além das habilidades referenciadas acima, a BNCC também faz menção a essa percepção de sociedade na seguinte passagem [...]” (P11, p.161)</p> <p>- “[...]a partir da BNCC no que se refere à área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias [...]” (P11, p.162)</p> <p>- “[...]Biologia na BNCC contribuem para que o acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade seja negado à classe dominada. [...]” (P11, p.163)</p> <p>- “[...] na BNCC, a ênfase é dada ao ensino por competências e, como visto anteriormente, sua aquisição é mais importante do que a apropriação do conhecimento científico. Neste sentido, o critério de escolha dos conteúdos a serem ensinados relaciona-se com o cotidiano do estudante ao invés de ter suas referências nas ciências de origem. Logo, as disciplinas também ficam em segundo plano porque são elas que carregam o arcabouço científico que deveria ser ensinado nas escolas. Ao constatar-se a ausência de grande parte das disciplinas curriculares na BNCC – segundo o próprio documento, somente a Língua Portuguesa e Matemática são indicadas como disciplinas – nega-se ao estudante o acesso à ciência [...]” (P11, p.164)</p> <p>- “[...]o caráter contraditório da BNCC no que se refere à garantia dos conhecimentos. Ao mesmo tempo que o documento indica o desejo de acesso universal a todos, há a negação dele por meio do favorecimento de um ensino por competências. Sobre isto, Jamil Cury, Reis e Zanardi afirmam que a BNCC: [...] carrega, em si, o sonho</p>
---

iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. [...]” (P11, p.164-165)

- “[...] , a ausência de conteúdos e o favorecimento de um ensino voltado para o saber-fazer na BNCC tem relação, principalmente, com o fortalecimento de uma educação que enobrece a formação para o trabalho[...]” (P11, p.165)

- “[...]na BNCC da etapa do Ensino Médio – bem como as demais disciplinas, com exceção da Língua Portuguesa e Matemática – sugere que o documento se apropria de algumas características presentes na pós-modernidade e que possui relação com o conhecimento científico [...]” (P11, p.165)

- “[...] , a BNCC minimiza a Biologia escolar na medida em que a generaliza e a concebe somente como uma área do conhecimento. O documento sai em defesa do ensino por meio de áreas do conhecimento em função de dois outros conceitos muito caros à educação e difundidos em documentos anteriores, principalmente nos PCN+: a interdisciplinaridade e a contextualização. Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB [...]” (P11, p. 166)

- “[...]ao assinalar que a BNCC não nega as disciplinas e o seu ensino, o manuscrito faz uma afirmação um tanto quanto contraditória no momento que assevera que “[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” [...]” (P11, p.167)

- “[...] alavancada pela organização dos documentos curriculares em áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade, atribuída à BNCC, é a que potencializa a “alfabetização científica e tecnológica” (FOUREZ; ENGLEBERT-LECOMPTE; MATHY, 1997). Neste sentido, a conformação da BNCC “[...] deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas” [...]” (P11, p.167)

- “[...]Nesse cenário, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – integrada por Biologia, Física e Química – propõe ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. [...]” (P11, p.168)

- “[...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada [...]” (P11, p.169)

- “[...]O modo como a interdisciplinaridade é empregada na BNCC assemelha-se a uma visão taylorista de apreensão do conhecimento, pois, dentre outras coisas, admite-se o conhecimento como fragmentado. Logo, para diminuir a incidência de um ensino compartimentalizado, a BNCC adota a falsa concepção que a interdisciplinaridade proporciona: a que colabora para “[...] formação de sujeitos eticamente corretos, participativos e críticos perante a sociedade, ou seja, a formação do cidadão contemporâneo” [...]” (P11, p.169)

- “[...]Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino [...]” (P11, p.170)

- “[...] Na BNCC, a educação é trazida como uma possibilidade de liberdade e flexibilidade[...]” (P11, p.170)

- “[...]No contexto da BNCC, a Biologia não se constitui como disciplina escolar. O que é proposto, no entanto, pode ser caracterizado como uma alternativa sedutora que consuma um vínculo com discursos relativos à pós-modernidade, induzindo ao “[...] questionamento às metanarrativas, ao caráter dubitável da capacidade científica em atingir a verdade, ao ceticismo epistemológico, ao relativismo cultural e ao abandono da dimensão ontológica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 100). Tal concepção adotada pela BNCC leva a adoção de um ecletismo metodológico, alicerçado por pedagogias que visam a execução e consolidação de projetos (SANTOS, 2011), com destaque para a produção do conhecimento pelo estudante. [...]” (P11, p.172)

- “[...]As metodologias ativas endossam a discussão realizada em outras seções deste estudo e, embora não destacada na BNCC, se apresentam de forma indireta no corpo do documento. [...]” (P11, p.172)

- “[...]A respectiva visão de ciência está impregnada em algumas habilidades apresentadas pela BNCC [...]” (P11, p.173)

- “[...]a BNCC dispõe de algumas ações de ensino fundamentadas em métodos ativos, que garantem as aprendizagens aos estudantes [...]” (P11, p.174)

- “[...]Essa ideia – mesmo que pouco explicitada nas passagens da BNCC – está de acordo com o que é trazido pela Escola Nova, no sentido de caracterizar a escola como um espaço de formação para a vida [...]” (P11, p.174)

- “[...]Por meio do entendimento de que esse tipo de metodologia de ensino é algo preconizado pela BNCC, o documento indica algumas estratégias ou instrumentos que podem ser empregados para o favorecimento do protagonismo estudantil e das relações entre as áreas do conhecimento [...]” (P11, p.175)

- “[...] Entende-se, porém, que ao contrário do que é incitado pela BNCC, a experimentação numa visão materialista, histórica e dialética permite a ascensão do empírico ao concreto na medida em que sua validação não é considerada meramente científica, mas alcançada por meio da prática social[...]” (P11, p.176)

- “[...]Outra estratégia indicada pela BNCC e que está relacionada com o ensino das Ciências e/ou Biologia é o trabalho com clubes [...]” (P11, p.176)

- “[...] Atribuindo a necessidade de formar sujeitos ativos e com disposição para a aquisição de determinadas habilidades e competências, a BNCC aborda outras estratégias de ensino que podem promover um aprendizado protagonizado pelo estudante [...]” (P11, p.177)

- “[...]A alusão ao trabalho em que privilegia a ação dos sujeitos e das comunidades é um ponto em comum na eleição de estratégias de ensino nas metodologias ativas. Não é sem razão que a BNCC versa sobre a necessidade de realização de trabalhos em grupo pelos estudantes, na tentativa de convencimento de que tal prática endossa o favorecimento de uma sociedade menos egoísta, competitiva e individualista e, conseqüentemente, na formação de sujeitos altruístas e, ao mesmo tempo, flexíveis [...]” (P11, p.177-178)

- “[...] As passagens extraídas da BNCC convidam a pensar em meios de ensino para que ocorra a consolidação da articulação entre teoria e prática; do acompanhamento e da instauração de projetos que possibilitam ser aplicados na cotidianidade.[...]” (P11, p.178)

- “[...]Dentre as temáticas e objetos de estudo listados no excerto acima, identifica-se na BNCC algumas discussões e apontamentos atrelados às concepções de respeito e de igualdade perante as diferenças entre os sujeitos e a intenso debate em favor da diversidade cultural e ideológica [...]” (P11, p.179)

- “[...]Na BNCC, a concepção trazida pelo Multiculturalismo pode ser verificada pela defesa do princípio da igualdade, enumerando que ela pode ser adquirida por meio do acesso às conhecidas competências: [...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas[texto literal da BNCC, BRASIL, 2018, p.15, grifo do documento] [...]” (P11, p.180)

- “[...]Ao trazer a igualdade educacional como uma característica do ser humano na qual ela objetiva formar, a BNCC “[...] teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, sendo expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público(RAMOS, 2016, p. 131” [...]” (P11, p.180)

- “[...]no cerne da discussão do respeito e acolhimento às diferenças, a BNCC admite que uma das finalidades do Ensino Médio é garantir[uma educação internacionalizada] [...]” (P11, p.181)

- “[...]A BNCC apregea a escola como um “[...]espaço de aprendizagem e democracia inclusiva[...]”(P11, p.182)

- “[...]Para a BNCC, o conceito de diversidade atende à proposta de respeito às diferenças, sendo que tais diferenças são potencializadas pelo o que a classe mais favorecida elege como referência [...]” (P11, p.183)

- “[...]favorecer a equidade é um objetivo da BNCC e consta como finalidade para a construção de uma sociedade mais igualitária. Contudo, o que não se percebe é o fundamento que direciona esse princípio, pautada em uma “[...] ideologia neoliberal, [...] fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de mercado)” (NETTO;BRAZ, 2012, p.238, grifos do autor) [...]” (P11, p.183-184)

- “[...]para que os jovens sejam amplamente amparados – respeitando suas identidades – a BNCC retoma a função das escolas de Ensino Médio [...]” (P11, p.184)

- “[...]O fragmento [...] demonstra uma preocupação da BNCC em relação a não estratificação social dos conhecimentos – embora eles não sejam organizados, tampouco existam de forma concreta no documento – em detrimento de outros. Tal cautela é comum dentro dos movimentos multiculturalistas, uma vez que procura uma aproximação e valorização das culturas e características dos grupos[...]” (P11, p.185)

- “[...] Dispondo da BNCC da etapa do Ensino Médio como objeto de pesquisa – como o fenômeno a ser investigado e desvelado – o objetivo deste estudo foi desvelar as expressões pedagógicas relativistas na BNCC do Ensino Médio no que se diz respeito às concepções de ensino, aprendizagem, escola, homem, estudante, professor, conhecimento, mundo, trabalho e sociedade. As expressões pedagógicas relativistas manifestam-se a partir das lógicas do neoliberalismo e da pós-modernidade, uma vez que a trajetória de construção da BNCC situa-se no período histórico do fim do século XX e início do século XXI[...]” (P11, p.186)

- “[...]Além disso, questionamentos em relação ao corpo teórico que compõem a BNCC suscitam a impressão de que esse documento nada mais é do que a reprodução mais desalinhada de documentos anteriores – PCN e PCN+ – que ensaiaram uma tentativa de currículo nacional sem sucesso. [...]” (P11, p.185)

- “[...] Semelhanças relacionadas ao modo como o documento é construído, como o destaque para as competências; a insistência em conceber um sujeito (estudante) afinado com as demandas referentes à cidadania e democracia; a completa negação e desconsideração pelo trabalho docente e a ausência da concepção e da organização dos conhecimento historicamente construído pela humanidade fazem da BNCC um documento consonante com os PCN e PCN+, ambos socializados no início do deste século[...]” (P11, p.185)

- “[...]procurou-se identificar na BNCC, a propriedade que carrega a universalidade do fenômeno abstrato e empírico e que, a partir de mediações, constitui as conexões necessárias para chegarmos ao concreto [...]” (P11, p.187)

- “[...]Por não se tratar especificamente de um currículo, e sim de um documento que direciona a elaboração de outros currículos nas esferas estaduais, municipais e do Distrito Federal (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), a BNCC indica concepções e/ou valores que remetem a um determinado ideal de educação e ensino e que, portanto, devam estar inseridos nos currículos que derivam dela. Deste modo, a BNCC se torna um documento de extrema importância que orienta prática e teoria nas escolas. [...]” (P11, p.187)

- “[...]Nesse caso, as categorias analíticas acima indicadas apresentam a possibilidade de adentrar a realidade concreta do objeto ou fenômeno – a BNCC – para que assim se consiga entendê-lo em sua lógica de desenvolvimento e intervir de forma coerente e não alienada.A partir dos referidos e necessários apontamentos, admitiu-se a categoria analítica conhecimento e competências como aquela que congrega todos os indicativos que permitem teoriar a BNCC. Ela guarda consigo o cerne da função da BNCC [...]” (P11, p.187)

- “[...]é necessário destacar que a BNCC não explicita de forma evidente e manifesta as concepções trazidas acima e que foram materializadas em categorias analíticas. [...]” (P11, p.188)

- “[...]buscou-se defender a seguinte tese: as políticas educacionais brasileiras desenvolvidas e difundidas no final e no início dos séculos XX e XXI, respectivamente, possuem articulações com o neoliberalismo e a pós-modernidade. Sendo fruto desse período histórico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Biologia – bem como seus fundamentos gerais para o Ensino Médio – também remetem a essas articulações, que, no campo educacional, são expressas em concepções pedagógicas relativistas: o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Sendo assim, apreende-se que a BNCC atende aos pressupostos das concepções pedagógicas relativistas da seguinte maneira [...]” (P11, p.188)

	<p>- “[...]A inserção dos itinerários formativos potencializa tais determinações desveladas na BNCC, uma vez que prioriza o ensino voltado para realidades distintas de uma determinada comunidade e/ou região [...]” (P11, p.189)</p> <p>- “[...]Nessa direção e respeitando os itinerários formativos anunciados pela BNCC, aponta-se a questão da diversidade cultural e até regional, reafirmando a identidade “solitária” de determinado grupo e, ao mesmo tempo, a existência de um pluralismo referente aos valores e às culturas. [...]” (P11, p.189)</p> <p>- “[...]Em síntese, a BNCC torna-se um documento envolvente e alienante na medida em que dispõe aos leitores uma visão de que a democracia é construída na escola por meio do estabelecimento das relações que fortalecem os direitos humanos [...]” (P11, p.190)</p> <p>- “[...]Grande parte dos conhecimentos elencados pela BNCC não sugerem uma apropriação estritamente científica do conceito e, desta maneira, não há dissociação do que deva ser ensinado e aprendido nas escolas com o que o estudante tem contato em sua vida pragmática e cotidiana [...]” (P11, p.190)</p> <p>- “[...] Conscientes de que a formulação de um currículo a partir das intercorrências apreendidas no processo de descortinamento da BNCC prevê o estabelecimento de uma política educacional, indica-se, como forma de superação, alguns eixos centrais que deveriam compor um currículo de Biologia – ou documento orientador da respectiva disciplina – fundamentado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e no desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista-histórico-dialética [...]” (P11, p.190)</p>
12	<p>- “[...]O objetivo geral é analisar a BNCC-EM (2018), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-impeachment (2016), e suas repercussões, na relação com a história curricular do ensino médio brasileiro [...]” (P12, p.8)</p> <p>- “[...]O objeto de estudo deste trabalho é a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) elaborada no contexto reformista do governo que se instaurou com a ruptura institucional pós-impeachment [...]” (P12, p.17)</p> <p>- “[...]O documento preliminar que originou a BNCC foi elaborado por uma comissão, composta por 116 especialistas de universidades brasileiras, instituída pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 592 de 17 de junho 2015 [...]” (P12, p.17)</p> <p>- “[...]Esta análise tem uma dimensão sincrônica porque busca compreender aspectos sociopolíticos relacionados às condições de elaboração da BNCC- EM, além de seu teor; mas também diacrônico, porque busca elucidar os possíveis diálogos entre a política pública educacional na qual está inserida e a tradição de “reformas continuístas” na educação básica brasileira, com ênfase no ensino médio. [...]” (P12, p.18)</p> <p>- “[...]Considerando a BNCC como currículo, busco estabelecer relações da política pública à qual ela se vincula com as possibilidades de superação ou a manutenção da condição dual dessa etapa da educação básica. [...]” (P12, p.18)</p> <p>- “[...]Dois foram os principais espaços “oficializados” de participação da sociedade civil no processo de elaboração da BNCC: plataforma virtual para contribuições sobre os textos e as audiências públicas realizadas em estados das cinco regiões do Brasil [...]” (P12, p.22)</p> <p>- “[...]E asseveram não haver “nenhuma indicação, ao menos nos relatórios publicizados, de como as intervenções no texto provenientes da consulta foram efetivamente incorporadas na segunda versão da BNCC” [...]” (P12, p.22)</p> <p>- “[...]Considero também relevantes à análise da política pública originária da BNCC, as reiteradas reivindicações de entidades científicas e outros setores da sociedade civil para a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil [...]” (P12, p.22)</p> <p>- “[...]Na ausência de uma política pública que considere a educação na totalidade, a BNCC não se articula, de maneira orgânica, à formação docente [...]” (P12, p.22)</p> <p>- “[...]Houve uma espécie de letargia das ações na expectativa de aprovação e homologação da BNCC- EM [...]” (P12, p.22-23)</p> <p>- “[...]Sem esses direitos garantidos, as demais conquistas ficam prejudicadas, impondo barreiras ao interesse dos professores pelos temas importantes do seu campo de conhecimento, pesquisa e trabalho, a exemplo da BNCC. Os alunos e seus familiares também foram alijados dos processos de constituição da BNCC-EM [...]” (P12, p.24)</p> <p>- “[...]Jesta BNCC-EM (2018), no contexto reformista do Estado brasileiro pós-impeachment (2016), e suas interconexões históricas com as reformas nacionais e repercussões sociopolíticas atuais [...]” (P12, p.24)</p> <p>- “[...]Importa, neste momento da nossa política nacional, analisar o movimento de imposição e resistência a esta BNCC e suas repercussões. Nesse sentido, saliento o caráter seletivo da BNCC-EM, visto que todo recorte curricular guarda relação com a cultura, entendida como “o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência. No sentido antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação” [...]” (P12, p.25)</p> <p>- “[...]Reitero que o texto final da BNCC-EM (2018) foi elaborada no contexto reformista instaurado pelo governo do presidente Michel Temer, resultante do impeachment (2015-2016) da presidente do Brasil, Dilma Rousseff, eleita no pleito de 2014 [...]” (P12, p.26-27)</p> <p>- “[...]Pelo menos três premissas emergem dessa afirmação: não há de se falar na BNCC, ou até na Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), como um objeto de estudo isolado do seu contexto; as políticas materializadas nas leis são instrumentos “político-jurídicos”, como tais, envoltos em relações de poder; e o Estado (entendido com Poder Público) é o indutor das políticas públicas. [...]” (P12, p.33)</p> <p>- “[...]em uma primeira aproximação com o objeto, que a BNCC está (ou deveria estar) imersa em uma política educacional mais ampla que ela, em um conjunto de políticas sociais em uma busca pela efetivação de um projeto de Estado. [...]” (P12, p.34)</p> <p>- “[...]Pelo menos três premissas emergem dessa afirmação: não há de se falar na BNCC, ou até na Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), como um objeto de estudo isolado do seu contexto; as políticas materializadas</p>

nas leis são instrumentos “político-jurídicos”, como tais, envoltos em relações de poder; e o Estado (entendido com Poder Público) é o indutor das políticas públicas [...]” (P12, p.34)

- “[...]A BNCC e a Reforma (2017) são políticas públicas sociais inscritas no campo educacional. Este é parte (ou deveria ser!) de um projeto político de nação, também influenciado pelas políticas internacionais. [...]” (P12, p.38)

- “[...] Os campos articulam-se na totalidade, de maneira que as políticas públicas de corte educacional, como a BNCC-EM e a Reforma (2017), objetos desta pesquisa, estão imersas à vida social[...]” (P12, p.38)

- “[...]O propósito investigativo dessa realidade complexa extrapola o objeto (BNCC-EM), alcançando as relações estabelecidas na dinâmica das ações políticas – nacionais e internacionais – que o instituem [...]” (P12, p.39)

- “[...]Outro recorte feito para esta análise da BNCC-EM, no contexto de elaboração, remonta à entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 [...]” (P12, p.41)

- “[...]Por essa abordagem teórica, uma política educacional, como a BNCC e a Reforma (2017), percorre alguns contextos inter-relacionados em cinco dimensões não lineares, mas articuladas: 1) “influência”; 2) “produção”, 3) “prática”; 4) “resultados ou efeitos”; 5) “estratégia política”. [...]” (P12, p.56)

- “[...]Demarco historicamente, para esta pesquisa, as influências na elaboração da BNCC desde a promulgação da Constituição de 1988, quando se inseriu, no art. 210, a referência à fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” [...]” (P12, p.55)

- “[...]A formalização material da política pública de corte educacional ocorre no contexto da produção do texto. Proponho uma delimitação temporal da elaboração da BNCC, entre 2015 – com a organização da comissão de especialistas pelo MEC (Portaria MEC nº 592/2015), e 2018, a homologação da versão final do documento (Resolução CNE/CP nº 4/2018). Formalizada textualmente, passa-se à etapa da implantação – “contexto da prática” – na qual se podem envolver mais diretamente os agentes sociais que atuam no cotidiano da escola: profissionais da educação e comunidade escolar. A implantação da BNCC não está inserida no corpo desta pesquisa, embora eu faça análise de ações e discursos posteriores à sua homologação, mantendo coerência com as projeções analíticas do ciclo de políticas [...]” (P12, p.55-56)

- “[...]A trajetória da BNCC-EM percorre ciclos nos âmbitos local, regional e nacional de uma política pública destinada às escolas de todo o país, inscrita a uma rede internacional de políticas [...]” (P12, p.57)

- “[...]Tomando setembro/2015 (versão preliminar) como marco temporal imediato da BNCC, o ritmo das discussões e da escrita do documento foi bastante intensificado no período de condução do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff (agosto/2016) [...]” (P12, p.58)

- “[...]ex-ministro da educação do governo Dilma Rousseff (2015-2016), introduziu a apresentação da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), publicada em setembro de 2015, com uma frase de aparência objetiva: “a base é a base”. Prosseguiu a apresentação explicando que “a Base Nacional Comum, prevista na Constituição Federal para o ensino fundamental e ampliada no Plano Nacional de Educação, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” [...]” (P12, p.58)

- “[...]O pano de fundo desta análise da BNCC é a percepção de que ela é, ou aponta para, um currículo. Sendo assim, a despeito dos questionamentos quanto à extensão, abrangência e concepção da base, a condição curricular a transformou em assunto relevante e controverso para a comunidade educacional. [...]” (P12, p.58-59)

- “[...] A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação se propôs a realizar uma verificação prévia dos currículos estaduais e municipais para subsidiar a elaboração da BNCC[...]” (P12, p.59)

- “[...]Mas não há referência a quando e como essas contribuições curriculares estaduais e municipais seriam analisadas e, de algum modo, recepcionadas na BNCC, legitimando a participação desses sujeitos. Narrado de forma linear, o processo de elaboração da BNCC assume caráter de progressividade, constância e continuidade, que não corresponde à realidade. [...]” (P12, p.59)

- “[...] A trajetória da BNCC vem sendo marcada por polêmicas, muitos conflitos e tensões. Nesse movimento, misturam-se os tempos e lugares da teoria dos ciclos de políticas retratada no Brasil por Mainardes[...]” (P12, p.60)

- “[...]Mas a ação “equivocada” materializou-se no texto final da Reforma (2017) e da BNCC (2018). A retificação não devolveu a condição das disciplinas mencionadas, referindo-as nos novos documentos de “estudos e práticas”. Instituições representativas da sociedade civil organizada também apresentaram críticas e proposições ao processo de elaboração e ao texto da BNCC (2015). [...]” (P12, p.62)

- “[...]algumas críticas com relação à BNCC foram praticamente unânimes, como a problemática centralização no desempenho e avaliação, a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base (ANPEd, 2016) [...]” (P12, p.62)

- “[...]mais uma vez, as relações contraditórias entre as proposições da BNCC e a formação de professores e alunos no contexto sociopolítico [...]” (P12, p.63)

- “[...]como expressaram Carlos Ferraz e Paulo Carrano em evento sobre o tema realizado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): “enquanto a BNCC estabelece processos frios de escuta, nós queremos que os professores nos contem como eles já constroem e praticam o currículo em suas salas de aula” (ANPEd, 2016).

- Na busca por legitimação, o MEC empreendeu ações e organizou eventos, com destaque para os seminários, as audiências públicas e disponibilização de página eletrônica para consulta pública sobre a elaboração da BNCC. [...]” (P12, p.63)

- “[...]A BNCC – entendida como currículo ou “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, 2018d, p. 8) – prescreve um conjunto de “conteúdos educacionais e os critérios para a oferta

de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (id., p. 8) a serem ensinados pelos professores em todo o País. [...]” (P12, p.64)

- “[...]Por isso, de alguma (ou de várias) maneira(s), as discussões sobre a trajetória de elaboração da BNCC e dos documentos precedentes ou dela decorrentes trazem algumas convergências e muitas divergências. É nesse campo educacional, nesses espaços de contradições, avanços, retrocessos e (des)continuidades que a BNCC se inscreve [...]” (P12, p.65)

- “[...]Identidades, formações e currículos dão sustentação a um entendimento de que as escolhas e os recortes feitos para a instituição da BNCC, bem como as relações de aproximação e distanciamento entre as bases formativas direcionadas a alunos e professores, resultam de interesses diversos e, muitas vezes, contraditórios, constituindo “um território em disputa (ARROYO, 2011).” [...]” (P12, p.66)

- “[...] A versão final da BNCC-EM foi apresentada à sociedade em dezembro de 2018 pela Resolução CNE/CP no 4 de 17 de dezembro de 2018[...]” (P12, p.66)

- “[...]Na introdução, estão destacados, em negrito, alguns conceitos teóricos básicos que fundamentam a BNCC: “aprendizagens essenciais”; “competências”, “educação integral”, “pacto federativo” e “regime de colaboração”; na busca pela “igualdade” e “equidade” [...]” (P12, p.67)

- “[...]Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, art. 35-A, § 5º). [...]” (P12, p.67)

- “[...]Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2018d, p. 71) [...]” (P12, p.72)

- “[...]Esse foi o caminho percorrido pelo reformismo acelerado impresso no País pós-impeachment (2016), que é o contexto imediato da BNCC-EM e da Reforma (2017). [...]” (P12, p.79)

- “[...]Um exemplo disso é a implantação da BNCC-EM, com a definição de conteúdos curriculares mínimos padronizados em todo o País [...]” (P12, p.88)

- “[...]a uma política educacional fragmentada, vivendo de solavancos reformistas, exemplificada pelo contexto político de elaboração da BNCC [...]” (P12, p.94)

- “[...]a uma política educacional fragmentada, vivendo de solavancos reformistas, exemplificada pelo contexto político de elaboração da BNCC [...]” (P12, p.115)

- “[...]observe que várias dessas expressões(teorias tradicionais) estão presentes na BNCC-EM, demonstrando, num primeiro momento, uma mescla de teorias do currículo [...]” (P12, p.130)

- “[...]foram incorporadas outras palavras de teor administrativo e econômico, a exemplo de “competências”, “habilidades” e “desempenho”, que se mantiveram nos documentos curriculares brasileiros, notadamente após as reformas educacionais na década de 1990, reproduzindo-se nos textos preliminares e na versão final da BNCC [...]” (P12, p.137)

- “[...]o caráter “público” do currículo oficial produzido no âmbito dos estados, municípios e, no caso da BNCC, federal [...]” (P12, p.144)

- “[...] Não se justifica, portanto, o esvaziamento curricular empreendido na BNCC-EM, no contexto da Reforma(2017), com o propalado objetivo de possibilitar a escolha dos estudantes entre itinerários formativos fragmentados, de acordo com o seu projeto de vida (KUENZER, 2017)[...]” (P12, p.149)

- “[...] interessa à análise dos itinerários formativos inseridos na Reforma (2017) e na BNCC-EM. Eles estabelecem caminhos “à escolha” dos estudantes para a efetivação do projeto de vida[...]” (P12, p.151)

- “[...]Destaco três questões fundamentais às teorias críticas do currículo para a análise da BNCC-EM, dentre as várias arroladas pelos autores desse campo já mencionados: a) o currículo é seletivo porque é “sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (SILVA, 2003, p. 15); b) os conhecimentos, cujos conteúdos escolares tentam representar, possuem especificidades, “eles provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 3), exemplificados pelos autores: a universidade, o mundo do trabalho e a produção artística; c) a despolitização dos debates educacionais, especialmente sobre o currículo, gerada pela defesa da naturalização das escolhas e objetivação das decisões, com implicações em outras áreas, como a justiça da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros que podem ser resolvidos pela acumulação de fatos empíricos neutros, os quais, como reinseridos em instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores. [...]” (P12, p.154)

- “[...]No caso da BNCC (2015-2018), no contexto da Reforma (2017), foram três os principais canais de participação estabelecidos pelo MEC: página eletrônica, audiências públicas e seminários. [...]” (P12, p.172)

- “[...]Os contornos desse projeto estão dispostos nos documentos oficiais, especialmente no Plano Nacional de Educação, nos textos curriculares, como Diretrizes, Parâmetros e, por fim, na BNCC e na BNCFP, destinadas aos discentes e docentes brasileiros. [...]” (P12, p.174)

- “[...] A BNCC-EM, como currículo, ocupa posição de centralidade nas políticas públicas educacionais para escolas públicas e privadas brasileiras; todo currículo é parte de um conjunto de saberes – por evidência, maior que ele –, por isso resulta de uma seleção feita por alguém (ou alguns) em um determinado momento histórico, com influências e repercussões políticas, visto ser a educação eminentemente social. É esse o locus de fala no qual me movimento neste texto analítico. Evidencio, inicialmente, alguns argumentos explicitados nos textos das versões da BNCC, bem como nos discursos oficiais que reverberam na opinião pública, nos meios de comunicação e em debates acadêmicos[...]” (P12, p.192)

- “[...]a apresentação desta BNCC, cujos resultados pragmáticos de promoção da “igualdade na educação brasileira” deverão ser padronizados em todas as escolas do País [...]” (P12, p.193)

- “[...]Esse lastro jurídico da BNCC remonta à CF/1988 e está reafirmado nos principais documentos legais infraconstitucionais. Mas a previsão legal, e até uma convergência política em torno de uma BNCC nas últimas décadas, não determina a legitimidade do processo de elaboração e implantação deste documento final apresentado em 2018 [...]” (P12, p.193)

- “[...]É nesse sentido que se atesta a legalidade da BNCC. Ela constitui documento normativo de carácter prescritivo e abrangência nacional, sobrepondo-se aos documentos curriculares de estados e municípios. Mas há resistência à forma de condução do processo de elaboração e proposição e ao teor desta BNCC, no âmbito da Reforma (2017), que é defendida em seu texto como instrumento de promoção da “equidade educacional” no Brasil. Analiso, neste capítulo, a fundamentação legal, as repercussões da propositura desta BNCC-EM (2018), e a resistência legítima de alguns setores da sociedade a esse processo. [...]” (P12, p.194)

- “[...] Cássio (2018) publicou resultados de uma investigação recente acerca das contribuições escritas à consulta pública da primeira versão da BNCC (2015)[...]” (P12, p.198)

- “[...]Essa estruturação em grandes áreas de conhecimento é utilizada na versão da BNCC-EM, incorporada no art. 35-A da LDB/1996 pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), como itinerários, acrescidos da vertente técnica e profissional, que abordarei mais adiante.As “diretrizes” e “orientações” oficiais, também de abrangência nacional, não denotavam, no entanto, a obrigatoriedade legal e, principalmente, a centralidade objetiva que se quer com a BNCC para as demais políticas públicas de educação básica, e até do ensino superior, na formação de professores. [...]” (P12, p.200)

- “[...]a BNCC não deve apenas substituir, de forma objetiva e mecânica, os currículos municipais e estaduais. Gestores, profissionais da educação e comunidade escolar devem fazer valer a autonomia ainda prevista na CF/1988 e na LDB/1996 para que seus currículos não se limitem aos ditames da BNCC, posicionando-se criticamente entre as experiências locais, regionais e o documento normativo nacional. Políticas universalistas de atendimento à população, como a proposta da BNCC, encontram precedentes na história brasileira, a exemplo do Sistema Único de Saúde (SUS)e, na educação, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que contemplam as modalidades do ensino médio [...]” (P12, p.200-201)

- “[...]O PNLD certamente será impactado pela implantação da BNCC, uma vez que o livro tem ocupado o lugar de currículo em escolas e sistemas de ensino Brasil afora [...]” (P12, p.201)

- “[...]dois rumos importantes serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015d, p. 2). [...]” (P12, p.201)

- “[...]Mas quais serão esses novos “rumos abertos” pela BNCC para a elaboração de materiais e a formação de profissionais da educação ? A mudança material parece previsível e aponta para a adesão, nos livros didáticos, aos conteúdos normatizados na BNCC, com ênfase ainda maior em Português e Matemática. Mas na formação humana, sobretudo no campo da educação, essa transposição não é simples e direta . [...]” (P12, p.202)

- “[...]Esta BNCC (2018) é o epicentro da BNCCFP(2018) e também será das demais políticas educacionais, a depender dos objetivos dos seus formuladores[...].” (P12, p.204)

- “[...]Observo, portanto, que a BNCC e a BNCCFP não mantêm somente relações didático-pedagógicas entre si, numa coerência interna que se espera entre instrumentos de uma política de educação nacional, mas pertencem a uma grande rede de interesses muito bem articulada e alicerçada no poder econômico, político e cultural. [...]” (P12, p.206)

- “[...]A centralidade atribuída a esta BNCC provoca reflexões educacionais em vários âmbitos [...]” (P12, p.207)

- “[...]Essa condição fragmentária da educação brasileira é assumida no texto introdutório da BNCC (2018), ao objetivar que o documento normativo “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018d, p.8) [...]” (P12, p.207)

- “[...]O processo de criação desta BNCC, como foi conduzido, impôs o caminho inverso[ao projeto de país e de sociedade]. [...]” (P12, p.207)

- “[...] O PNE (2001), embora não mencione textualmente a BNCC, enfatiza a sua importância no contexto da unidade-diversidade. [...]” (P12, p.208)

- “[...] Alinhada à hierarquia normativa que rege a educação brasileira, a BNCC foi inserida à realidade social do País entre 2015 e 2018[...].” (P12, p.209)

- “[...]Os espaços oficializados para as discussões e contribuições ao texto da Reforma (2017) e da BNCC (2015-2018) mais evidenciados pelo governo foram as audiências públicas e a plataforma virtual disponibilizada para sugestões. [...]” (P12, p.209)

- “[...]No conjunto – Reforma 2017 e BNCC 2018 –, ocorreram encontros públicos oficiais nas cinco regiões do Brasil. Ferretti e Silva (2017) analisaram as audiências ocorridas no Congresso Nacional para o debate sobre a MP nº 746/2016, que originou a Lei nº 13.415/2017. [...]” (P12, p.209)

- “[...]Estudantes, professores, dirigentes de sindicatos de professores e pesquisadores ocuparam a mesa e o auditório no qual se realizaria a Audiência Pública sobre a BNCC, proposta pelo Conselho Nacional de Educação.(ANPEd, 2018) [...]” (P12, p.210)

- “[...]A BNCC resultou desse movimento sociopolítico contraditório e está situada, do ponto de vista legal, em espaço privilegiado de interconexão entre normas constitucionais/infraconstitucionais e as políticas públicas educacionais [...]” (P12, p.210)

- “[...] A BNCC articula-se, estrategicamente, entre o arcabouço jurídico – CF/1988, LDB/1996, PCNs e DCNs – e as políticas que devem efetivar, na prática, o direito constitucional à educação por meio do fomento à preparação de recursos materiais e humanos[...].” (P12, p.211)

- “[...]A resistência da sociedade civil, de parte da sociedade política e da comunidade acadêmica, à qual me somo, não enfrenta essa coerência jurídica, mas esta BNCC (2018) e seu processo de elaboração (2015-2018), sem um amplo debate real e propositivo, que envolvesse as entidades científicas de estudiosos da educação. As versões da BNCC foram elaboradas e apresentadas à sociedade em uma conjuntura de grandes turbulências sociais, políticas e econômicas no mundo e no Brasil [...]” (P12, p.212)
- “[...]Nesse contexto, a análise de uma política pública nacional, com influências regionais e locais, como a BNCC, precisa ampliar o espaço de percepção do mundo [...]” (P12, p.212)
- “[...]O contexto imediato de elaboração e implantação da BNCC (2015 – 2018), ainda em curso (2019), é caracterizado por grandes turbulências político-econômicas. [...]” (P12, p.212)
- “[...]No âmbito nacional, o conturbado cenário brasileiro na década de 2010, em que se situa cronologicamente a BNCC e a Reforma (2017), é marcado por denúncias de corrupção, principalmente na Operação Lava-Jato, que resultou em processos judiciais com a prisão de dirigentes, proprietários de grandes empresas – nacionais e multinacionais –, agentes públicos e políticos de expressão nacional [...]” (P12, p.215)
- “[...]As disputas na elaboração de um currículo, como a BNCC, atestam a existência de múltiplas visões de mundo [...]” (P12, p.219)
- “[...]Sujeitos políticos articulam-se para redimensionar a legislação e reformar o Estado, em momento oportuno de extrema deterioração política e econômica, com o objetivo de manter e intensificar a estrutura desigual da sociedade de classes. É esse o sentido da Lei no 13.415/2017, que reformou o ensino médio para acolher a BNCC-EM. [...]” (P12, p.220)
- “[...] A Reforma (2017) e a BNCC (2018) compõem essa política educacional, que passo a analisar de forma mais detalhada.[...]” (P12, p.224)
- “[...]No cenário reformista de implantação da BNCC, certamente a Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei no 13.415/2017, que nominarei doravante apenas Reforma (2017), ocupa lugar de destaque [...]” (P12, p.225)
- “[...]uma política às avessas, visto que tem como princípio fundante a BNCC, ao redor da qual todos os demais projetos e programas da política educacional do País deverão orbitar [...]” (P12, p.225)
- “[...]uma percepção clara de que o currículo está no âmago da Reforma (2017), sobre a qual orbitam outros aspectos, de tal modo que poderia ser intitulada Reforma Curricular do Ensino Médio. Não por acaso, essa política tem a BNCC como epicentro. [...]” (P12, p.226)
- “[...]O Censo Escolar (BRASIL, 2018c, p. 3) identifica que “nos últimos cinco anos, o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1%”. Esses números têm servido de base argumentativa aos defensores desta BNCC. [...]” (P12, p.229)
- “[...]Essa defesa pode ser depreendida – implícita ou explicitamente – em várias passagens do texto da BNCC-2018 [...]” (P12, p.229)
- “[...]sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (FERRETTI, 2018, p. 34) [...]” (P12, p.230)
- “[...] No texto da BNCC (2018) está evidente que o objetivo maior de toda essa lógica é “o desenvolvimento de competências e habilidades” para uma preparação estreita e direcionada aos testes uniformizados aplicados em larga escala[...]” (P12, p.230)
- “[...]sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (FERRETTI, 2018, p. 34) [...]” (P12, p.230)
- “[...]Uma síntese desse discurso de catástrofe da educação nacional, com base na avaliação internacional, foi divulgada na página eletrônica do MEC em 2015, ano de publicação da primeira versão da BNCC [...]” (P12, p.231)
- “[...]Na contramão dessas demandas, esta proposta reformista de currículo mínimo desintegrado inseriu no § 3º, do art. 36 da LDB/1996, em caráter de exceção, que: “a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos” (BRASIL, 1996). A regra é, portanto, a desagregação curricular [...]” (P12, p.234)
- “[...]As condições estruturais deficitárias das escolas públicas nos estados e a limitação dos recursos da educação imposta pela EC nº 95/2016 desmontam outro argumento falacioso dos reformadores expresso no texto da BNCC-EM: de 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. 471).[...]” (P12, p.235)
- “[...] Considero oportuna uma reflexão sobre as relações entre escola integral, não somente de tempo integral, como prevê a BNCC [...]” (P12, p.237)
- “[...]esta BNCC, no contexto imediato da Reforma (2017), e nos contextos mediados pelo conjunto do reformismo pós-impeachment (2016), está permitindo a efetivação de retrocessos na política pública educacional para a educação básica, em especial para o ensino médio. [...]” (P12, p.239)
- “[...]Partindo dessa premissa teórica [teoria dos ciclos da política] busco neste tópico estabelecer algumas relações relevantes ao campo da educação, entre o teor e os propósitos da Reforma do Ensino Médio (2017) e da BNCC (2018), anteriormente desvelados, e algumas medidas empreendidas pelo MEC no primeiro semestre de 2019. [...]” (P12, p.240)
- “[...]Destaco inicialmente quatro dessas proposições: 1) o esvaziamento curricular que manteve apenas Português, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias no ensino médio; 2) a flexibilização, como princípio basilar da

BNCC, a serviço da lógica de produção capitalista; 3) a secundarização de disciplinas que valorizam o pensamento crítico, como Sociologia e Filosofia, ao status de estudos e práticas; e, 4) a possibilidade de profissionais com “notório” saber atuarem como docentes no ensino médio, ainda que, neste primeiro momento, essa chancela se restrinja às disciplinas técnico-profissionais. [...]” (P12, p.244)

- “[...]O esvaziamento do currículo, sob a lógica da “aprendizagem flexível” na BNCC-EM, no contexto da Reforma (2017), reinsereu limitações à ascensão social da classe trabalhadora, da educação básica ao ensino superior, sob a propaganda das “possibilidades de escolha” entre os itinerários formativos. [...]” (P12, p.244)

- “[...O apelo à “irrealidade” (STANLEY, 2018) dos fatos é a negação da história também como a História, ciência que se ocupa do “estudo do homem no tempo” (BLOCH apud BARROS, 2006, p. 461).É, portanto, a negação de um conhecimento científico, um saber de uma disciplina não obrigatória na BNCC-EM[...]” (P12, p.245)

- “[...]Não por coincidência, Sociologia e Filosofia haviam sido suprimidas do currículo do ensino médio na MP 746/2016, origem da Lei no 13.415/2017, retornando à BNCC na condição flexível de estudos e práticas. [...]” (P12, p.249)

- “[...]Analisado no seu conjunto, o reformismo pós-impeachment (2016), de que é expressão a Reforma (2017) e a BNCC (2018), e a política fiscal introduzida pela EC nº 95/2016 estão conduzindo o Brasil a um cenário de limitações e interrupções na produção, no acesso e na divulgação do conhecimento científico. [...]” (P12, p.253)

- “[...] a educação básica – obrigatória e majoritariamente pública no Brasil – ocupa lugar privilegiado, a que se destinam às alterações propostas na BNCC (2015 – 2018) e na Reforma do Ensino Médio (2017), no “mundo do sistema” e também já em curso no “mundo vivido”[...]” (P12, p.254)

- “[...]com a BNCC (2018) e a Reforma (2017), empreendeu-se essa distinção curricular, de continuidade histórica e repercussão social, por meio da instituição de itinerários formativos [...]” (P12, p.255)

- “[...]Numa análise das políticas educacionais no contexto imediato da Reforma e BNCC (2015-2018), mas na perspectiva de totalidade, observo uma inversão de valores, que reputo inusitada. Não há um projeto explicitado de nação, cujos princípios balizam as ações de Estado no campo educacional, na confluência de um Sistema Nacional de Educação, incluindo o currículo de formação discente e docente, com elaboração e execução de programas de governo que garantam unicidade e coerência às políticas públicas. Ocorre o oposto disso: a definição aligeirada de um currículo da educação básica, em menos de quatro anos, com debates oficialmente direcionados e pouco participativos, que está definindo todas as demais políticas no campo da educação no País de forma fragmentada e assistemática. Tudo gira em torno da BNCC! [...]” (P12, p.258)

- “[...] O “esvaziamento do currículo” (KUENZER, 2017), promovido pelo consórcio da Reforma (2017) com a BNCC (2018), que mantém apenas Português, Matemática e Inglês como componentes obrigatórios, foi noticiado como “inovação” pelo MEC, com forte apoio dos reformadores empresariais[...]” (P12, p.259)

- “[...]Estrategicamente, disciplinas pelas quais se podem promover a reflexão foram alçadas à condição de estudos e práticas na Reforma (2017) e BNCC-EM (2018), cuja condução didático-pedagógica na prática escolar ainda é uma incógnita. [...]” (P12, p.260)

- “[...]A esse respeito [a pluralidade sociocultural e ideológica da população brasileira], o ritmo e o formato da elaboração e implantação da BNCC, como política educacional, são igualmente passíveis de críticas. [...]” (P12, p.261)

- “[...] O uso das novas tecnologias da informação e comunicação poderia, potencialmente, ter viabilizado essa participação, como exemplificam as consultas públicas realizadas pelo MEC às duas primeiras versões da BNCC (2015 – 2016), totalizando mais de doze milhões de cliques, número que não representou participações proporcionais efetivas. Para além das dificuldades logísticas de tabulação, análise, validação e real consideração do conteúdo dessas mensagens no debate, não há indícios de que a expressão da vontade popular foi incorporada ao texto final da Reforma (2017) e da BNCC- EM (2018). [...]” (P12, p. 261-262)

- “[...]No tocante à BNCC-EM, compreendo que nenhum currículo comporta todas as proposições dos grupos sociais. É parte seletiva de uma totalidade dinâmica, constituída no universo simbólico do conhecimento produzido historicamente pelo trabalho humano. Assim, sendo a seleção inevitável, os parâmetros e forma da escolha assumem importância substantiva. Quanto mais representativa fosse a comissão de elaboração (Portaria no 592/2015) do documento-base da BNCC (2015) e mais amplos e realmente acessíveis fossem os debates acerca do tema, maior seria a credibilidade no processo e, por conseguinte, no documento final. Não foi o que esta pesquisa evidenciou, inclusive pelas críticas das diversas entidades científicas, como ANPEd, ANFOPE, entre outras, e de trabalhadores da educação, como a CNTE, à condução das ações no período de elaboração e às versões da BNCC [...]” (P12, p.262-263)

- “[...]a formação de professores, regulada atualmente pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, vem sendo reconfigurada pela proposta de uma Base Nacional Comum de Formação de Professores, documento ainda preliminar elaborado no invólucro das políticas educacionais que têm a BNCC como epicentro. [...]” (P12, p.263)

- “[...]As limitações orçamentárias impostas aos gestores públicos pela EC nº 95/2016 não me possibilitam vislumbrar avanços educacionais qualitativos, pela Reforma (2017) e a BNCC-EM (2018), considerando-se a estrutura debilitada de muitas escolas públicas brasileiras, em especial as estaduais, que ofertam a maior parte das vagas de ensino médio, com situação agravada em determinados estados e regiões da federação [...]” (P12, p.263)

- “[...]Reputo essas ações como uma continuidade intensificada da visão de mundo que sustentou a Reforma (2017) e a BNCC (2018), com o esvaziamento curricular e a manutenção da formação fragmentada no ensino médio, na contramão das demandas de movimentos sociais e entidades científicas, cujos profissionais pesquisam e atuam no campo educacional [...]” (P12, p.264)

- “[...]A BNCC-EM (2018), recepcionada após mudanças significativas na legislação educacional brasileira, manteve e acentuou o dualismo curricular estrutural do ensino médio. [...]” (P12, p.265)

13	<p>- “[...]A aplicabilidade da Lei 11.645/08 também foi averiguada a partir de uma análise detalhada das competências e habilidades propostas pelo currículo adotado pela rede estadual de educação de Goiás, em consonância com a BNCC, que apresenta muitas oportunidades diretas e indiretas para o professor desenvolver um debate centrado nas questões étnicas; mas que também evidencia algumas fragilidades, a exemplo do livro didático disponibilizado pelo Ministério da Educação para as escolas públicas [...]” (P13 p.12)</p> <p>- “[...]Conhecer e analisar a Lei 11.645/08, a LDB, a BNCC e o Documento Curricular de Goiás foram essenciais para compreender quais os conhecimentos requeridos do professor e quais as competências e habilidades necessárias ao estudante para que as questões étnicas possam ser inseridas no contexto escolar de forma crítica. [...]” (P13, p.13)</p> <p>- “[...]no segundo capítulo]fará uma retomada histórica do componente de Arte, da necessidade de criação de uma legislação que garanta a abordagem das temáticas étnicas em sala de aula; a potencialidade do componente de Arte, atualmente, na inserção das temáticas étnicas em sala de aula; e uma análise dos documentos que orientam o processo de ensino tanto em nível nacional, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto em nível estadual, com o Documento Curricular e o seu processo de adequação ao que preconiza a BNCC. [...]” (P13 p.14)</p> <p>- “[...]O ensino de Arte na escola sofreu, recentemente, uma reformulação, assim como as demais disciplinas do currículo escolar, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Ministério da Educação. A BNCC é um documento orientador oficial do processo de “ensinagem”, promovido pelas instituições escolares, em âmbito público ou privado, para a Educação Básica [...]” (P13, p.49)</p> <p>- “[...]As competências propostas pela BNCC, para cada disciplina, por área de conhecimento e de forma geral, são bastante incisivas no processo de valorização da cultura, dos processos tradicionais e da formação do povo brasileiro [...]” (P13, p.49)</p> <p>- “[...]A versão final da BNCC, incluindo as orientações para o Ensino Médio, teve o seu texto aprovado no final do ano de 2018, porém, a parte direcionada ao Ensino Fundamental já havia sido aprovada no ano de 2017, após um movimento de debates para a construção e homologação do documento, que contou com uma prévia formulada por equipe especializada e, posteriormente, foi debatida pelos professores de cada área do conhecimento, a fim de sugerir alterações ou validar a construção [...]” (P13 p.65)</p> <p>- “[...]A estrutura da BNCC para todas as disciplinas, que passam a ser chamadas no documento de componentes curriculares, subdivididas em áreas de conhecimento, é baseada nas competências que o estudante deverá ter desenvolvido ao final da sua vida acadêmica na Educação Básica [...]” (P13, p.66)</p> <p>- “[...]As principais competências a serem desenvolvidas até o final do Ensino Médio pelo estudante, previstas pela BNCC [...]” (P13, p.67)</p> <p>- “[...] O documento está dividido em partes, sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental (que se subdivide em Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Considerando a densidade do conteúdo da BNCC, o foco do presente estudo será a parte que trata do Ensino Fundamental – Anos Finais [...]” (P13 p.68)</p> <p>- “[...] A disciplina de Arte está inserida na área de Linguagens na BNCC, ao lado de Língua Portuguesa, Educação Física e Inglês. [...]” (P13 p.69)</p> <p>- “[...]um dos desdobramentos que a homologação da BNCC prevê é o processo de formação de professores, que se torna essencial para o preparo desses profissionais que dependem de formação para conseguir executar as propostas com eficácia. [...]” (P13, p.70)</p> <p>- “[...] O Componente Curricular de Arte na BNCC está baseado em suas diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas”(BRASIL, 2018,p.193). [...]” (P13, p.70)</p> <p>- “[...]a BNCC propõe também que a abordagem dessas linguagens consiga articular seis dimensões do conhecimento do estudante, que não podem ser confundidas com eixos temáticos, caracterizando, assim, a singularidade da experiência artística [...]” (P13 p.71)</p> <p>- “[...]O processo de elaboração da BNCC foi feito por especialistas ligados ao Ministério da Educação, com base em documentos já existentes e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultando em um documento preliminar que foi, então, disponibilizado para consulta e inserção de contribuições por professores de todos os níveis, [...]” (P13, p.75)</p> <p>- “[...]Com a apresentação do resultado final da BNCC, o passo seguinte foi iniciar os estudos para reelaboração do currículo do estado de Goiás, assim como outros estados também o fizeram. Segundo o Ministério da Educação, a reelaboração dos currículos de cada unidade federativa é um processo importante, pois consiste na “tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC.” (BRASIL, 2018, p. 06) [...]” (P13, p.77)</p> <p>- “[...]A reestruturação do currículo que Goiás já utilizava e que era bastante semelhante ao resultado final da BNCC [...]” (P13 p.77)</p> <p>- “[...] garantir que o processo de implementação da BNCC acontecesse de fato com todos os profissionais da educação, em todas as unidades escolares do território do estado de Goiás, de forma democrática e com representatividades das diversas instâncias educativas responsáveis por essa implementação (GOIÁS, 2018, p.16)[...]” (P13, p.78)</p> <p>- “[...] tendo como aporte a BNCC, as propostas curriculares e outros referenciais teóricos, e foi submetida primeiramente aos componentes dos GTs, conforme Quadro 05, com a participação de professores/pesquisadores, com o objetivo de buscar sugestões de outros professores para a construção do documento. Em seguida, a versão “Zero” foi apresentada aos Articuladores dos Conselhos de Educação, à Comissão Estadual de Implementação da BNCC, bem como para diversos Conselheiros do CEE, no decorrer da plenária realizada nos dias 25, 26 e 27 de junho de 2018, no Pleno do CEE (GOIÁS, 2018, p. 24)[...]” (P13, p.79)</p>
----	---

	<p>- “[...]...durante esse processo de escrita do DC-GO, as Comissões Regionais, gestores, coordenadores pedagógicos, tutores, professores, dentre outros profissionais, foram orientados a realizar estudos relacionados à BNCC, aos documentos curriculares em vigor, (GOIÁS, 2018, p. 25)[...]” (P13 p.79)</p> <p>- “[...]Quanto à elaboração do Documento Curricular, Goiás novamente foi precursor do processo, uma vez que o documento até então utilizado na rede estadual de educação já era bastante semelhante à estrutura apresentada pela BNCC, o que se deve, em parte, à participação de profissionais que atuavam em Goiás, à época, na equipe responsável pela criação do documento inicial da BNCC. [...]” (P13, p.81)</p> <p>- “[...]Na Introdução, o documento salienta a sua semelhança com a proposta da BNCC, na qual a Educação Infantil se alicerça nos campos de experiência e nos objetivos de aprendizagem. Já para o Ensino Fundamental I e II Fases, o documento se orienta através das áreas de conhecimento que já baseavam documentos anteriores – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – e estes, por sua vez, se subdividem em componentes curriculares – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia. [...]” (P13, p.84)</p> <p>- “[...]As competências gerais da BNCC também norteiam o DC-GO e estão discriminadas na Introdução do documento, como forma de enfatizar sua importância para a implementação das novas diretrizes. Os autores do texto salientam que apesar da proximidade com as orientações da BNCC, o documento goiano traz suas particularidades através da aproximação com o contexto do Estado [...]” (P13 p.84)</p> <p>- “[...]os textos introdutórios] Eles buscam estabelecer um “diálogo com as competências gerais da BNCC, para explicitar seus papéis na formação integral dos estudantes, considerando características, especificidades e demandas pedagógicas dessa etapa” (GOIÁS, 2018, p. 30).[...]” (P13, p.86)</p> <p>- “[...]Na BNCC, essa área de conhecimento é a última e aborda também o componente de Ensino Religioso, que, no documento de Goiás, não consta na esfera. Em seguida, traz a área de conhecimento de Ciências da Natureza, que, na BNCC, é a penúltima, seguida da área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; e, por fim, Matemática. Na BNCC, Linguagens e Matemática são respectivamente a primeira e a segunda áreas de conhecimento abordadas. [...]” (P13, p.87)</p> <p>- “[...]todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares são iniciadas com um texto introdutório, que traz uma contextualização entre os componentes tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio; além das competências gerais da BNCC para a área, e para o componente [...]” (P13 p.87)</p> <p>- “[...]A terceira parte apresenta as habilidades requeridas para cada conjunto de temas e objetos de conhecimento, assim como a organização constante na BNCC para praticamente todos os componentes curriculares, com exceção de Língua Inglesa e Língua Portuguesa [...]” (P13, p.87)</p> <p>- “[...]Quanto às habilidades do DC-GO, há uma subdivisão da maioria das habilidades originais da BNCC, que é identificada através do uso de letras, além do código original da Base. [...]” (P13, p.87)</p> <p>- “[...]A presença da temática indígena no currículo aprovado merece destaque, uma vez que é perceptível a intencionalidade de atender ao que é preconizado pela Lei 11.645/08, e, além disso, a preocupação de contextualizar grupos com diversas características no cotidiano do estudante, enfatizando o contexto goiano e tendo em vista uma formação integral do estudante como ferramenta para a transformação social, como previsto na BNCC e em outros documentos, como a LDB e a própria Lei 11.645/08, que foram amplamente adotadas pelo DC-GO. O documento enfatiza a contribuição essencial da BNCC para a atualização do currículo goiano [...]” (P13 p.89)</p> <p>- “[...]Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à educação integral e à construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais inclusiva, a BNCC se configurou em um documento normativo e definidor das aprendizagens que todos os estudantes necessitam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (GOIÁS, 2018, p. 101)[...]” (P13, p.89-90)</p> <p>- “[...]as competências]propiciarão ao estudante a expansão de seu repertório cultural e sua autonomia artística, a BNCC a define como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (P13, p.90)</p> <p>- “[...]de acordo com a BNCC, as competências específicas do componente de Arte, nove ao todo, que podem ser ligadas à competência geral da BNCC, de modo a “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” [...]” (P13 p.90)</p> <p>- “[...]Um fator que pode ser benéfico ao trabalho transdisciplinar no componente de Arte, trazido pela BNCC e pelo DC-GO, mas que já sofreu inúmeras críticas de diversos estudiosos que não concordam com tal configuração, entre outros pontos também, é a disposição do currículo em módulos, que correspondem a vários anos juntos, propiciando ao professor a maleabilidade de inserir as habilidades que forem mais convenientes para o ano que ele preferir [...]” (P13, p.95)</p> <p>- “[...]Tais documentos, em especial a LDB e a BNCC, são as bases para a elaboração dos livros didáticos, disponibilizados pelo Ministério da Educação para a escolha das escolas. Para as próximas edições dos livros, certamente a BNCC será considerada no processo de elaboração dos materiais didáticos, que atenderão aos requisitos previstos pelo documento atualizado, porém, os que já estão em uso se basearam nestes documentos e legislações mencionadas [...]” (P13, p.96)</p> <p>- “[...]Tais documentos, em especial a LDB e a BNCC, são as bases para a elaboração dos livros didáticos, disponibilizados pelo Ministério da Educação para a escolha das escolas. Para as próximas edições dos livros, certamente a BNCC será considerada no processo de elaboração dos materiais didáticos, que atenderão aos requisitos previstos pelo documento atualizado, porém, os que já estão em uso se basearam nestes documentos e legislações mencionadas [...]” (P13, p.98)</p>
14	<p>- “[...]Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por competência, não valorizada no governo Lula (FERRETI, SILVA, 2017, p. 392). [...]” (P14, p.54)</p>

	<p>- “[...]Contudo, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), será necessário pensar nos projetos pedagógicos de curso, uma vez que a alteração que poderá ter algum impacto é a definida no art. 3º, § 4º da lei nº 13.415/2017, que se refere à obrigatoriedade dos estudos da língua inglesa. Isso devido a alguns cursos, principalmente em regiões de fronteira, terem a língua espanhola como obrigatória. [...]” (P14, p.112)</p> <p>- “[...]caso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio]sofrerem alterações em seu texto legal devido à lei 13415/17 e à homologação da BNCC, poderá haver retrocesso também quanto à educação profissional integrada, não somente em relação ao ensino médio. [...]” (P14 p.192)</p>
15	<p>- “[...]A instituição escolar utilizada neste estudo apresenta algumas características que vão ao encontro das mudanças previstas pela reforma do ensino médio (atual BNCC), a saber: turno integral, maior carga horária para os componentes de português e matemática e, também, a integração da educação profissional como um itinerário de formação.[...]” (P15, p.8)</p> <p>- “[...]Pela organização da escola, é possível relacioná-la com as mudanças previstas na reforma do ensino médio (atual BNCC) no que concerne ao aumento gradual das horas nessa etapa de educação e à divisão entre o que se tornará conhecimento obrigatório e o que será diversificado, abrangendo a educação profissional como um itinerário de formação[...]</p> <p>- “[...]apesar de inserida na formulação da BNCC como um itinerário de formação, as metodologias utilizadas na educação profissional ainda parecem distantes das realidades juvenis sem a efetiva preocupação sobre a formação integral do jovem[...]</p> <p>- “[...]Com as mudanças realizadas por medida provisória e presentes na reconfiguração da BNCC, a educação profissional ganha importância dentro da organização do currículo do ensino médio e cabe entender qual é a sua função nessa nova organização e a sua relação com a formação do jovem trabalhador. [...]” (P15, p.42)</p> <p>- “[...]Entretanto, a partir das alterações sugeridas e dos grupos envolvidos com a reformulação da BNCC como medida de mudanças para o ensino médio no país, questionamos se a inserção do ensino profissional como um itinerário formativo contempla essa formação necessária para a juventude ou mostra-se como um retrocesso[...]</p> <p>- “[...]O projeto da BNCC está em discussão desde a implementação da última Constituição Nacional, em 1988, que já previa uma organização nacional do currículo escolar para a educação básica [...]” (P15 p.45)</p> <p>- “[...]Em entrevista sobre a BNCC, o doutor em Educação Roberto Rafael Dias da Silva coloca que, infelizmente, a base curricular não tem como objetivo uma mudança na formação cidadã [...]” (P15, p.46)</p> <p>- “[...]Em síntese, a BNCC pode ser posicionada na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas (Silva apud SANTOS, 2017, p. 33) [...]” (P15, p.46)</p> <p>- “[...]A BNCC perde seu foco na formação cidadã, lacuna importante do ensino na formação plena do indivíduo, não priorizando seu papel na qualificação e, sim, na padronização do ensino brasileiro e tenta enquadrar o ensino médio dentro das necessidades de mercado, tanto de produção da mão de obra técnica necessária quanto individualização do sujeito social e barateamento dos serviços educacionais [...]” (P15 p.46)</p> <p>- “[...]E o que nós percebemos nesse processo é que a BNCC foi incorporando as bandeiras do movimento empresarial (ANTUNES, 2017). [...]” (P15, p.47)</p> <p>- “[...]Exemplo da participação do empresariado na construção e elaboração do BNCC é o Movimento pela Base Nacional Comum, organização que desde 2013 articula-se em favor da base e que conta com organizações ligadas ao empresariado e que atuam na educação pública por meio de diversos programas [...]” (P15, p.47)</p> <p>- “[...]a formulação da BNCC e a reforma do ensino médio, feita por meio da medida provisória, andavam adiantadas pelo antigo governo de Michel Temer e no atual governo Bolsonaro, sem nenhuma discussão de especialistas e, entre as 20 metas elencadas pelo PNE (2014) – as quais já deveriam estar em processo –, quase nenhuma está sendo cumprida ou direcionada pelo atual governo. Ou seja, a BNCC não servirá como melhoria efetiva do ensino público se as outras demandas previstas não forem contempladas. [...]” (P15 p.48)</p> <p>- “[...]O que vemos hoje é o sucateamento da educação básica pública brasileira acompanhada por uma BNCC que não dialoga com a realidade da escola mostrando-se insuficiente para atender às demandas da sociedade, sendo muito mais voltada para as necessidades dos órgãos internacionais com fins de investimento do que para a melhoria das condições sociais e das desigualdades. [...]” (P15, p.48)</p> <p>- “[...]Em outra reportagem intitulada BNCC joga ainda mais incertezas sobre o Ensino Médio (UBES, 2018), além dos posicionamentos já apresentados na outra reportagem, evidencia-se que em um país onde muitos professores não lecionam nas disciplinas de sua formação, um documento que abre a possibilidade para que sistemas de ensino não ofereçam todas as disciplinas aumenta ainda mais a precarização do ensino[...]</p> <p>- “[...]Também há necessidade de urgentes debates por todo o território nacional sobre uma nova BNCC, por entendermos que esta Base apresentada pelo governo não foi construída a partir da participação da sociedade e dos amplos setores educacionais. (UBES, 2018) [...]” (P15, p.52)</p> <p>- “[...]E, apesar de inseridas na formulação da BNCC como um itinerário de formação, as metodologias utilizadas na educação profissional ainda parecem distantes das realidades juvenis sem a efetiva preocupação sobre a formação integral do jovem, mostrando-se ineficientes como espaço atento e sensível às suas singularidades, aos seus desejos e às suas expectativas, focadas em uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, ignorando o presente e as diferentes perspectivas de futuro de tal público. [...]” (P15 p.54)</p> <p>- “[...]Escolas do “Sistema S”]Hoje, contribuem com os discursos de afirmação das mudanças impostas com a reforma do ensino médio, focando na formação da classe trabalhadora para o ramo industrial e colocando-se à disposição para a formação dos professores da rede pública com viés nas aprendizagens de competências e habilidades. [...]” (P15, p.54-55)</p> <p>- “[...]Explorando mais especificamente a reforma por meio da organização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentada pelo governo federal, podemos trazer a ideia de Apple (1989), que afirma que existe uma</p>

	<p>infinidade de conhecimentos universalmente produzidos ao longo da história da humanidade, de modo que é impossível para a escola desenvolver todos esses conhecimentos, por isso devem ser feitas escolhas do que ensinar, tornando o currículo um conhecimento oficial a ser transmitido [...]” (P15, p.81-82)</p> <p>- [...]A construção da Base Nacional Comum Curricular está sendo discutida ao longo da década no Brasil, porém, posterior ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, as discussões em torno das mudanças para o ensino médio sofrem uma reviravolta pelo governo interino e atual governo Bolsonaro dialogando com as outras mudanças já apresentadas. [...]” (P15, p.81-82)</p> <p>- “[...]Para estudos posteriores, acredito que, a partir das análises feitas, pode-se pensar em um estudo comparativo entre o trabalho desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação – IFS com a educação integrada e a inserção das metodologias construídas através dos itinerários de formação criados com a reforma, problematizando a construção realizada pela BNCC. [...]” (P15, p.88)</p>
16	<p>- “[...]Este trabalho preocupa-se em discutir o “Novo” Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). [...]” (P16 p.13)</p> <p>- [...]Para compreender essa articulação foram analisados os documentos oficiais divulgados pelo governo federal, bem como, a produção científica referente ao tema da reforma e BNCC apresentada em livros, artigos e bancos de teses das universidades. (Brasil, 2018). [...]” (P16 p.13)</p> <p>- “[...]novamente o Ensino Médio tem sido alvo de mudanças, pois foi aprovado ao final do ano de 2018 a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, atendendo à reorganização desta etapa da educação básica para o então intitulado, “Novo” Ensino Médio, imposta ainda no ano de 2017, pelo governo de Michel Temer.[...]as propagandas veiculadas nas mídias buscavam relacionar a BNCC e essa reformulação como uma garantia de acesso à educação de forma igualitária a todos os estudantes do país, sejam eles de regiões diferentes, de escolas públicas ou particulares e, em relação à reforma do ensino, apresentam-na como uma garantia de escolha dos caminhos a seguir, por via de itinerários formativos a serem escolhidos (supostamente) pelos estudantes. [...]” (P16 p.16)</p> <p>- “[...]No âmbito dessas inquietações, temos como problema entender quais os objetivos e concepções norteadoras do “Novo” Ensino Médio e da implementação da BNCC (BRASIL, 2018) em relação à formação da juventude para a sociedade capitalista e contrapor a estes objetivos uma perspectiva contra hegemônica [...]” (P16, p.18)</p> <p>- “[...]A análise dos principais documentos que orientam as mudanças propostas para o Ensino Médio, dentre eles a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), a Lei 13. 415/2017 (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018)2 será realizada a fim de apresentar seus condicionantes sociais, políticos e econômicos [...]” (P16, p.20)</p> <p>- “[...]No decorrer da pesquisa, além do estudo dos artigos da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), da Lei 13. 415/2017 (BRASIL, 2017), que estabeleceu alterações na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a BNCC (BRASIL, 2018) realizou-se um levantamento documental pelo qual foram coletadas as principais produções do Ministério da Educação com as orientações para as instituições de ensino [...]” (P16, p.21)</p> <p>- “[...]A fim de buscar melhor entendimento sobre a re-tomada da pedagogia das competências dada especialmente pela organização curricular implícita na BNCC tomamos como referência principal as pesquisas de Ramos (2006), Nemeriano (2007), Silva (2017), Saviani (2007, 2014, 2016) e Kuenzer (2002, 2004, 2016), no entanto utilizamos também as análises de Frigotto (2003), Pinto (2007), Macedo (2015), Antunes e Pinto (2017), Duarte (2008) e Bittencourt (2017). [...]” (P16 p.22)</p> <p>- “[...]No Capítulo I – Pressupostos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica – apresentamos as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnicidade segundo os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Com essa fundamentação será possível argumentar em relação à formação a partir do “Novo” Ensino Médio e da implementação da BNCC, além de defender o nosso entendimento de formação humana. [...]” (P16, p.22)</p> <p>- “[...] No Capítulo III – Base Nacional Comum Curricular e o retorno da pedagogia das competências – Indicamos a implementação da BNCC como a retomada da pedagogia das competências já utilizada ao final da década de 1990 nos PCNs [...]” (P16, p.22)</p> <p>- “[...]A análise realizada durante essa pesquisa acerca da formação ofertada no ensino médio, a etapa final da educação básica, é um esforço de compreender a reorganização curricular dada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e pela reforma intitulada “Novo” Ensino Médio, buscando seus objetivos e determinantes para a formação da juventude e da organização social.[...]” (P16, p.24)</p> <p>- “[...] A partir dessa fundamentação teórica, defendemos, nesse trabalho, a formação em nível médio em sentido completamente oposto ao que vem sendo direcionada pela reforma e BNCC, levantando argumentos teóricos práticos e base científica para tal defesa e contra argumentação à pedagogias e políticas hegemônicas na atualidade.[...]” (P16, p.24)</p> <p>- “[...]a defesa do estudo do saber objetivo, base da PHC, e não do pragmatismo no saber escolar que é alicerce da “nova” reforma do ensino médio e da BNCC (BRASIL, 2018), está associada à tomada de posição contrária a imposta pelo sistema capitalista.[...]” (P16, p.52)</p> <p>- “[...]Art. 36.O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (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, 2018).[...]” (P16, p.88)</p> <p>- “[...]Artigo 11:A formação geral básica é composta por competências e habilidades revistas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento. (BRASIL, 2018). [...]” (P16, p.88)</p> <p>- “[...]Endossamos esse entendimento, especialmente pela forma que ficou estabelecido na LDB nº9.394/1996 o cumprimento da BNCC, ou seja, do estudo das disciplinas que permaneceram obrigatórias, mas com a organização</p>

dos itinerários formativos, em carga horária não superior a 1.800 (mil e oitocentas horas), conforme descrito na lei, [...]” (P16, p.93)

- “[...]É possível afirmar que a Reforma do Ensino Médio aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9.394/1996 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo (ANDRÉ, 2018, p. 139). [...]” (P16, p.97)

- “[...]houve a retomada da discussão sobre a reorganização curricular da educação básica, dada pela MP nº 476 (BRASIL, 2016) e pela organização da BNCC, sendo que a justificativa passou a ser a necessidade da modernização tecnológica dada pelas novas tendências do capital [...]” (P16, p.101)

- “[...]A primeira versão da BNCC foi organizada e publicada no ano de 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff. Mesmo sob coordenação do MEC, o documento foi escrito dentro da Universidade de Minas Gerais, “coordenado por um núcleo de estudos dedicado, há muitos anos, à atividades de pesquisa e formação de recursos humanos para a educação” (MACEDO, 2015, p. 899) sendo que contou também com a participação de secretários de educação, dirigentes municipais e vários representantes do setor privado pertencentes ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum. [...]” (P16, p.102)

- “[...]A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 108). [...]” (P16, p.102-103)

- “[...]Os representantes do setor privado, ou seja, do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum”, atrelados à construção da BNCC, são empresas como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare. [...]” (P16, p.103)

- “[...]No entanto, o discurso da qualidade da educação não é unitário mas, sim, homogêneo, conforme a necessidade presente concomitantemente à necessidade da reorganização curricular via BNCC [...]” (P16, p.103)

- “[...]a implantação da BNCC “cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão”(TONEGUTTI, 2016, p.04). [...]” (P16, p.103)

- “[...]Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, é os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes; no caso, aqueles 60% que vão compor a BNCC.. (TONEGUTTI, 2016, p. 05). [...]” (P16, p.106)

- “[...]a preocupação exposta na BNCC com os resultados nas avaliações de larga escala, encontramos a resposta rapidamente: prioridade para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são, não por coincidência, os únicos itinerários obrigatórios a partir da reforma. [...]” (P16, p.106-107)

- “[...]Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala. [...]” (P16, p.107-108)

- “[...]não é possível entender a organização da BNCC como sendo diferenciada da configuração de um projeto organizado “por diversas frações da classe dominante e seus aparelhos privados de hegemonia (...) no sentido de forjar consensos em torno da agenda ultraliberal” (PAZIANI, 2017, p. 62). [...]” (P16, p.108)

- “[...]Em torno desses pressupostos nos posicionamos contrários à reorganização curricular proposta pela BNCC, especialmente por não apresentar alternativas propícias a melhorias educacionais, e sim regulação do trabalho do professor e do resultado dos estudantes [...]” (P16, p.111)

- “[...]Esta [universidade pública] precisa ser distanciada do treinamento proposto na BNCC. “A formação teórica e prática dos professores deve ser capaz de formar profissionais que incentivem o senso crítico dos estudantes e que, muito mais do que reprodutores dos conteúdos comuns da BNCC” (CNTE, 2015, p. 418) [...]” (P16, p.112)

- “[...]É preciso entender que] “as desigualdades de condições de oferta, por exemplo, quando deparadas com um currículo padrão, extremamente prescritivo como se vê especialmente na terceira versão da BNCC, coloca as escolas em condições distintas”(SILVA, 2017, p. 43). [...]” (P16, p.112)

- “[...]Lopes (2018) alerta que a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) tem o objetivo de mascarar o problema da desigualdade social, utilizando, contraditoriamente, o discurso da igualdade [...]” (P16, p.113)

- “[...]discutiremos a fundamentação pedagógica utilizada na BNCC (BRASIL, 2018). Defendemos, junto a outros autores citados no decorrer do texto, que trata-se do retorno da pedagogia das competências, ou seja, mesmo que apresentada como novidade a sociedade, nós educadores temos a clareza de que a formação direcionada para obter habilidades e aptidões específicas há um determinado ofício para os jovens, futuros trabalhadores, não é novo, e sim um déjà vu de uma política falha utilizada ao final da década de 1990 durante os dois mandatos de FHC [...]” (P16, p.114)

- “[...]A organização estrutural da primeira versão da BNCC está baseada nos chamados direitos de aprendizagem [...]” (P16, p.115)

- “[...] Ao analisar os aspectos curriculares da primeira versão da BNCC, Bittencourt (2018) expõe que não há nenhuma indicação bibliográfica fundamentando a escolha da organização por objetivos de aprendizagem, destacando também a ausência do termo competências, apesar do documento propor o desenvolvimento de habilidades como paralelo ao desenvolvimento de objetivos de aprendizagem [...]” (P16, p.115)

	<p>- “[...] concordamos com Silva (2017) ao expor que além da preocupação com a padronização, especialmente pela centralidade do currículo nas avaliações externas, a apresentação e implementação da BNCC indica a “fragilização do direito à educação básica e compõem o cenário de retrocessos a que estamos assistindo no país” (SILVA, 2017, p. 45).[...]” (P16, p.116)</p> <p>- “[...]Analisaremos os motivos de estarmos indicando que esse movimento trata-se do retorno da pedagogia das competências dado pela reforma curricular documentada a partir de 2015, momento onde foi publicada a primeira versão da BNCC, e impulsionada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que redireciona o processo de formação em nível médio. [...]” (P16, p.116)</p> <p>- “[...]a responsabilidade, em relação à qualificação, fica diretamente condicionada às expectativas de mercado e precisa ser inicialmente aprendida na escola. Aqui encontramos a nossa ponte com a organização da BNCC via desenvolvimento de competências, a qual é considerada uma segunda face da pedagogia do “aprender a aprender”, [...]” (P16, p.121)</p> <p>- “[...]a premissa das competências retorna a partir da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13. 415/2017) e a implementação da BNCC (BRASIL, 2018).O projeto da reforma do ensino médio como um todo se caracteriza por estar amplamente ligado ao setor produtivo e por seus objetivos em manter a hegemonia econômica, sendo que uma das questões mais preocupantes está na ausência ou pouca expressão, no documento da BNCC (BRASIL, 2018), dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, dando maior ênfase aos métodos, e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias apenas à adaptação e melhor desempenho das atividades restritas de interesse do capital. [...]” (P16, p.125)</p> <p>- [...]Entendemos, portanto, que a reforma que está sendo imposta para o ensino médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018), além de atender o mercado produtivo, tende a colocar a educação a serviço do projeto societal do capital, formando sujeitos com competências e em situação de empregabilidade. [...]” (P16, p.126)</p> <p>- “[...]realizamos o levantamento bibliográfico de autores que estudam a temática para melhor organizar as análises mediante as intenções presentes nas políticas do “Novo” Ensino Médio, perpassando, portanto, pela reorganização curricular proposta pela BNCC (BRASIL, 2018). [...]” (P16, p.133)</p> <p>- “[...]entendemos a reorganização curricular imposta pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo “Novo” ensino médio (BRASIL, 2017) como a retomada de discursos utilizados em reformas anteriores, sendo que de novidades temos apenas a lei, pois trata-se de um velho discurso emoldurado e apresentado com uma nova “roupagem” mas com os mesmos fundamentos anteriores. Percebemos que a construção da BNCC, desde a primeira versão, esteve diretamente ligada aos representantes do setor privado [...]” (P16, p.136)</p> <p>- “[...]Percebemos que a construção da BNCC, desde a primeira versão, esteve diretamente ligada aos representantes do setor privado, ou seja, ao “Movimento Todos pela Base Nacional Comum” com empresas como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare como principais envolvidos. [...]” (P16, p.136)</p> <p>- “[...]confirmamos nossa hipótese lançada no início da pesquisa de que a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a organização da BNCC (BRASIL, 2018) estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdos, dado especialmente pela supremacia das avaliações em larga escala em detrimento dos conteúdos históricos. Temos em andamento, o retorno da pedagogia das competências, já utilizado no final da década de 1990, com o viés do adestramento de habilidades específicas provenientes apenas às necessidades do setor produtivo. [...]” (P16, p.139)</p>
--	---

Quadro 06 – Sistematização de 35 (trinta e cinco) trechos de destaque da categoria **Redução dos direitos trabalhistas (Reforma Trabalhista Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017** nas (16) dissertações e teses identificadas para análise

No.	O que destacam as dissertações e teses sobre a categoria redução dos direitos trabalhistas (Reforma Trabalhista –Lei n.13467 de 13 de julho de 2017)
01	<p>- “[...]O Brasil está passando por uma série de mudanças na sua conjuntura política e econômica, tendo como fator preponderante a reorganização do projeto neoliberal capitaneado pelo Presidente Michel Temer após o impeachment da Presidente Dilma Vana Rousseff[...]dentre as principais medidas propostas [...] destacam-se: a reforma da previdência, a reforma trabalhista[...]”. (P01, p. 21)</p> <p>- “[...] Dentre as principais medidas propostas pelo governo de Michel Temer[...] destacam-se as contrarreformas – da educação, da previdência, e a trabalhista e fiscal[...]”. (P01, p. 69)</p> <p>- “[...]As sínteses dos professores comungam no sentido em que consideram que o atual momento político converge numa ação articulada de setores internacionais e nacionais vinculados a iniciativa privada, que atacam a democracia brasileira e retiram direitos sociais e trabalhistas dos trabalhadores brasileiros (P01, p.145)</p> <p>- “[...] Em termos gerais, os apontamentos dos professores com relação ao conjunto das reformas (previdência, trabalhista, econômica e política) propostas pelo atual governo de Michel Temer, estão em sintonia no sentido em que se contrapõem a tais medidas [...]”. (P01, p.154)</p> <p>- “[...] O professor 1 apresenta algumas considerações sobre as afirmações falaciosas encontradas nas narrativas apresentadas pelas propagandas do governo na tentativa do convencimento da população de que as reformas são importantes e necessárias. A previdência de que existe um déficit o que não é verdade! A Trabalhista de que há necessidade de modernização da lei, porém o que de fato ocorre é uma redução de direitos; [...]”. (P01, p.155)</p>

	<p>- “[...] A análise nos permite afirmar que o atual momento político converge numa ação articulada de setores internacionais e nacionais vinculados a iniciativa privada, que atacam a democracia brasileira e retiram direitos sociais e trabalhista dos trabalhadores. O que pode ser descrito como um “golpe ao estado democrático de direito” [...]”. (P01, p.173)</p> <p>- “[...] É possível estabelecer uma crítica contundente ao conjunto de Reformas (previdência, trabalhista, econômica e política) apresentadas pelo Governo Michel Temer [...]”. (P01, p.173-174)</p>
02	<p>- “[...] No Brasil, Temer pôs em andamento as propostas de reforma trabalhista (com mudanças nas férias, na jornada de trabalho, remuneração e prevalência de acordos negociados entre empregadores e empregados, um ataque direto aos sindicatos [...] Temer conseguiu aprovar a sua reforma trabalhista em julho 2017, que ataca violentamente trabalhadores e sindicatos[...]” [...]”. (P02, p.62 )</p>
03	<p>- Citando Derneval Saviani indica que a despeito das negativas, as regras da BNCC estimularão a profissionalização precoce dos jovens das classes trabalhadoras (P03,p.117)</p> <p>- “[...]Na vida real, a contrarreforma não pode ser dissociada dos impactos que as outras medidas de reforma do Estado na vida dos estudantes trabalhadores. Como acertadamente critica Daniel Cara: a Reforma do Ensino Médio vai formar precariamente jovens para um mercado de trabalho desregulamentado pelas alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e pautado por um setor de serviços débil. A trajetória profissional da maioria da população será marcada, nesse contexto, pelo subemprego e pelo trabalho indecente – estimulados, como anteriormente dito, pela anti-reforma trabalhista. No entanto, os mais ricos, matriculados em escolas particulares caríssimas e de elite, terão uma formação objetivamente dedicada a se diferenciarem do restante da população, o que deve resultar em ainda maior concentração de renda. Ou seja, nunca o Brasil teve uma política educacional que amplia de modo tão claro as desigualdades socioeconômicas e civis.[...]” (P03, p.117)</p>
04	<p>- “[...] a reforma trabalhista ao estabelecer aspectos como jornada de trabalho itinerante, férias fracionadas, terceirização irrestrita, contribuição sindical opcional, trabalho remoto, remuneração por produtividade, prevalência do negociado sobre o legislado, a redução da idade mínima para 14 anos, a redefinição do conceito de trabalho análogo ao trabalho escravo, entre outros, flexibilizar os direitos trabalhistas, intensificou a exploração sobre os trabalhadores e inviabilizou as formas de organização da classe trabalhadora, sobretudo os sindicatos[...]” (P 04, p.60)</p> <p>- “[...] o acirramento da proposta neoliberal efetivou-se a partir do Governo Temer com a implementação de um conjunto de contrarreformas, a exemplo da PEC dos Gastos Públicos, das reformas trabalhista e previdenciária e da reforma do ensino médio implementado pela Lei n.º 13.415/2017, a qual retomou o movimento pelas “referências nacionais curriculares” dos anos 1990, agora sob a forma de “Bases Nacionais Curriculares” [...]” (P 04, p.140)</p>
05	NC
06	<p>- “[...]na dança do capital, o trabalhador vem, ao longo dos anos, sendo cada vez mais explorado. Recebe uma educação mínima para atender às demandas do trabalho e vem perdendo seus direitos paulatinamente. Hoje, o que impera são as contratações de empresas terceirizadas e de famílias de artesãos, gerando a exploração de adultos, crianças e idosos. Temos cada vez menos trabalhadores unidos em um mesmo ambiente, e como consequência dessa estrutura de produção o que observamos é a desconstrução das entidades sindicais. Na atualidade, com a contrarreforma trabalhista, percebemos que a atuação desses movimentos fora tímida, tampouco capaz de intimidar as representações burguesas que se destacam no neoliberalismo e na flexibilização das relações trabalhistas (ARAÚJO; DUTRA; DE JESUS, 2017). [...]” (P 06, p.22)</p>
07	NC
08	<p>- “[...] o momento atual é de ainda mais concessões e entregas expansivas ao capital internacional, como estamos vivenciando nas propostas de reformas que foram implantadas como a trabalhista e a atual reforma da previdência que trará imensos retrocessos[...]” (P08, p.83)</p> <p>- “[...]Essa influência se deu [processo de mundialização do capital tem grande influência na reestruturação do mundo do trabalho] pela queda dos rendimentos do trabalho assalariado, aumento do desemprego e a não criação de novos postos, com uma influência depressiva, em que países periféricos com alto índice de desemprego foram afetados, de maneira mais incisiva inicialmente e depois se propaga internacionalmente, de forma que se alastra pela conjuntura mundial como tal, haja vista as contrarreformas trabalhistas que se deram e estão de sando em vários países[...]” (P08, p.119)</p> <p>- “[...]é destacado no documento que ‘a legislação trabalhista no Brasil é fortemente dirigida para a segurança no emprego, o que leva a uma limitada oferta de trabalho no setor formal, ao baixo crescimento da produtividade e a uma grande expansão do mercado de trabalho informal’ (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.81) [...]” (P08, p.180)</p>
09	NC
10	NC
11	NC
12	<p>- “[...]Empreenderam mudanças na CF/1988, LDB/1996 e nas Leis Trabalhistas, consolidadas desde o segundo governo Vargas, além de tentativas de alterações no direito previdenciário e até na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2018). Em contapartida, parcelas da sociedade se organizaram para fazer frente ao reformismo com críticas pontuais ou ao “conjunto da obra”. [...]” (P12, p.176)</p> <p>- “[...]A Ementa Constitucional [EC 95] que congela os gastos públicos, a reforma trabalhista com a perda de direitos para os empregados/as, a redução drástica do financiamento para aquisição de casas populares (Minha, Minha Vida), a redução do Bolsa Família, o estancamento da Reforma Agrária, a Intervenção Militar no Rio de Janeiro, a proposta de Reforma Previdenciária, a insegurança energética, aumento da mortalidade infantil, dentre outros aspectos, fazem</p>

	<p>parte de um pacote de políticas comprometidas com a concentração de renda e aumento da pobreza com a retirada de direitos dos trabalhadores. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 77) [...]” (P12, p.179-180)</p> <p>- “[...]O Governo Federal, apoiado pelo Congresso Nacional, anunciou céleres reformas no Estado brasileiro, das quais pelo menos três foram conduzidas em tempo recorde pelos congressistas que haviam deposto a presidente Dilma Rousseff: Trabalhista (aprovada: Lei no 13.467 de 2017); Previdenciária (interrompida: PEC 287/2016 e retomada: PEC 09/2018) e do Ensino Médio (aprovada Lei no 13.415/2017) [...]” (P12, p.216)</p> <p>- “[...]Abordo ainda as vertentes previdenciária (PEC 287/2016 e PEC 06/2019) e trabalhista (Lei no 13.467/2017) do reformismo. Esta última foi nomeada pelo governo Temer de “modernização das relações de trabalho”<sup>70</sup> e impôs mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (1942). Cientes e receosos da resistência dos trabalhadores, os reformadores do Estado trataram de fragilizar a representação sindical com a aprovação da Lei 13.467/2017, que impôs limites às contribuições sindicais, chancelada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), frente às contestações de inconstitucionalidade. [...]” (P12, p.220)</p> <p>- “[...]Sob o mantra da “flexibilização”, integrantes do governo Temer e seus correligionários no Parlamento alinharam o discurso na defesa da pretensa “modernização trabalhista”, evitando inclusive usar o termo “reforma”, desgastado no contexto político[...]” (P12, p.220)</p> <p>- “[...]No que se refere à reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores.(FERRETTI, 2018, p. 36) [...]” (P12, p.221)</p> <p>- “[...]As propostas reformistas do Estado, intensificadas sobremaneira após o impeachment-2016, receberam roupagem expositiva de “assertividade” e “modernização”: da educação – incluindo a formação discente e docente; das leis trabalhistas – com deterioração da representatividade sindical; da previdência e assistência social. Esse movimento político denota o apogeu da gestão privada sobre a pública e do Capital financeiro sobre o trabalho.[...]” (P12, p.256-257)</p>
13	NC
14	<p>- “[...]Tonet (2016) ressalta que as reestruturações no processo produtivo impostas pelo capital trouxeram inúmeros resultados:[...] o aumento do desemprego, agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; [...]” (P14, p.28).</p> <p>- “[...]as contrarreformas]faz parte de um movimento de retirada de direitos sociais da classe trabalhadora, aí incluso o direito à educação no seu sentido mais amplo, ou seja, a redução do acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos.[...]” (P14, p.188)</p> <p>- “[...]identificamos que o investimento em políticas públicas é de extrema importância, pois representa o acesso da classe trabalhadora aos diferentes direitos sociais. Por isso, a formação crítica, política e social dos indivíduos é necessária, uma vez que a educação é o alicerce para o exercício dos demais direitos sociais.[...]” (P14, p.189)</p> <p>- “[...]Cabe ainda destacar, conforme elucidado por Frigotto (2018), que o golpe de Estado de agosto de 2016 visa liquidar com a esfera pública e, em especial, as políticas públicas que assegurem direitos universais e inclusão de setores da população que na concepção das oligarquias não devem ter acesso. Portanto, a contrarreforma do ensino médio tem imediata ligação com a Emenda Constitucional 95/2016 e a contrarreforma trabalhista (Lei no 13.467/2017).A primeira congela por vinte anos o investimento público, ferindo o que é considerado direito social. A segunda retroage ao século XIX, em termos de retirada de direitos dos trabalhadores.][...]” (P14, p.193)</p>
15	<p>- “[...]No terceiro capítulo, serão contextualizadas as mudanças estruturais que estão ocorrendo no Brasil a partir das reformas institucionais propostas pelo governo federal –reforma do ensino médio, reforma trabalhista e reforma da previdência – e como essas mudanças se relacionam com as demandas das políticas neoliberais e sofrem influência significativa do setor privado, promovendo um sucateamento do Estado e uma alteração das políticas públicas, aumentando ainda mais as desigualdades existentes no nosso país.[...]” (P15, p.22)</p> <p>- “[...]Relacionando com as outras reformas em andamento, como a trabalhista e a da previdência, as mudanças pensadas para o ensino nacional criam, para o autor, [Frigotto,2016] um apartheid educacional brasileiro, “quando se junta prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspenso”.[...]” (P15, p.36)</p> <p>- “[...]na atualidade brasileira estão sendo desenhadas mudanças estruturais significativas e impactantes em três frentes sociais importantes para a população, que são a reforma do ensino médio (Lei Federal no 13.415/2017), a reforma trabalhista (Lei Federal no 13.467/2017) e a reforma previdenciária (PEC 06/2019). Os autores Ricardo Antunes e Luci Praun em seu artigo A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária - a dupla face de um mesmo projeto (2019) afirmam que essas reformas são claramente relacionadas às políticas neoliberais com a justificativa de melhoria dos índices econômicos do país, porém que a curto e longo prazo vão interferir na vida dos brasileiros prejudicando principalmente a grande parcela pobre da população que necessitava das legislações para garantir seus direitos básicos.[...]” (P15, p 38-39)</p> <p>- “[...]Sobre essas propostas e alterações de lei, em 2017 mudanças significativas ocorreram na legislação trabalhista no governo interino de Michel Temer, com mudanças que promovem a flexibilização das relações de trabalho, como abertura para negociações entre trabalhadores e empresário e a terceirização de todos os cargos de trabalhos, justificados pela promessa do aumento de vagas. Indo na contramão do discurso positivo do governo, entendemos isso como uma precarização nas relações de trabalho, pois transferirá para o trabalhador os riscos que antes competiam ao empregador, desresponsabilizando-o sobre o trabalho e enfraquecendo as entidades que protegem o trabalhador. [...]” (P15, p.39)</p>

	<p>- “[...]A entidade se posicionou contra o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016, realizando manifestações contra as ações do governo interino de cortes na educação, contra a redução da maioria penal e reformas como a trabalhista, da previdência e do ensino médio, inclusive com a ocupação de mais de mil escolas no período (UBES, 2019). [...]” (P15, p.50)</p> <p>- “[...]Indo ao encontro dessa visão de mercantilização e de desresponsabilização do Estado para as demandas sociais, na atualidade brasileira estão sendo desenhadas mudanças estruturais significativas e impactantes em três frentes sociais e todas elas claramente relacionadas às políticas neoliberais com a justificativa de melhoria dos índices econômicos do país, que são a reforma trabalhista, a reforma da previdência e, como análise deste estudo, temos a reforma do ensino médio, que vão interferir na vida dos brasileiros prejudicando principalmente uma parcela menos favorecida da população que necessita das políticas públicas para garantir os seus direitos básicos. [...]” (P15, p.81)</p>
16	<p>- “[...]No mesmo pacote das reformas educacionais e da suposta necessidade da flexibilização, estão a reforma da previdência, a reforma trabalhista e tantas outras que abrangem os mesmos objetivos: minimizar ou reduzir a quase todos os direitos que os trabalhadores conquistaram ao longo da história (SILVA, 2017), sejam eles em relação ao trabalho e às condições de manutenção da vida ou até ao conhecimento histórico. [...]” (P16 p.109)</p>

Quadro 07 – Sistematização de 114 (cento e quatorze) trechos de destaque da categoria **Formação *Omnilateral*** nas (16) dissertações e teses identificadas para análise

No.	O que destacam as dissertações e teses sobre a categoria <b>Formação <i>Omnilateral</i></b>
01	NC
02	NC
03	<p>- Ao tratar da formação humana, cita “[...]a perspectiva marxiana de educação é vista genericamente como um amplo processo de formação do homem [no estágio capitalista] as relações capitalistas impõem concretamente determinados elementos – as suas contradições específicas e fundamentais – como aspectos que condicionam ou determinam o processo de formação humana. A categoria trabalho ilustra bem essa relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado, a negação do homem e, ao mesmo tempo, criação de possibilidades para a emancipação social. Essa contradição, que perpassa toda a sociabilidade estranhada, coloca-se também, logicamente, na perspectiva da educação. (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 25) (P03, p. 58)</p> <p>- “[...]Não confundir escola (em tempo) integral, com a proposta denominada por autores marxistas como educação integral e unitária, que têm o trabalho como princípio educativo, que busca a reunião entre a formação intelectual com o trabalho produtivo, na instrução tecnológica, teórica e prática, ou instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção[...]”(P03, p.104)</p>
04	<p>- “[...] A proposta de formação integrada tem sua origem na educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Fundamenta-se nas concepções de politecnia desenvolvida por Marx e Pistak e da escola unitária de Gramsci[...]” (P 04, p.23)</p> <p>- “[...] o sentido filosófico da integração expressa uma concepção de formação humana omnilateral com base na integração de todas as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura [...]” (P 04, p.28)</p> <p>- “[...] A concepção de Ramos (2008) acerca do Ensino Médio Integrado, expressa-se em uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade que considera a formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos científicos, como uma totalidade[...]” (P 04, p.29)</p> <p>- “[...] a concepção de formação humana integral [...] fundamenta-se no conceito de politecnia, pressupondo a indissociabilidade entre pensar-fazer, entre teoria-prática no processo educativo. Refere-se a uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) no processo educativo, visando o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. [...]” (P 04, p.62)</p> <p>- “[...] com a redução da carga horária (BNCC) para 1800 horas e ênfase nas disciplinas de português, matemática e inglês não há como se conceber um projeto de formação integral, omnilateral conforme defendido pela proposta de ensino médio integrado[...]” (P 04, p.129)</p>
05	<p>- “[...]Os conhecimentos indispensáveis a formação humana para a vida em sociedade são defendidos por Saviani (1991) como clássicos. Tais conhecimentos possibilitam a construção de referências teórico-práticas que permitem ao estudante se localizar no mundo para além das formas aparentes. Organizados de forma sistemática e criteriosa no currículo escolar, por meio da prática pedagógica instituída pelo trabalho docente, projeta-se a possibilidade da formação omnilateral em oposição à formação unilateral burguesa “ (p.93)</p>
06	<p>- “[...]currículo integrado não é somente um conjunto de ações que vão nortear friamente os processos educacionais, mas sim um conceito que visa buscar a formação humana omnilateral e a politecnia, ou seja, almeja-se concretamente a formação de um trabalhador que seja capaz de compreender, de forma clara, a sua condição social e histórica.. [...]” (P 06, p.42)</p>

	- “[...]essa reforma [do ensino médio] ataca diretamente a concepção da formação humana integral e conduz o ensino médio a uma lógica pautada nas determinações do mercado, posicionando-se claramente contra o que é proposto na atual LDB (lei 9.394/1996). Em suma, essa proposta apresenta de forma evidente o seu caráter liberal, pois pauta o debate somente em uma questão curricular e deixa de fora os reais problemas que afligem o sistema educacional público. [...]” (P 06, p.74)
07	NC
08	- “[...]é preciso pensar, dizer e buscar construir, mesmo com todas as limitações postas, uma educação que seja voltada para atender aos interesses da maioria da população, da classe trabalhadora e não uma minoria dominante. Para tal, buscamos referenciais na tradição marxista em autores importantes como o próprio Marx, Gramsci e Mezaros, que irão apontar a necessidade de uma formação politécnica, ou seja, capaz de formar mais do que trabalhadores que vise o desenvolvimento total das possibilidades humanas [...]” (P08, p.22)
09	- “[...]Ela [a BNCC] é instituída tendo como objetivo a desconstrução da formação integral dos educandos na etapa da educação básica, no segmento do ensino médio, que merece mais atenção. [...]” (P09, p.67)
10	- “[...] o desenvolvimento do psiquismo fica limitado ao cotidiano e ao senso comum, há a carência de um conhecimento não cotidiano que promove a omnilateralidade dos adolescentes[...]” (P10, p.30) - “[...]pela construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e almeje superar a sociedade de classes, até porque a educação atual vem se mostrando cada vez mais desfavorável à classe trabalhadora [...]” (P10, p.34-35) - “[...] A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. [...]” (P10, p.35) - “[...]Portanto, um planejamento de ensino alinhado a essa Base Nacional Comum Curricular, não possibilita o desenvolvimento omnilateral de adolescentes. [...]” (P10, p.38) - “[...]um trabalho educativo que forme um indivíduo omnilateral, Saviani (2014) defende que o Ensino Médio deveria envolver o recurso às oficinas onde os alunos pudessem manipular os processos práticos básicos da produção, mas ressalta que tal processo não significa reproduzir, na escola, a especialização que ocorre no processo produtivo [...]” (P10, p.72) - “[...]mas sim, a preparação omnilateral, a superação da dicotomia teoria e prática, a fim de que este desenvolvesse um pensamento crítico sobre a sociedade e os limites e possibilidades que existem numa sociedade dividida em classes [...]” (P10, p.73) - “[...]afirmando que uma educação escolar de adolescentes que seja, de fato, integral, deve proporcionar uma formação omnilateral, onde o aluno possa representar a realidade objetiva tal como ela é, em suas várias determinações e contradições [...]” (P10, p.78)
11	- “[...]Ao privilegiar o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico- crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações –, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano (MARTINS, 2016, p.18) [...]” (P11, p.49) - “[...]Saviani, ao tratar da especificidade da educação como meio para atingir a plena formação humana, traz em sua obra um conjunto de elementos que permite avançar a respeito de como realizar tal intento. A referida produção, de maneira articulada, apresenta um claro projeto histórico e de formação humana, respondendo questões fundamentais, como: Que ser humano formar? Para que sociedade ele será formado? Como o ser humano se desenvolve? Que conhecimentos serão selecionados para tal fim? Como este conhecimento será ordenado e tratado? Quais as condições materiais e objetivas necessárias para que isto ocorra? Em que contexto histórico se trava a disputa por este projeto de escolarização? (GAMA; MARSIGLIA,2018, p. 30, grifo da pesquisadora).[...]” (P11, p.55) - “[...]Formação Humana pautada na politécnica (SAVIANI, 2003) com a superação da educação pautada na lógica mercadológica (neoprodutivismo) e com destaque para o desenvolvimento integral do sujeito[...]” (P11, p.191)
12	- “[...]Assim, lanço mão de outros conceitos referentes ao campo educacional, de uso relacional, tais como: currículo (mínimo), base (básico) comum, nacional, conteúdo, disciplina (matéria), dualidade, polifonia hegemonia, resistência, politécnica e omnilateralidade. [...]” (P12, p.51) - “[...]o ensino médio deve ser compreendido como parte integrante da totalidade desse Sistema, como uma etapa que, no seu lugar e atendendo os educandos com a idade própria ou defasada, cumpre seu compromisso e a sua responsabilidade, assim como todos os profissionais que nele trabalham – uma educação baseada no princípio educativo que possibilita a formação omnilateral do ser humano. (FERREIRA, 2011, p. 128) [...]” (P12, p.113) - “[...] O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas [...] O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre”(SOUSA JUNIOR, 2009). [...]” (P12, p.113) - “[...] Essa política intencionava, então, manter a dualidade curricular histórica no ensino médio, deixando a excepcionalidade a cargo dos gestores educacionais, como uma possibilidade de empreenderem “junções de partes”, afastando-se da ideia de totalidade que embasa a formação politécnica com proposição omnilateral[...]” (P12, p.161)

	<p>- “[...]”Guardadas as diferenças históricas, sua origem remota está na educação socialista, politécnica ou tecnológica (MARX, 1980), que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica [...](FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626-627).[...]” (P12, p.161)</p> <p>- “[...]”A superação da dicotomia de “dupla missão” no currículo do ensino médio poderia ser potencializada na instituição de uma escola unitária, pública – portanto gratuita, laica e com formação integral de qualidade socialmente referenciada, a partir dos princípios da omnilateralidade (BRZEZINSKI, 2010b) [...]” (P12, p.165)</p> <p>- “[...]”uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a dissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade (SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 9, grifos dos autores) [...]” (P12, p.167)</p> <p>- “[...]”o currículo do ensino médio tem sido objeto de disputa no Brasil há séculos, com variações entre os polos da dualidade curricular: sólida formação humanística ou tecnicismo raso, não alcançando uma formação que primasse pela omnilateralidade [...]” (P12, p.228)</p>
13	<p>- “[...]” Cada unidade da federação, orientada por documentos nacionais, é autônoma para elaborar os seus currículos, inserindo as diversas temáticas obrigatórias e regionais que forem pertinentes à formação integral do cidadão. Nesse sentido, cada componente curricular segue as orientações específicas para sua área.[...]” (P13 p. 59)</p>
14	<p>- “[...]”Com base em estudos bibliográficos, a pesquisa sinaliza a educação politécnica como possibilidade de superação do dualismo educacional, o que permite uma formação omnilateral, focada na compreensão dos fundamentos científicos, integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho.[...]” (P14, p.8)</p> <p>- “[...]”Enfim, a formação[no sistema atual] dirige-se para a empregabilidade e não para a formação omnilateral. [...]” (P14, p.56)</p> <p>- “[...]”A formação do trabalhador adequada à flexibilidade do processo produtivo e da acumulação é incompatível com a educação omnilateral e politécnica e de escola unitária e centra-se na concepção de formação polivalente (FRIGOTTO, 2008a, p. 524) [...]” (P14, p.58)</p> <p>- “[...]”a educação acaba tendo como propósito a formação direcionada para habilidades e competências, preparando para a empregabilidade. Isso corrobora para uma concepção produtivista de educação, que acentua a exploração e desumanização do trabalhador, negando a formação politécnica, omnilateral, aumentando, por sua vez, as desigualdades sociais. [...]” (P14 p.60)</p> <p>- “[...]”Tendo em vista esta concepção de politecnica, que visa determinada formação politécnica, é preciso considerar que a mesma está em consonância com a formação omnilateral do ser humano. Assim, formação politécnica e omnilateral visam a unidade entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, ou seja, pressupõe-se a totalidade no processo formativo. [...]” (P14, p.63)</p> <p>- “[...]” uma formação omnilateral precisa estar fundamentada na integralidade do homem, propiciando uma visão totalizante da realidade, unindo teoria e prática, o homem e a sociedade, a fim de que este possa agir de forma crítica na sociedade, visando a superação de sua alienação. Desse modo, a formação omnilateral contrapõe-se ao sistema capitalista, buscando a emancipação social. Para Manacorda, a omnilateralidade representa romper com o processo de desumanização a que o ser humano está submetido[...]” (P14, p.64)</p> <p>- “[...]” A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.(MANACORDA, 2007, p. 89-90) [...]” (P14 p.64)</p> <p>- “[...]”[um, entre os principais valores da concepção marxista de educação]A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica (RODRIGUES, 2008, p. 169-170) [...]” (P14, p.64)</p> <p>- “[...]”Ressaltamos que urge pensar alternativas para superação dessa formação imposta, que historicamente prejudica a classe proletária. Por isso, a busca por uma formação politécnica e omnilateral deve ser premissa constante daqueles que acreditam na possibilidade de mudança.[...]” (P14, p.64)</p> <p>- “[...]”a formação integrada vai além da integração entre ensino médio e educação profissional, resgatando a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária [...]” (P14 p.68)</p> <p>- “[...]”Ela [formação integrada] busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária (CIAVATTA, 2014b, p. 197- 198)[...]” (P14, p.68)</p> <p>- “[...]”Desde o início da educação formal, trabalhando com tal proposta qualitativamente, será possível formar um ser humano omnilateral, ciente dos problemas sociais e da necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária, que preze pelo desenvolvimento coletivo. Assim, a formação omnilateral deveria permear todos os processos educativos, enquanto que a educação politécnica receberia maior ênfase durante o ensino médio [...]” (P14, p.71)</p> <p>- “[...]”A oferta tem direcionamento para um ensino tecnológico, visando à formação omnilateral e politécnica, em que o estudante tenha a compreensão de todo processo produtivo, viabilizando uma sólida formação geral e profissional [...]” (P14 p.108)</p> <p>- “[...]”Apesar dos discursos nos documentos e legislações que defendem uma formação humana, omnilateral, com direcionamento para integração de conhecimentos, o que se constata é que “o visado continua sendo a formação profissional “progressista” tendo em vista o “novo trabalhador” desejado pelo capital, assim como a sociedade modernizada, compatível com os novos aparatos técnicos”.(FERRETTI, 2014, p. 81) [...]” (P14, p.109)</p> <p>- “[...]”A proposta é superar esse dualismo, é fazer uma educação integradora, não é aquela formação para o vestibular, é a formação para a formação técnica, mas uma formação que englobe a formação omnilateral do sujeito, para a politecnica. (SERVIDOR 4, 2018) [...]” (P14, p.143)</p>

	<p>- “[...]Porém, caberia investigar de que forma esses conteúdos são abordados pelos docentes que ministram esse componente curricular, se apresentam uma perspectiva voltada para omnilateralidade do sujeito, o que não foi focado nesta pesquisa [...]” (P14 p.160)</p> <p>- “[...]A proposta de currículo integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores [...] defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe (RAMOS, 2008a, p. 115)[...]” (P14, p.168)</p> <p>- “[...] Considerando o documento institucional do IFPR, PPI, em diferentes itens verificamos como é acentuado o compromisso com a formação integral do estudante, que emerge de “[...] uma perspectiva omnilateral de formação do sujeito, com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 36.)” [...]” (P14, p.169)</p> <p>- “[...]novamente volta-se à questão da formação para os profissionais da educação, necessária para entender a busca por esse viés da integração, da formação omnilateral do sujeito, que perpassa pela educação politécnica. [...]” (P14 p.171)</p> <p>- “[...]identificamos a importância do indivíduo compreender a totalidade, a partir de uma sólida formação, em que munido de conhecimento, terá possibilidade de transformar a realidade, rumando para a emancipação social. É a partir daí que a educação politécnica recebe ênfase maior, pois permite uma formação omnilateral, focada na compreensão dos fundamentos científicos, integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho. [...]” (P14, p.190-191)</p> <p>- “[...]configuram-se como importantes dispositivos legais da educação profissional na perspectiva da educação politécnica, justamente por apresentarem os princípios de uma formação humana, omnilateral, com direcionamento para integração de conhecimentos [...]” (P14, p.191)</p>
15	<p>- “[...]Há uma grande discussão em torno das finalidades da formação profissional e o seu potencial papel emancipador frente às demandas do público que busca nessa modalidade melhorias nos seus padrões de vida, algo que exige políticas públicas efetivas dada a complexidade da tarefa de distanciar a visão produtivista da etapa para uma função social de formação integral dos jovens. [...]” (P15, p.15)</p> <p>- “[...]apesar de inserida na formulação da BNCC como um itinerário de formação, as metodologias utilizadas na educação profissional ainda parecem distantes das realidades juvenis sem a efetiva preocupação sobre a formação integral do jovem. [...]” (P15, p.21)</p> <p>- “[...]a fim de dar conta da formação integrada profissional com o ensino médio, pensando na formação integral do ser humano e fazendo frente a outras instituições privadas do país, como a analisada neste estudo, ligadas ao Sistema S (COSTA; COUTINHO, 2018).[...]” (P15, p.41)</p> <p>- “[...]A própria reformulação da LDB a partir da MP 746/2016 e da reforma do ensino médio nos dá indícios dos objetivos empresariais na educação brasileira: “§ 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2016)” [...]” (P15 p.47)</p> <p>- “[...]O futuro incerto do ensino médio (PESCIOTTA, 2018), é explorado como as mudanças que estão sendo efetivadas podem precarizar ainda mais o ensino público, não respeitando a formação integral do jovem quando propõe itinerários de formação que serão oferecidos conforme demanda dos municípios e sem a obrigatoriedade de todas as opções, limitando ainda mais as escolhas da juventude [...]” (P15 p.50-51)</p> <p>- “[...]E, apesar de inseridas na formulação da BNCC como um itinerário de formação, as metodologias utilizadas na educação profissional ainda parecem distantes das realidades juvenis sem a efetiva preocupação sobre a formação integral do jovem, mostrando-se ineficientes como espaço atento e sensível às suas singularidades, aos seus desejos e às suas expectativas, focadas em uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, ignorando o presente e as diferentes perspectivas de futuro de tal público. [...]” (P15 p.54)</p> <p>- “[...]O aporte teórico desta pesquisa, que considera essas mudanças maléficas para a formação da juventude e mostra que as propostas não levam em consideração a formação integral do jovem, vai ao encontro das falas dos jovens elaboradas a partir das perguntas produzidas em grupos focais. [...]” (P15, p.86)</p> <p>- “[...]a partir de sua implementação em 2008, demonstra grande desempenho no desenvolvimento da educação profissional integrada ao ensino médio, pois contempla, além da formação técnica, a formação humana integral e do trabalho como princípio educativo [...]” (P15 p.88)</p>
16	<p>- “[...] Essas análises levaram a hipótese, comprovada ao final da pesquisa, de que a formação proferida à juventude a partir da atual reforma se mostra mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos.[...]” (P16, p.13)</p> <p>- “[...] além de apontar e analisar as condições materiais, o faz delineando os limites e as expectativas para uma educação contra hegemônica, que pense, mesmo que na contradição, a formação humana integral e unilateral.[...]” (P16, p.23)</p> <p>- “[...]pesquisar e defender as políticas públicas de qualidade aplicadas à educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora é entender a importância e lutar por uma formação humana omnilateral para a sociedade. [...]” (P16, p.23)</p> <p>- “[...]iniciamos o debate definindo quais são as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politécnica que fundamentam a perspectiva dialética e materialista da pedagogia histórico-crítica reforçando, portanto, o nosso entendimento de formação humana.[...]” (P16, p.24)</p> <p>- “[... ] É como parte do processo de trabalho histórico da humanidade que encontramos o papel da educação, ou seja, na necessidade do desenvolvimento e formação humana [...]” (P16, p.28)</p> <p>- “[...]A organização da escola, para atender às necessidades da sociedade capitalista, corresponde, dessa forma, ao individualismo e à competição como inerentes ao processo de formação humana, naturalizando a concorrência, a</p>

premiação por produtividade, resultados, metas e a inserção da meritocracia como prêmio e aptidão social [...]” (P16, p.31)

- “[...]além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, formação humana e da sociedade [...]” (P16, p.40)

- “[...]o currículo escolar não pode ser pensado de forma a destoar do objetivo final da educação e do ensino, ou seja, da formação humana. [...]” (P16, p.40)

- “[...]o que cabe à ação docente, ao menos em nossa perspectiva materialista, é trabalhar para o desenvolvimento e a formação humana no sentido individual e social [...]” (P16, p.44)

- “[...] considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e suas demandas da formação humana, seja em termos de gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo (Malanchen, 2016, p. 170),[...]” (P16, p.45)

- “[...]munido de conhecimento que o professor poderá desenvolver o trabalho educativo para além do pragmatismo, vislumbrando, a formação humana que possa contribuir para a transformação da sociedade [...]” (P16, p.46)

- “[...]entendendo a atividade do trabalho como parte da formação humana, vemos a sua desapropriação como o processo inverso, ou seja, de desumanização. Para a formação integral do homem é preciso que ele transforme a natureza, esse trabalho é vital a ele, é o que resulta em sentido a sua vida. Como resultado, espera-se o desenvolvimento dos níveis mais altos do seu conhecimento. [...]” (P16, p.47)

- “[...] dentre os desafios enfrentados pela PHC, está estender e expandir os estudos referentes ao currículo escolar, partindo dos pressupostos do materialismo histórico e alicerçado na importância do conhecimento histórico para a formação humana. Para a formação integral do homem é preciso que ele transforme a natureza, esse trabalho é vital a ele, é o que resulta em sentido a sua vida [...]” (P16, p.47)

- “[...]são os conteúdos que superam o imediatismo determinista pelas “novas” políticas em educação dado pelo esvaziamento de conteúdos, buscando um alicerce mais seguro em relação à formação humana, a historicidade. [...]” (P16, p.47)

- “[...]no modelo de ensino por meio de aprendizagens de competências, extremamente técnico e sem perspectiva de formação humana para a totalidade ou a liberdade de pensamento. [...]” (P16, p.50)

- “[...]e na necessidade da articulação entre currículo e saber objetivo enquanto priori para a formação humana [...]” (P16, p.53)

- “[...]Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas”. Em outras palavras, a formação integral e omnilateral é parte do processo de construção do homem pelo trabalho, onde os indivíduos têm condições de aprender as técnicas e o processo do trabalho em sua totalidade, resultando no que se pode chamar de formação intelectual e física, unilateral. [...]” (P16, p.56)

- “[...]Compreender que a divisão entre trabalho manual e intelectual é o cerne da discussão sobre a formação dos indivíduos para a politecnia está fundamentado na formação omnilateral, integral do homem, indo muito além, portanto, da síntese ou conclusão de conhecimentos dados na etapa final da educação básica ou da simples apreensão de habilidades para a execução de atividades específicas conforme expressa a educação tecnicista. [...]” (P16 p.56)

- “[...]A formação que almejamos para a juventude está pautada na apropriação do saber objetivo e na formação politécnica objetivando o desenvolvimento da individualidade em si e para si. [...]” (P16, p.57)

- “[...]Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2014b, p. 118).[...]” (P16, p.57)

- “[...]Silva (2015), embasada nos estudos de Marx, também pontua a formação politécnica como regulação para a formação integral do homem, considerando os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos [...]” (P16, p.57)

- “[...]é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral (SILVA, 2015, p. 1060).[...]” (P16, p.58)

- “[...] a concepção de educação politécnica como formação omnilateral e unitária é premissa para a objetivação da essência humana, ou seja, da construção da humanidade através do trabalho [...]” (P16, p.61)

- “[...]concordamos com Pistrak (2015, p. 158) que “tudo será mais fácil de realizar e realizar continuamente se educarmos de forma correspondente a geração mais jovem”, em outras palavras, a continuidade no plano educativo às várias etapas da escolarização é uma necessidade quando falamos em formação humana e mudança social. [...]” (P16, p.62)

- “[...]compreender o movimento histórico e a organização escolar como um todo e, principalmente, que a transformação social exige o trabalho paralelo da escola como “arma ideológica da revolução” (Idem, 2002, p. 30), considerando que não podemos esperar concessões do capital em relação à formação integral da classe trabalhadora [...]” (P16, p.63)

- “[...]as discussões feitas pelos educadores] defendiam a formação em nível médio com o objetivo da superação da contradição entre homem e trabalho, partindo do princípio de que o trabalho é atividade fundamental e essencial para a formação humana, [...]” (P16, p.75)

- “[...]importante salientar que a concepção de ensino médio, pautada especialmente na formação tecnológica, ciência e trabalho, dita na Lei como premissa para a articulação entre teoria e prática, acaba por conceber o trabalho não na sua condição ontológica de formação integral do homem, e sim como sinônimo de empregabilidade, [...]” (P16, p.75)

- “[...]concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho,

enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade era preocupação recorrente. (SILVA, 2016, p. 03) [...]” (P16, p.75)

- “[...]convêm observar que essa organização curricular [da PCNEM, 1999] estava longe de conceber a formação humana na sua integralidade. Temos, portanto, um nebuloso discurso da formação da autonomia e das capacidades humanas, que escondem a sua verdadeira essência: a hegemonia e ampliação do capital. As “finalidades do ensino médio são vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo e justificadas com base na “globalização econômica e na revolução tecnológica” (SILVA, 2015, p. 372), sendo contrários, portanto, às categorias do trabalho como princípio educativo enquanto formação omnilateral do homem. [...]” (P16, p.78)

- “[...]Essas discussões estão à luz da formação politécnica, aquela defendida no primeiro capítulo, compreendendo que o ensino médio tem como principal objetivo relacionar os conhecimentos científicos com a prática de trabalho, rompendo, dessa forma, com a dicotomia entre o que é educação básica e o que é educação técnica. A formação humana é entendida como um “ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO, 2012, p. 36). [...]” (P16 p.82)

- “[...]O ensino médio passa a ter, conforme a normatização do Conselho Nacional de Educação, uma organização pedagógico-curricular que considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. (SILVA e SCHEIBE, 2017. p. 24). [...]” (P16, p.83)

- “[...]Dentre o que transparece nas diretrizes está o “interesse em reconquistar ou reconstruir a ideia de uma classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho” (COLONTONIO; SILVA, 2014, p. 629) sendo possível concluir, portanto, que trabalho, ciência e cultura, conforme descritos no documento, estruturam o que seria a formação integral do aluno [...]” (P16, p.84)

- “[...]Com base nessa referência, é possível compreender que o papel do eixo “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” é sua combinação teórica e prática. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura combinados estruturam o que o texto das diretrizes para o ensino médio propõe para uma “formação integral do cidadão”. (COLONTONIO; SILVA, 2014, p. 626). [...]” (P16, p.84)

- “[...]A formação integral, da educação básica em conjunto com a educação profissional ,parece mais emancipadora se potencializar mudanças e ter como horizonte a superação da atual conjuntura, vislumbrando uma “educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa” (FRIGOTTO, 2012, 44), [...]” (P16, p.86)

- “[...]a necessidade da formação em múltiplos aspectos, como o físico, o cognitivo e o socioemocional, parece apresentar um olhar diferenciado, talvez em uma perspectiva mais humanista, considerando aqui que dentre os objetivos da educação está a formação humana em sua integralidade. [...]” (P16, p.92)

- “[...] Em relação à formação integral do aluno, esses documentos levaram a alterações na LDB nº 9.394/1996, com a inclusão do §7º (Art. 35º LDB nº 9.394/1996), que estabelece: Art. 35º-A §7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). [...]” (P16, p.92)

- “[...]chamar a atenção sobre a necessidade da formação em múltiplos aspectos, como o físico, o cognitivo e o socioemocional, parece apresentar um olhar diferenciado, talvez em uma perspectiva mais humanista, considerando aqui que dentre os objetivos da educação está a formação humana em sua integralidade. No entanto, a formação voltada ao ensino médio que possa atender à demanda da formação integral precisa estar afastada do imediatismo tecnicista e econômico, ela precisa ir além da ampliação do tempo de escolaridade, concebendo a organização da educação segundo os princípios da politecnicia [...]” (P16, p.92)

- “[...] [Sandri (2017, p. 145)] Assevera, ainda, que “tais tendências se coadunam com a Teoria do Capital Humano, cuja principal função é ajustar o processo de formação humana aos interesses econômicos de determinadas classes e/ou grupos sociais”. [...]” (P16, p.97)

- “[...]Esse esvaziamento de conteúdos, para além do que comprometer a formação integral do indivíduo, limitando o “acesso a um conjunto de conhecimentos nas múltiplas áreas da ciência e da arte” (SILVA, 2017, p. 45), compromete a sua visão crítica de mundo [...]” (P16, p.109)

- “[...] Assim sendo, analisar formas, processos e perspectivas que a formação humana adquire na sociedade capitalista implica investigar as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir em parte desse trabalho. (RAMOS, 2006, p. 26). [...]” (P16, p.117)

- “[...]Não há, portanto, uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertada apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista. [...]” (P16, p.122)

- “[...]A formação humana, ao mesmo tempo que abstrata, precisa ser polivalente e dar a amplitude necessária à formação em serviço, sendo que o importante é atender a demanda da empresa e do capital. [...]” (P16, p.124)

- “[...]partimos da ideia de que a formação humana precisa levar aos jovens o entendimento da realidade material e social via a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, em suas formas mais elevadas, sem resumos, levando à compreensão da totalidade e busca pela transformação [...]” (P16, p.127)

- “[...]Para o capital a educação e a formação humana têm valor econômico, precisando seguir as determinações do sistema produtivo [...]” (P16, p.128)

- “[...]as discussões que pretendem ser realizadas no próximo tópico, respondendo especialmente à necessidade de um currículo que esteja fundamentado no trabalho como princípio educativo e na Pedagogia Histórico-Crítica, priorizando a formação politécnica “enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação

<p>das divisões apontadas” (SAVIANI, 2014, p. 124), respeitando os limites e almejando outro tipo de organização social. [...]” (P16, p.128)</p> <p>- “[...]A politécnica busca romper a “dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (FRIGOTTO, 2012, p. 36), portanto, não cabe a proposta de formação em nível médio de especialistas ou técnicos e sim, de indivíduos com o “domínio de fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizavam o trabalho” [...]” (P16, p.131)</p> <p>- “[...]entendendo que a luta pela formação humana omnilateral, com os pressupostos da concepção educativa integrada e politécnica, é parte da luta de classes, logo, precisamos encontrar formas de enfrentar os desafios que vêm sendo colocados à educação [...]” (P16, p.131)</p> <p>- “[...]Nossa mobilização, em conjunto com a pedagogia histórico-crítica, está fundamentada na superação da sociedade capitalista com base na valorização da formação integral, unitária de todos os jovens, especialmente àqueles que são filhos e filhas da classe dos trabalhadores [...]” (P16, p.132)</p> <p>- “[...]A educação é trabalho histórico da humanidade e é responsável pelo desenvolvimento e pela formação humana, considerando que é pelo movimento educativo que as novas gerações se apropriam do conhecimento histórico e criam condições de aprimorar a tecnologia em busca das condições mais adequadas de vida. [...]” (P16, p.134)</p> <p>- “[...]Entendemos, portanto, que o currículo precisa ser organizado com base para aquisição do saber elaborado, ou seja, do estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da filosofia e da arte, como pontos irrevogáveis à formação humana. [...]” (P16, p.135)</p> <p>- “[...]o saber objetivo é base para a organização, de forma sequenciada e gradativa, dos saberes universais necessários à formação humana e que são premissa ao trabalho educativo ao longo da escolarização [...]” (P16, p.135)</p> <p>- “[...]Nenhuma delas[habilidades específicas], portanto, atende à formação integral ao qual tomamos como defesa, em conjunto com a PHC, se mostrando mais como a apropriação de habilidades com recorte de conteúdos específicos, distanciando, portanto a formação segundo do trabalho como princípio educativo. [...]” (P16, p.136)</p> <p>- “[...]Concluimos com a nossa defesa da educação em nível médio fundamentada na formação politécnica, ou seja, no trabalho como princípio educativo [...]” (P16, p.139)</p>
---

Quadro 08 – Sistematização de 69 (sessenta e nove) trechos em destaque da categoria **Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio** nas (16) dissertações e teses identificadas para análise

No.	O que destacam as dissertações e teses sobre a categoria Pedagogia Histórico Crítica
01	NC
02	NC
03	NC
04	NC
05	- “[...] De acordo com a Pedagogia Histórico Crítica não há espaço para a noção de notório saber como expressão da experiência profissional tal como é proposto na contrarreforma de Ensino Médio no Brasil” (p.100)
06	NC
07	- “[...] enquanto professor da educação básica defendendo a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani (2011) como uma proposta pedagógica efetivamente construída para a classe trabalhadora ao qual se preocupa em socializar os conhecimentos sistematizados a estes indivíduos como forma de elevar sua formação humana nas dimensões mais elaboradas[...]” (P07, p.127)
08	NC
09	NC
10	- “[...]minha segunda motivação foi engendrada a partir do momento em que conheci a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica [...]” (P10, p.10) - “[...]Este trabalho une-se a outros trabalhos que contribuem para a edificação dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica [...]” (P10, p.14) - “[...]Por fim, analisou a educação escolar de ensino médio a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (educação como ponto de chegada). [...]” (P10, p.10) - “[...]A partir da aproximação entre a teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e a pedagogia histórico-crítica, analisaremos, no item a seguir, algumas contribuições para a educação escolar de adolescentes do ensino médio. [...]” (P10, p.72) - “[...] a relação entre educação e trabalho deve ser de interdependência, no entanto, há de se considerar que, a partir da lógica do capital, tal relação se faz de forma contraditória, uma vez que uma educação pautada nos pressupostos aqui apresentados da BNCC do ensino médio, pode se apresentar como formadora da classe trabalhadora que irá receber conhecimentos mínimos, superficiais, a fim de operar no mercado de trabalho, desconhecendo os fundamentos teóricos, científicos e filosóficos do seu próprio trabalho [...]” (P10, p.75)

	<p>- Como contribuição da pedagogia histórico crítica para o ensino médio, o pesquisador se baseia em SAVIANI e ANJOS para citar, entre outras: “[...]O papel da educação escolar é, portanto, criar nos alunos necessidades superiores, necessidades de apropriação dos saberes sistematizados. Este é um dos desafios da educação: transmitir, de forma direta e intencional (SAVIANI, 2011), os conteúdos clássicos e articulá-los ao processo de trabalho e não limitar o adolescente apenas ao ingresso no mercado de trabalho tornando-o alienado à lógica capitalista. Dessa forma, o adolescente terá a capacidade de desenvolver seus projetos de vida e descobrir o significado do conhecimento científico para conseguir aplicá-lo na sua futura profissão. O adolescente, a partir da mediação dos conteúdos escolares, terá novos interesses para além daqueles pragmáticos, e poderá utilizar os saberes mais elaborados para formar a sua concepção de mundo para além do cotidiano e do senso comum. [...]”(P10, p 76)</p> <p>- “[...]O autor nos remete ao pensamento de Saviani (2011), notadamente em seu texto intitulado “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica”, onde é discutida a necessidade de pensarmos a teoria com o objetivo de aplicá-la na prática, mas, também, o caminho inverso, ou seja, devemos pensar na prática (na realidade concreta) a fim de compreendermos as possibilidades de implementarmos uma teoria [...]” (P10, p 73-74)</p> <p>- “[...]para a pedagogia histórico-crítica e para a psicologia histórico-cultural, a autonomia é produto de um longo processo de heteronomia. Desse modo entendemos que uma educação escolar verdadeiramente integral não é a centrada no aluno e sim na relação dialética entre professor e aluno [...]” (P10, p 77)</p>
11	<p>- “[...] Em contrapartida, entrei em contato com outra teoria que explica os motivos e os interesses que determinam a existência de uma educação que não permite que estudantes tenham acesso às formas de conhecimento mais elaboradas pelo gênero humano, bem como iniciei estudos dos fundamentos que auxiliam na superação dessa problemática. A teoria educacional da pedagogia histórico-crítica nos dá elementos suficientes para o entendimento e superação da atual contradição, isto é, fundamentos teórico- metodológicos educacionais que permitem a compreensão e enfrentamento de uma organização de sociedade que está a serviço do capital.[...]” (P11, p.13-14)</p> <p>- “[...]Para saber mais acerca da pedagogia histórico-crítica, recomenda-se a leitura das seguintes obras: “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, ambas de autoria do respectivo autor. Nesse trabalho, opta-se em grafar o termo “pedagogia histórico-crítica” em letras minúsculas, tal como faz Dermeval Saviani na escrita de suas obras. [...]” (P11, p.14)</p> <p>- “[...]Para a realização desta pesquisa, aprofundi-me em teóricos da pedagogia histórico-crítica que estudam os currículos a partir de uma perspectiva da crítica a esses documentos, evidenciando as origens, processos, influências e desdobramentos desses currículos desenvolvidos em meio ao contexto neoliberal e pós-moderno brasileiro [...]” (P11, p.15)</p> <p>- “[...]Em busca de encaminhamentos e proposições para que novos caminhos sejam trilhados, sobretudo em relação ao Ensino de Biologia, este estudo tem como temática central um currículo que está em circulação e que possui articulação com concepções políticas e pedagógicas das quais a pedagogia histórico-crítica não dialoga: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (P11, p.18)</p> <p>- “[...]A pedagogia histórico-crítica é uma teoria educacional que carrega consigo fundamentos teórico-educacionais, políticos e filosóficos que permitem a superação das teorias educacionais ilusórias – ou não-críticas – e educacionais reprodutivistas – ou crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008) [...]” (P11, p.18-19)</p> <p>- “[...]este estudo visa aproximar a discussão sobre o currículo da disciplina escolar Biologia aos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. [...]” (P11, p.23)</p> <p>- “[...]uma determinada concepção de objetivos de ensino, de escolha e organização de conteúdos e dos elementos didático-metodológicos de ensino por meio dos princípios que fundamentam a pedagogia histórico-crítica [...]” (P11, p.) “[...] [...]” (P11, p.25)</p> <p>- “[...]A seção 2 traz considerações sobre os fundamentos que tornam a pedagogia histórico-crítica uma teoria pedagógica, política e filosófica capaz de fornecer subsídios para o desenvolvimento de um currículo para o ensino escolar de Biologia [...]” (P11, p.31)</p> <p>- “[...] Além disso, traz um breve levantamento acerca das pesquisas sobre currículos, nos âmbitos da educação em geral, da pedagogia histórico-crítica e do ensino de Ciências. A seção 3 é destinada a tratar sobre a consolidação da Biologia enquanto disciplina escolar. Apresenta-se a articulação entre as principais referências do ensino de Biologia e da pedagogia histórico-crítica [...]” (P11, p.31-32)</p> <p>- “[...] A pedagogia histórico-crítica insere-se dentro de um contexto maior de abordagens educacionais – as pedagogias críticas – ancorando-se em dois grandes pressupostos: o filosófico (origens no materialismo histórico-dialético de Karl Marx) e o psicológico (origens na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e colaboradores). Ambos pressupostos se articulam por meio dos seguintes fundamentos: a concepção de que o homem é um ser histórico e social; a realidade existe e é passível de ser conhecida, contudo, não nos é dada de imediato; a totalidade confere a complexidade do real e suas partes articulam-se na busca de suas múltiplas relações[...]” (P11, p.43)</p> <p>- “[...]A educação, tomada objeto de estudo pela pedagogia histórico-crítica, deve ser instituída a partir de todos os determinantes histórico e sociais que a engendram [...]” (P11, p.43)</p> <p>- “[...]Diferente das demais teorias pedagógicas, a pedagogia histórico-crítica compreende a prática social de partida e de chegada. É ponto de partida porque enxerga professores e alunos como agentes sociais que se posicionam de formas distintas uma vez que partem de práticas sociais também distintas [...]” (P11, p.44)</p> <p>- “[...]De posse de tal assertiva, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural são teorias que “[...] evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual”(MARTINS, 2011b,p.213) [...]” (P11, p.48)</p>

12	<p>- “[...]A propósito das reflexões de Duarte e Malanchen, considero importante e oportuno demarcar um posicionamento mais radical (no sentido de ir à raiz, às bases marxianas) entre os expoentes das teorias críticas, expresso na pedagogia histórico-crítica no Brasil, da qual Saviani tem sido o principal representante. Malanchen (2016), na obra <i>Cultura, Conhecimento e Currículo</i>, defende esse posicionamento de forma contundente e fundamentada, numa crítica severa às influências do “multiculturalismo e suas interfaces com o pós- modernismo” (MALANCHEN, 2016, p. 71) e com o “pragmatismo neoliberal”, nas políticas públicas para a educação básica no Brasil, em especial as curriculares, na década de 1990. [...]” (P12, p.150)</p> <p>- “[...] a contribuição da obra supracitada para a pedagogia histórico-crítica, “integrante de uma teoria marxista, é reafirmar que essa pedagogia coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a organização de um currículo escolar” [...]” (P12, p.152)</p> <p>- “[...]nos estudos da Pedagogia Histórico-crítica e adepta das teorias críticas do currículo, para ela, “as políticas públicas nacionais para o currículo escolar têm sido reformadas, nas últimas décadas, com base nas orientações de organismos internacionais que representam interesse do grande capital” (MALANCHEN, 2016, p. 11). DCNs (2010) e os PCNs (2000)48, com a defesa de que foram elaborados sob forte influência de uma composição teórica aparentemente inusitada, mas com fundamentos convincentes: “neoliberalismo, pós-modernismo e multiculturalismo”. É preciso, então, nessa exposição, dimensionar semanticamente esses três termos, ainda que de maneira sintética. [...]” (P12, p.172)</p>
13	NC
14	NC
15	NC
16	<p>- “[...]Tomamos como fundamentação a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica delineando as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politécnica como bases teóricas para as análises ao longo da pesquisa.[...]” (P16, p.13)</p> <p>- “[...]partindo das bases teóricas apresentadas para a fundamentação das análises, discutimos a definição da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a formação em nível médio, [...]” (P16, p.13)</p> <p>- “[...] [objetivos específicos] a) Apresentar as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politécnica que fundamentam a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica; [...]e) Definir Ensino Médio a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo sobre a necessidade de uma organização curricular desvinculada do adestramento de habilidades e do esvaziamento de conteúdos e adequada, portanto, à formação da juventude enquanto formação contra hegemônica.” (P16, p.18-19)</p> <p>- “[...]Por sua vez, como pedagogia revolucionária, a Pedagogia Histórico-Crítica entende-se como luta contra os mecanismos hegemônicos, dando voz às camadas populares e, desta forma, colocando a escola como participante ativa do processo de construção de uma nova sociedade. [...]” (P16, p.19)</p> <p>- “[...]Com ela, somada à pesquisa bibliográfica na área, e tomando como método de estudo o materialismo histórico dialético e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pretende-se organizar uma análise adequada de conteúdos, destacando especialmente os seus principais elementos e determinantes. [...]” (P16, p.20)</p> <p>- “[...]Entendendo o método do materialismo histórico dialético e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, indicamos, a partir do debate referente a uma mudança na proposta educacional (estrutura e currículo), a reflexão sobre o entendimento do que é educação, qual o principal objetivo da educação institucionalizada e em que medida um currículo pode responder aos interesses de formação da juventude da classe dos trabalhadores. [...]” (P16, p.20)</p> <p>- “[...]No Capítulo I – Pressupostos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica – apresentamos as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politécnica segundo os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Com essa fundamentação será possível argumentar em relação à formação a partir do “Novo” Ensino Médio e da implementação da BNCC, além de defender o nosso entendimento de formação humana. [...]” (P16, p.21)</p> <p>- “[...]No Capítulo III – Base Nacional Comum Curricular e o retorno da pedagogia das competências – Indicamos a implementação da BNCC como a retomada da pedagogia das competências já utilizada ao final da década de 1990 nos PCNs [...]” (P16, p.21)</p> <p>- “[...] a importância da apresentação dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação das análises do fenômeno educativo em si, e para tanto, do entendimento da organização social e do direcionamento da formação da juventude dentro do sistema econômico, social ao qual nos encontramos[...]” (P16, p.23)</p> <p>- “[...]as proposições impostas à formação da juventude historicamente no país, a partir da PHC, no que se refere especialmente à organização material e curricular, é analisar qual o tipo de homem e o tipo de sociedade que se quer formar na sociedade capitalista [...]” (P16, p.23)</p> <p>- “[...]Concluimos a pesquisa entendendo que relacionar as proposições impostas à formação da juventude historicamente no país, a partir da PHC, no que se refere especialmente à organização material e curricular, é analisar qual o tipo de homem e o tipo de sociedade que se quer formar na sociedade capitalista.[...]” (P16, p.23)</p> <p>- “[...] Para isso, iniciamos o debate definindo quais são as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politécnica que fundamentam a perspectiva dialética e materialista da pedagogia histórico-crítica [...]” (P16, p.24)</p> <p>- “[...]Os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica estão baseados no movimento do real, ou seja, na dialética expressa pelo materialismo histórico dialético, mais precisamente na leitura de Marx frente a dialética idealista e hegeliana. Segundo Saviani, a dialética histórica é a que melhor explica a fundamentação e os objetivos da PHC, pois “é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2013, p.120). [...]” (P16, p.24)</p>

	<p>- “[...] partindo desse princípio, nos posicionamos ao lado da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção socialista de educação e defendendo, portanto, o trabalho da escola a partir da negação do modo como é organizado no sistema burguês de ensino. [...]” (P16, p.35)</p> <p>- “[...]Com o objetivo de entender a organização da PHC, buscamos alguns elementos que levaram o professor Dermeval Saviani a organizar essa teoria pedagógica [...]” (P16, p.35)</p> <p>- “[...]Não pretendemos aqui fazer um histórico sobre a teoria de currículo na educação, e sim trabalhar objetivamente com a concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica, já que entendemos que o debate sobre conhecimento objetivo a importância do saber sistematizado está no cerne das suas discussões. [...]” (P16, p.39)</p> <p>- “[...]Em outras palavras, não é suficiente apenas o movimento analítico, e sim utilizar o estudo disciplinar na busca constante pela síntese e, alinhada à perspectiva da PHC, enquanto trabalho educativo revolucionário, ter como uma perspectiva a superação da sociedade de classes. [...]” (P16, p.42)</p> <p>- “[...]a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas da PHC. [...]” (P16, p.43)</p> <p>- “[...]É mister ressaltar que para a PHC a escola não pode trabalhar com conhecimentos frágeis ou temporários [...]” (P16, p.43)</p> <p>- “[...]a PHC entende que o trabalho educativo não tem tempo para atividades secundárias, a menos que elas auxiliem de alguma forma na apreensão do conteúdo a ser trabalhado. [...]” (P16, p.44)</p> <p>- “[...]Defendemos, portanto, o trabalho do educador a partir da fundamentação da PHC, reconhecendo a importância do seu trabalho no processo de humanização dos indivíduos [...]” (P16, p.46)</p> <p>- “[...]o professor “se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes” (DUARTE, 2016, p. 135) princípios básicos da PHC para uma educação revolucionária e, para tanto, é preciso domínio dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos necessários para realizar o trabalho educativo. [...]” (P16, p.46)</p> <p>- “[...] dentre os desafios enfrentados pela PHC, está estender e expandir os estudos referentes ao currículo escolar, partindo dos pressupostos do materialismo histórico e alicerçado na importância do conhecimento histórico para a formação humana. Para a formação integral do homem é preciso que ele transforme a natureza, esse trabalho é vital a ele, é o que resulta em sentido a sua vida [...]” (P16, p.47)</p> <p>- “[...]O saber objetivo é entendido como elemento central para a PHC, em outras palavras, cabe à escola organizar de forma sequenciada e gradativa todos os conteúdos históricos necessários à humanização dos indivíduos [...]” (P16, p.49)</p> <p>- “[...]a afirmação da PHC, em colocar a escola à frente da socialização dos conhecimentos objetivos (universais), são bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo, que, além de buscar formas adequadas ao desenvolvimento do trabalho escolar (organização do currículo, metodologias, espaço, etc.), requer a defesa do ensino dos conteúdos clássicos como fundamentais ao desenvolvimento e à evolução do homem [...]” (P16, p.50)</p> <p>- “[...]Para a PHC o povo precisa ter acesso ao saber erudito, sendo que a cultura popular, ou os conhecimentos que o aluno já tem, são considerados apenas como ponto de partida. [...]” (P16, p.51)</p> <p>- “[...]A Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade (Duarte (2016, p.118), [...]a defesa do estudo do saber objetivo, base da PHC, e não do pragmatismo no saber escolar que é alicerce da “nova” reforma do ensino médio e da BNCC (BRASIL, 2018), está associada à tomada de posição contrária a imposta pelo sistema capitalista [...]”(P16, p.52)</p> <p>- “[...]A defesa da PHC está no trabalho intencional e cada vez mais complexo com os conhecimentos da humanidade, buscando a superação da individualidade em si para a efetivação da individualidade para si [...]”(P16, p.53)</p> <p>- “[...]É, portanto, um trabalho que não pode ser realizado de forma isolada e, portanto, é um dos maiores desafios da PHC [...]”(P16, p.53)</p> <p>- “[...]a luta da PHC é contra a farsa do ensino, é a luta pela valorização da escola, pela valorização do conhecimento, pela valorização e pelo domínio da cultura historicamente produzida, sendo condição primeira para participação política das massas e uma arma contra a hegemonia dominante [...]” (P16, p.54)</p> <p>- “[...]especialmente para a etapa do ensino médio, a PHC defende a proposta da educação politécnica “enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação” (SAVIANI, 2014, p. 124) [...]” (P16, p.54)</p> <p>- “[...]Com essa premissa, buscamos, neste capítulo, a partir das categorias de análise expostas no item anterior, aos quais expomos a nossa compreensão de homem, educação, trabalho educativo, currículo e a politécnia, tendo como base os estudos da teoria marxista da pedagogia histórico-crítica, entender quais são efetivamente as bases fundantes encontradas na história do Ensino Médio no Brasil. [...]” (P16, p.64)</p> <p>- “[...]as discussões que pretendem ser realizadas no próximo tópico, respondendo especialmente à necessidade de um currículo que esteja fundamentado no trabalho como princípio educativo e na Pedagogia Histórico-Crítica, priorizando a formação politécnica “enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas” (SAVIANI, 2014, p. 124), respeitando os limites e almejando outro tipo de organização social. [...]” (P16, p.127)</p> <p>- “[...]Atingimos aqui, as discussões que pretendem ser realizadas no próximo tópico, respondendo especialmente à necessidade de um currículo que esteja fundamentado no trabalho como princípio educativo e na Pedagogia Histórico-Crítica, priorizando a formação politécnica “enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas” (SAVIANI, 2014, p. 124), respeitando os limites e almejando outro tipo de organização social.[...]” (P16, p.128)</p>
--	---

<p>- “[...]o papel da escola é fundamental na luta pela superação do modelo capitalista de sociedade, sendo que a concepção política e socialista e a concepção da pedagogia histórico-crítica tem as mesmas bases teóricas [...]” (P16, p.132)</p> <p>- “[...] É desta forma que se articula a concepção política socialista com a concepção da pedagogia histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade. (Saviani, 2013, p. 88), [...]” (P16, p.132)</p> <p>- “[...]Nossa mobilização, em conjunto com a pedagogia histórico-crítica, está fundamentada na superação da sociedade capitalista com base na valorização da formação integral, unitária de todos os jovens, especialmente àqueles que são filhos e filhas da classe dos trabalhadores [...]” (P16, p.132)</p> <p>- “[...]apresentamos as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica que, além de sustentar esta pesquisa, foram fundamentação para todas as análises realizadas, definindo então, a nossa concepção de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnia. [...]” (P16, p.133)</p> <p>- “[...]defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como principal teoria pedagógica para a educação, pois, ao lutar contra a seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas populares é revolucionária, tendo condições de identificar as teorias que caminham em movimento contrário e são, portanto, partes do movimento hegemônico [...]” (P16, p.134)</p> <p>- “[...]Para a PHC, o currículo e a sua organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no trabalho escolar precisa estar em concomitância ao atendimento dos interesses das classes populares.[...]” (P16, p.135)</p> <p>- “[...]Nenhuma delas, portanto, atende à formação integral ao qual tomamos como defesa, em conjunto com a PHC, se mostrando mais como a apropriação de habilidades com recorte de conteúdos específicos, distanciando, portanto a formação segundo do trabalho como princípio educativo [...]” (P16, p.136)</p> <p>- “[...]novamente reafirmamos a PHC, como nossa concepção de educação e teoria pedagógica, a intencionalidade em valorizar a escola e a educação como agentes transformadores. Contudo, a luta está pautada na educação de qualidade, seguindo a fundamentação da PHC, a entendendo como luta de classes, ou seja, parte da nossa luta pelo socialismo e pela liberdade e melhores condições de vida para todos os trabalhadores [...]” (P16, p.138)</p>
--

## APÊNDICE B

**QUADRO 09 - Resumo dos resultados estatísticos das unidades de registro em cada produção x categorias de análise**

PRODUÇÕES/	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL/PERCENT.
TIPOS DE PRODUÇÕES	D	D	D	D	T	D	D	D	T	D	T	T	D	D	D	D	12 DISSERTAÇÕES 4 TESES
ANO DE DIGULGAÇÃO	2017	2018	2019	2020	2018	2018	2018	2019	2019	2020	2020	2019	2019	2019	2019	2020	2017(1) 6% 2018(4) 19% 2019(7) 50% 2020(4) 25%
1)Contrarreforma do ensino médio	6	NC	34	5	8	9	25	14	14	9	3	16	NC	23	37	15	SIM (14) 87% NÃO (2) 13%  218 registros
2)Pedagogia das Competências	1	NC	NC	2	1	2	2	2	NC	8	9	5	7	15	8	17	SIM (13) 81% NÃO (3) 19%  79 registros
3)BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	3	NC	12	13	NC	1	7	NC	74	73	155	115	34	3	20	41	SIM (13) 81% NÃO (3) 19%  551 registros
4)Redução dos Dir Trabalhistas/ Reforma Trabalhista	7	1	2	2	NC	1	NC	3	NC	NC	NC	8	NC	4	6	1	SIM (10) 62% NÃO (6) 38%  35 registros
5)Formação Humana/omnilateral/ onilateral	NC	NC	2	5	1	2	NC	1	1	7	3	8	1	21	8	54	SIM (13) 81% NÃO (3) 19%  114 registros
6)Pedagogia histórico Crítica	NC	NC	NC	NC	1	NC	1	NC	NC	8	13	3	NC	NC	NC	42	SIM (6) 38% NÃO (10) 63%  68 registros
Quantidade de categorias analisadas por produções	4	1	4	5	4	5	4	4	3	5	5	6	3	5	5	6	SIM (13) 81% NÃO (3) 19%  69 registros
Quantidade de unidades de registros por produções	17	1	50	27	11	15	35	20	89	105	183	155	42	66	79	170	TOTAL GERAL:  1 065 registros
Quantidade de páginas analisadas em cada produção	190	179	135	159	221	86	137	220	150	84	213	305	147	217	93	147	TOTAL GERAL:  2 683 laudas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise do material investigado na pesquisa.