

# 4.

## O Ensino Médio e o currículo como propriedade privada: uma análise da Pedagogia Histórico-crítica\*

*Debora Cristine Trindade<sup>1</sup>*

Este capítulo aborda que a formação em nível médio no Brasil tem, historicamente, atendido às necessidades políticas, econômicas e sociais do mercado produtivo capitalista. Para tanto, o texto foi estruturado em dois momentos. O primeiro trata-se de um recorte histórico do processo de organização do Ensino Médio iniciado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, caracterizando a constituição e as mudanças da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ocorridas em 1961, 1971 e 1996, até a configuração do “novo” Ensino Médio, em 2017. No segundo momento, o texto impulsiona as análises sobre a escola como campo de disputa social e econômica e referencia a tomada do currículo como propriedade na medida em que é ajustado de forma distinta conforme a classe social, diferenciando a escola de ricos e pobres, bem como deixando o conhecimento, a cultura e a riqueza intelectual apenas à disposição de uma classe social. À guisa de conclusão, endossamos a luta da Pedagogia Histórico-Crítica pela valorização da escola, pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação e, principalmente, pela formação crítica e universal dos sujeitos sociais.

### **1. A especificidade do Ensino Médio na história da educação: um breve recorte**

O processo histórico de organização do Ensino Médio segue a lógica das necessidades do meio produtivo, sendo necessária uma análise

---

\*DOI -- 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.95-120

<sup>1</sup> Possui graduação (2005) em Pedagogia e mestrado (2020) em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. Atualmente, é doutoranda em Educação pela UNIOESTE, campus de Cascavel. É professora pedagoga – Colégio Estadual Barrão do Rio Branco. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná – HISTEDOPR na UNIOESTE. Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Pedagogia Histórico-Crítica; educação; currículo; Ensino Médio. E-mail: deboracrtrindade@yahoo.com.

para além dos portões da escola, sem perder de vista as condições políticas, sociais e econômicas de cada época. Conforme afirma Kuenzer,

A história do ensino médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por intermédio, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p. 17).

Promulgado pelo Decreto-Lei nº 4.244 – Lei Orgânica do Ensino Secundário –, de 9 de abril de 1942, o Ensino Médio passou a ser organizado em dois ciclos distintos: o primeiro sendo o ciclo vertical nomeado ginásial, com duração de quatro anos, ou colegial, com a duração de três anos, e o segundo, o ciclo horizontal, que poderia ser realizado nos ramos secundários ou técnico profissional.

No que se refere a esse Decreto, Saviani (2010) descreve o nítido caráter centralista, dualista e corporativista do ensino, pois há um ciclo destinado àqueles que devem se preparar para cursar o Ensino Superior e outro para aqueles cuja formação técnica já era considerada suficiente. Segundo o autor,

O conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2010, p. 269).

Já no início dos anos de 1961, com a aprovação da Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, ocorreu a aproximação do público com o capital privado, “[...] consolidando o elitismo na política educacional brasileira.” (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 72), respondendo aos interesses da organização capitalista do país e alicerçando políticas de reformas educacionais futuras, como as de 1968 voltadas ao ensino supe-

rior e 1971 voltada ao Ensino Fundamental, Médio e profissional<sup>2</sup>.

Necessariamente após a mudança na legislação, o curso secundário e os cursos profissionalizantes passaram a possibilitar o acesso a qualquer área do Ensino Superior, mediante provas de vestibulares. Foi a chamada equivalência entre os ramos profissionais e o ensino secundário, já que, anteriormente, os estudantes apenas poderiam cursar o Ensino Superior em carreiras correspondentes ao seu curso profissionalizante, enquanto aos alunos do secundário havia abrangência para escolher qualquer curso. Conforme Kuenzer,

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalassem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau). (KUENZER, 2000, p. 15).

Conforme explicitado, percebemos que, apesar da importância histórica da promulgação da primeira LDB, em 1961, essa não conseguiu “[...] superar a dualidade estrutural, posto que permanecem as duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário.” (KUENZER, 2000, p. 16).

Assim, a dualidade no ensino, originária da própria organização da sociedade dividida em classes antagônicas, expressa-se com maior clareza no ensino secundário, ou Ensino Médio conforme nomenclatura definida pela LDB em vigência, dado seu caráter final da escolarização. Entendemos, aqui, que a ampliação ou a abertura para a realização de vestibulares<sup>3</sup>, em quaisquer cursos oferecidos no Ensino Superior naquele momento histórico, não alterou de nenhuma forma a essência do princípio educativo retratado em dois projetos pedagógicos distintos.

Esses projetos “[...] atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho.” (KUENZER, 2000, p. 15), que

---

<sup>2</sup> Lei nº 5.540/1968 (Ensino Superior) e Lei nº 5.692/1971 (Ensino Fundamental, Médio e Profissional).

<sup>3</sup> A origem dos vestibulares remonta à década de 1910, quando foram criados os exames de admissão ao Ensino Superior superior no Brasil, que receberam o título de Exames Vestibulares, em 1915, pela Reforma Carlos Maximiliano (BONFIM, 2003). No início da década de 1920, excederam o número de candidatos em relação ao número de vagas no Ensino Superior, reforçando, portanto, a proposta das provas de admissão e impulsionando um mercado bastante promissor dos “cursinhos pré-vestibulares” (WHITAKER, 2010).

precisam formar os trabalhadores que realizem o trabalho braçal e instrumental, bem como os trabalhadores intelectuais e dirigentes, atendendo às expectativas da sociedade capitalista para aquele momento histórico.

Sandri (2016, p. 44) também faz uma ressalva importante em relação a essa primeira LDB, que, apesar de ter fortalecido, em linhas gerais, o direito à educação em instituições públicas, também “[...] fortaleceu os interesses privados com a garantia do repasse de recursos financeiros públicos e a garantia de liberdade de ensino para as escolas particulares”. Essa suposta liberdade estava em garantir que as famílias pudessem escolher o tipo de educação ou instituição nas quais os filhos estudariam. Tal movimento fez com que o mercado privado ampliasse seus ganhos com a educação, aumentando os interesses do capital sobre esse tipo de investimento – considerando, portanto, a necessidade de “[...] subordinar a si todos os elementos da sociedade, ou em extrair dela os órgãos que ainda lhe faltam.” (MARX, 2011, p. 217).

Talvez por ser compreendida como trabalho improdutivo para o sistema capitalista, a educação institucionalizada acaba subordinada a esse sistema orgânico, sendo próprio o ajuste de políticas privatistas, bem como a sanção de conhecimentos, esses adequados a cada época ou situação imponente ao momento e à organização do capital, sendo que “[...] conhecimento, informação, atividades culturais e afins são sempre passíveis de serem transformados em mercadoria e integrados ao capitalismo.” (HARVEY, 2018, p. 96).

Com efeito, a próxima reforma da educação voltada para os ensinos de primeiro e segundo graus aconteceu apenas após uma década, em um contexto social completamente diferente. Nesse período, vivendo sob a Ditadura Militar, que foi instaurada em 1964 e durou até a redemocratização em 1985, o país passou por inúmeras modificações, sendo que dentre as mais duras se destaca o Decreto nº 5, com caráter extremamente ditatorial. O Ato Institucional nº 5, ou, como ficou conhecido, AI5, impôs inúmeros desmandos do pensamento militar para a sociedade, começando pela derrubada da constituição federal até a censura, retirada de direitos civis e outros.

O direcionamento da educação para a formação para o trabalho ficou explicitado no corpo da Lei nº 5.692/1971 como parte da formação especial, sendo que o seu art. 5º, parágrafo 2º, estabelece que:

Art. 5º [...]

2º A parte da formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, s/p).

A habilitação profissional no 2º grau tinha por objetivo “[...] atender as demandas específicas do processo produtivo.” (KUENZER, 2000, p. 17) e, portanto, estava diretamente ligada às necessidades do mercado. Segundo Kuenzer (2000), a proposta da LDB/1971 estava articulada ao modelo político e econômico da ditadura e, para tanto, tinha objetivos que custaram caro à população naquele período, dos quais destaca:

- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- A preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava como o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e de médio porte, com organização taylorista/fordista, produção de massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 2000, p. 17).

Saviani (2002) também destaca que as características do ensino naquele período estavam em consonância com os interesses e as necessidades do mercado produtivo em expansão, sendo que a primazia era de resultados eficientes com vias à profissionalização e ao aperfeiçoamento técnico, conforme salienta.

Os princípios de não duplicação de meios para fins idênticos como seus corolários, tais como a integração, a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade terminalidade, o aproveitamento de estudos etc., do mesmo modo que medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, “o sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico,

com a eficiência e profundidade em busca do máximo de resultado como o mínimo de dispêndios. (SAVIANI, 2002, p. 122).

Com efeito, a Lei foi “[...] saudada como uma verdadeira panaceia, como uma redenção definitiva da educação brasileira.” (SAVIANI, 2002, p. 123) ao novo sistema político social, já que o governo de Médici procurava atender ao “milagre brasileiro”, impulsionando e ressaltando a importância da modernidade educacional e, portanto, da necessidade das reformas, atendendo de forma autoritária, mas triunfante, aos princípios e objetivos governamentais.

Ainda na década de 1980, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, novamente com base utilitarista e produtivista, que direcionou o “[...] sistema educacional a uma óptica imediatista e fragmentária, que nos condena, mesmo no ponto de vista da organização capitalista de sociedade, a sermos consumidores de ciência e tecnologia”. (FRIGOTTO *et al.*, 2006, p. 147). Essa proposta seguia, portanto, a mesma linha ideológica das anteriores, dedicando os esforços ao “[...] fetiche de mercado, como ordenador social e do sistema educacional.” (FRIGOTTO *et al.*, 2006, p. 147).

Emaranhados da total falência do “milagre brasileiro”<sup>4</sup> propagado pela ditadura e tomando maior expansão com a abertura dos mercados dada pelo Governo Fernando Collor no início dos anos de 1990, temos “[...] um conjunto de fatores combinados que determinou a crise do capitalismo brasileiro ao final do século XX.” (SANTOS, 2006, p. 188).

A nova realidade que se instaurava e o desenvolvimento contemporâneo necessitavam de uma escola que não separasse a formação intelectual da técnica, entendendo a formação unificada entre ciência e trabalho e trabalho intelectual e manual como indispensável ao novo movimento econômico do país. Conforme salienta Kuenzer,

Para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte do acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à

---

<sup>4</sup> “Período de rápido crescimento da economia brasileira, entre 1968 e 1973, beneficiando-se de ampliação do comércio mundial, num momento em que foram aumentadas excepcionalmente as trocas externas, e os empréstimos estrangeiros, na época a juros baratos.” (GENTILLI, 2004, p. 88).

produção. Para tanto, a mera formação profissional já não é suficiente. (KUENZER, 2000, p. 37).

Exigia-se um novo perfil de trabalhador e, portanto, um novo conceito de qualificação. O Estado passou, então, a ser cobrado para elevar a escolaridade, dando maior acesso aos conhecimentos gerais aos estudantes, sendo que o setor empresarial daria as instruções técnicas aos seus empregados de acordo com a necessidade do momento. Conforme Santos,

De acordo com alguns analistas, as questões relacionadas às demandas da reestruturação produtiva, em termos de qualificação e de escolaridade básica do trabalhador, deveriam envolver dois atores sociais: o setor empresarial e o Estado. Nesse sentido, constatamos que as empresas passaram a empreender esforços no sentido de qualificar a força de trabalho e a exigir do Estado que equipasse seu sistema educacional, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores. (SANTOS, 2006, p. 196).

Nesse cenário e em meio às discussões traçadas dos rumos dados para a educação no país, especialmente pelos pesquisadores e trabalhadores em educação nas universidades, na Associação Nacional de Educação (ANDE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foi aprovada a nova LDB nº 9.394/1996, projeto apresentado por Darcy Ribeiro, em fevereiro, no Senado e, posteriormente, em dezembro do mesmo ano, na Câmara de Deputados.

Saviani (2016) ao chamar a atenção sobre o conceito de educação básica presente na LDB nº 9.394/1996, salientou, apesar dos pontos de divergência, ser uma importante conquista ter um sistema nacional de educação com a preocupação da universalização. Também expôs as exigências da atualidade, como a tecnologia e a microeletrônica como pontos fundamentais à mudança, conforme relata:

A orientação em pauta corresponde a uma exigência dos tempos atuais que, na esteira das mudanças tecnológicas em curso tendo por base a revolução microeletrônica, vêm demandando uma formação geral comum cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada. (SAVIANI, 2016, p. 233).

A educação escolar, a partir da LDB nº 9.394/1996, ainda em vigência, é composta pela Educação Básica e pelo Ensino Superior, sendo que a primeira é dividida entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como esta pesquisa se trata especificamente do Ensino Médio, pretendemos nos ater agora às mudanças que foram impostas a essa etapa. Portanto, estão dispostos ao longo do art. 35 da referida Lei os objetivos da formação no Ensino Médio, a organização curricular e a avaliação, e, mais especificamente em seus incisos I a IV, estão regulamentados os objetivos do curso, que agora passa a ter duração mínima de três anos e a ser entendido como etapa final da educação básica:

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

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

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

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

IV - A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, s/p).

A partir da apresentação dos objetivos, conseguimos perceber que, enquanto etapa final da educação básica, o Ensino Médio tem como obrigações: por um lado, propiciar aos estudantes o aprofundamento dos conteúdos já aprendidos e, com eles, dar a possibilidade para continuar os estudos, ou seja, o ensino propedêutico, e, por outro lado, ser preparação básica para o trabalho, pautado especialmente na formação flexível e nas necessidades do processo produtivo.

Salientamos que as reformas educacionais realizadas na década de 1990 têm suas raízes na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que foi proclamada na reunião realizada, de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e serviu de base para a elaboração dos Planos Decenais para Educação no Brasil. Segundo Silva,

Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações



Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SILVA, 2003, p. 165).

Nesse contexto, tendo como presidente Itamar Franco, criou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, com o objetivo de promover “[...] as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.” (BRASIL, 1993, p. 37). Objetivamente, foram publicadas as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998) trazendo como proposta de organização o currículo centrado na formação de competências e habilidades.” (SILVA, 2015, p. 372), antecedendo, portanto, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999.

Dentre as principais justificativas, estava a necessidade de adequar a formação dos indivíduos às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, dadas especialmente pelas transformações tecnológicas. Buscava-se regular os conteúdos e os níveis de ensino com o que seria o início do trabalho com as atividades de avaliação em larga escala, colocadas como reguladoras de todo o processo educativo. Está dada, portanto, a justificativa para tamanha importância aos processos avaliativos – trata-se de atender às exigências e às regras impostas pelos organismos multilaterais que financiaram as reformas educacionais, e não acompanhar a implementação da organização curricular.

Com esse direcionamento, os PCNEM estavam atrelados ao discurso da formação universal, devendo oportunizar aos jovens as práticas educativas alinhadas às suas necessidades sociais, políticas e econômicas, de forma conivente aos seus interesses individuais de aprendizagem, garantindo “[...] a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão.” (BRASIL, 1999, p. 10).

As mudanças no cenário político nacional, a partir do ano de 2003, com o início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que

permaneceu até meados de 2016, trouxeram algumas alterações em relação à educação. Dentre elas, destacamos as políticas para o Ensino Médio: a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, que trata da retomada da educação profissionalizante, e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2012. Os dois documentos apresentaram o Ensino Médio Integrado como prioridade, direcionando o currículo baseado nos princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Ramos (2008, p. 15) considerou o Decreto n. 5.154/2004, que estabelece a Educação Profissional vinculado ao Ensino Médio, como um marco na história da educação do país, já que transparecia “[...] um horizonte do ensino médio seja na consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura.”, fundamentando-se em uma relação imediata com a formação profissional e os princípios de uma educação integral.

Apesar de inegáveis as alterações em relação à educação do país nesse período, há limites em uma perspectiva de educação transformadora no modelo produtivo e econômico que prioriza, acima dos outros aspectos, o acúmulo de capital e a propriedade privada. Partindo desse pressuposto, dentre as críticas ao governo do Partido dos Trabalhadores está exatamente essa falta de condições ou interesses nas mudanças estruturais, que seriam base para pensar em mudanças realmente efetivas para uma educação transformadora, com o objetivo da superação do capitalismo, conforme esclarece Frigotto,

Aos poucos, várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. (FRIGOTTO, 2012, p. 26).

A reorganização curricular, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, evidenciada nas políticas anteriores reforça-se na nomeação de trabalho, ciência, cultura e tecnologia como centro das propostas para o Ensino Médio, no entanto, a educação com a base na transformação social somente pode estar alicerçada no trabalho como princípio educativo, e isso não pode ocorrer apenas na letra da lei, precisa estar em conjunto com a expressão da prática social. Conforme indica Colantonio e Silva,

Sinalizamos para o necessário desafio de se buscar, juntamente com os sujeitos jovens e adultos aos quais essas proposições se destinam, os significantes desses conceitos como forma de desvelá-los e explorá-los na história, nas relações de poder e nos interesses que circundam as relações sociais entre o trabalho, a ciência, a tecnologia na contemporaneidade. O texto normativo é expressão de uma prática social, o que torna igualmente relevante a compreensão das relações sociais que tencionam suas proposições, com vistas a superar sua limitação instrumental. (COLONTONIO; SILVA, 2014, p. 629).

A partir de 2012, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores, foi criada uma Comissão Especial na Câmara de Deputados, com a justificativa de que a organização curricular do Ensino Médio, a então chamada Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), não atendia às expectativas dos jovens e muito menos do setor econômico do país. Assim, a comissão apresentou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha uma organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e, também, com a obrigatoriedade de sete horas diárias para todos os alunos matriculados nessa etapa de ensino. Segundo Silva e Scheibe,

Quanto à organização curricular, o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).

Além do total desconhecimento da comissão quanto à realidade das escolas públicas, bem como a falta da garantia de professores qualificados, condições materiais e pedagógicas de trabalho e ensino aprendizagem, o Projeto de Lei não considerava os jovens que trabalham e estudam e que, portanto, não poderiam ficar na escola em tempo integral. Assim, tal proposta organizava uma separação de conhecimentos e grupos de estudantes, considerando que conforme a escolha do jovem, esse poderia ou não ter acesso a determinados conhecimentos. Estas inquietações fizeram com que várias entidades formassem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que buscou discutir a reforma proposta na Câmara de Deputados, descaracterizando, portanto, a sua aprovação naquele momento.

Em 2016, com a destituição do cargo da presidenta Dilma Rousseff após golpe parlamentar, Michel Temer assumiu o posto como presidente da República e, dentre suas primeiras atividades, esteve a recuperação da Comissão Especial na Câmara de Deputados, grupo responsável pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013, e a nomeação de Mendonça Filho como ministro da Educação. Quase que imediatamente, foi publicada a Medida Provisória nº 746/2016, retomando as questões controversas do Projeto de Lei em relação à Reformulação do Ensino Médio. Logo, “[...] marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades.” (SILVA, 2018, p. 04) a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/2017 (SILVA, 2018).

A partir da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), as disciplinas são renomeadas como componentes curriculares, sendo que apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática são obrigatórias nos três anos de estudo, o ensino da arte e da educação física aparece como obrigatório apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em relação as disciplinas de sociologia e filosofia, a lei garante apenas obrigatoriedade de estudos e práticas, deixando muitas dúvidas sobre como se dará na prática, dúvidas essas que podem acarretar interpretações diferentes em relação a disposição e organização destes conhecimentos.

Sandri (2017) expõe que os interesses do setor privado no sistema educacional estão diretamente ligados à manutenção do domínio cultural, social e econômico exercidos pela classe dominante sobre a classe dos dominados. 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.” (SANDRI, 2017, p. 145).

As análises do Banco Mundial do documento “competências e emprego: uma agenda para a juventude”, de 2018, expõem com objetividade que o “[...] potencial de produtividade do trabalho de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e suas competências.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 06). Ainda é enfático em afirmar que o capital humano seria a *Nova Riqueza das Nações*, e, para tanto, faz-se preciso o alinhamento entre a formação de trabalhadores capacitados e a eficiência do mercado de trabalho.

Neste mesmo sentido, Sandri (2017, p. 144) chama a atenção para a derrocada da profissão docente, já que há “[...] a possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber.”, levando à diminuição da contratação de professores com formação específica não apenas na formação profissional. Reforçamos a suposição de que professores poderão ministrar várias disciplinas e não apenas o que consiste na própria formação. Perde-se, portanto, com a generalização e a sobrecarga do profissional, já que muitos professores, além de trabalharem em vários estabelecimentos diferentes, terão que direcionar seus esforços para pesquisa e organização das aulas em mais de uma disciplina.

O “novo” Ensino Médio também imprimirá mudanças expressivas nas políticas de formação de professores, ou seja, provocar mudanças profundas na própria carreira docente. À vista disso, consideramos a reforma contrária aos interesses dos filhos da classe trabalhadora, pois, ao esvaziar a escola dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, privando as novas gerações de professores de formação específica e de qualidade, retira-se o que mais há de necessário para a organização de uma sociedade diferente da organizada pelo capital. Nega-se o conhecimento histórico da humanidade necessário ao desenvolvimento da capacidade crítica e a autonomia de pensamento para lutar pelos direitos (FRIGOTTO; MOTTA, 2017).

A educação passa, pois, a atender apenas à demanda do sistema produtivo, sendo que as questões principais, tanto da MP nº 746/2016 quanto da Lei nº 13.415/2017, são “[...] investir em capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas do conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar.” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 358).

Investir em capital humano é dar prioridade aos conhecimentos úteis na perspectiva do setor produtivo. Neste sentido, a escola, ao otimizar o tempo de formação dos estudantes, deve buscar a formação para a empregabilidade e para a ascensão dos diversos setores econômicos. Mais do que isso, a preocupação com a formação em nível médio parte da responsabilidade em organizar o futuro do sistema, considerando que é a juventude que frequenta a escola quem manipulará a engrenagem no futuro e, portanto, precisa desenvolver competências próprias para a função a exercer. Um jovem eficiente ao sistema precisa ter as chamadas competências técnicas de uma determinada profissão e

também as chamadas competências cognitivas e socioemocionais<sup>5</sup> como aporte para “[...] mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial.” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 09).

Partindo desse pressuposto, ou seja, “[...] da necessidade da formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado.” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 59), a reorganização curricular a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, traz consequências à formação da juventude que frequenta, especialmente, a escola pública, esvaziando conteúdos e tornando o currículo extremamente pragmático e direcionado à realização de avaliações externas, sugerindo, portanto, que as escolas e o trabalho do professor priorizem apenas determinados conteúdos.

Nossas análises sobre o histórico do Ensino Médio no país apresentaram consonância com os interesses políticos e econômicos dos organismos internacionais na reprodução da sociedade capitalista. No momento atual, em meio ao desmonte do funcionalismo público, a perda de direitos trabalhistas e o negacionismo da ciência, a formação priorizada está alicerçada na pedagogia das competências – já utilizada no final dos anos de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) –, encurralando a significação da juventude à formação de capital humano, ou seja, “[...] limita-se a questão da formação de mão de obra com estrita função instrumental em relação ao desenvolvimento econômico.” (SAVIANI, 2014, p. 166). Temos, para tanto, o esvaziamento de conteúdos escolares e a redução da escolarização ao desenvolvimento de habilidades e comportamentos, retirando o direito ao saber historicamente produzido pela humanidade e o colocando como propriedade privada a serviço da burguesia.

## **2. Escola como disputa social, econômica e política**

No sistema capitalista, as políticas sociais, que suprem as necessidades de educação, moradia e saúde, entre outras, são consideradas como sínteses das disputas sociais, econômicas e políticas e das contradições geradas dentro do próprio sistema. Segundo Deitos e Xavier,

---

<sup>5</sup> “[...] variadas estratégias de conduta face às demandas de adaptação ao meio; o problema das motivações que dirigem os comportamentos humanos; a questão da patologia, dentre outras.” (SMOLKA; LAPLANE; MAGIOLINO; DAINEZ, 2015, p. 223).

Considerada, dessa maneira, a política social, como uma mediadora no Estado capitalista está subordinada ao jogo de interesses hegemônicos a que o Estado capitalista atende, ou seja, aos interesses da acumulação e reprodução de capital. (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 69).

A educação, portanto, não pode ser entendida sem a contextualização da organização social, econômica e política que sustenta o Estado. Neste jogo, as forças internacionais, que mantêm e adequam a organização nacional, expressam-se na desigualdade e na superexploração do trabalho, utilizando a política educacional como aporte ideológico fundamental para sua própria manutenção.

Nesse contexto, Xavier (1990, p. 4) destaca que, ao discutir a prática pedagógica investida no Brasil, esbarramos no entendimento das “[...] contradições inerentes ao modo de produção vigente, numa sociedade que se articula de forma subordinada às contradições geradas pelo avanço das relações internacionais de dominação.”, ou seja, a inadequada organização educacional em relação à realidade da população brasileira é intencional na medida que atende às insurgências do sistema capitalista, pautada na reprodução e na manutenção da sociedade de classes em atendimento às necessidades do mercado de trabalho e do acúmulo de riqueza desenfreado. Saviani complementa:

A educação desenvolve-se à margem do desenvolvimento econômico, mas é condicionada por ele seja porque o grau de fluidez da cultura depende das possibilidades abertas pelo desenvolvimento da economia, seja porque o desenvolvimento da industrialização e da urbanização coloca novas exigências sociais e culturais que devem ser atendidas pela educação. (SAVIANI, 2014, p. 165).

Portanto, no processo de modernização da produção capitalista no país, regular a modernização cultural é um procedimento adequado, considerando os “[...] limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial.” (XAVIER, 1990, p. 28). Em linhas gerais, em países periféricos como o nosso, há a necessidade de desenvolvimento científico e educacional mínimo, pautado no desenvolvimento de conhecimentos científicos tecnológicos específicos voltado à classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, necessita-se formar as elites condutoras, garantindo o domínio e a hegemonia com

o auxílio da máquina estatal “[...] pelo monopólio dos instrumentos de elaboração e expressão de ideias e valores.” (XAVIER, 1990, p. 82).

Na medida em que as relações capitalistas avançam, há a prerrogativa de que os demais setores sociais econômicos caminhem na mesma direção, otimizando, assim, a hegemonia – é quando a “[...] realidade se impõe sobre as expectativas e o modelo tende a ajustar-se às exigências efetivamente impostas ao sistema educacional pela ordem econômico-social historicamente constituída.” (XAVIER, 1990, p. 85). É nesse contexto que essas novas expectativas podem impulsionar a política do sistema educacional com o objetivo de encaminhar modelos próprios para satisfazer os processos do mundo capitalista. Segundo Deitos,

A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional. (DEITOS, 2010, p. 209).

Definitivamente, a década de 1990 foi marcada pelo fortalecimento das forças hegemônicas do capital no país, que se utilizaram de várias vertentes para sustentar as suas implicações. As políticas de reformas educacionais, especialmente de currículos, destacaram-se como equivalentes a este trabalho de manutenção e de apropriação da sociedade de classes. Um exemplo disso foi a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre os anos de 1998 e 1999, baseados na pedagogia das competências, organizando a formação de habilidades para as crianças e os jovens em idade escolar e estimulando a competitividade global como nova exigência do setor econômico.

Essa política fazia parte de um emaranhado de ajustes estruturais que estavam sendo implementados, “[...] impondo relações econômico-sociais e político-ideológicas.” (DEITOS, 2010, p. 210) não apenas ao Brasil, mas aos países latino-americanos como um todo.

A retomada desse discurso curricular sob a égide da pedagogia das competências ocorreu justamente no período pós golpe parlamentar de 2016 e de integração de Michel Temer como presidente da República. Nesse contexto, temos na agenda neoliberal a implementação da BNCC como vetor para o conhecimento de habilidades necessárias para



promover o desenvolvimento sustentável, conforme descrito nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em articulação direta com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, conforme destaca o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

A meta 4.7 do ODS 4 visa garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, até 2030. Para atingir esta meta, o MEC contava com uma Coordenação-Geral de Educação Ambiental e Temas Transversais da Educação Básica, subordinada à Diretoria de Currículos e Educação Integral da SEB. Esta coordenação era responsável por subsidiar a formulação das políticas curriculares da educação básica, observados os temas transversais e a educação ambiental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC. (IPEA, 2020, p. 133).

Compreendemos que a construção e a implementação da BNCC se expressam em uma racionalidade utilitária e pragmática, ou seja, com o viés da formação prática direcionada pelo interesse empresarial burguês que nem de longe atende às expectativas de uma formação totalitária ou universal aos jovens estudantes. Além disso, percebemos o controle que passa a ser imposto ao sistema educacional por meio do currículo com objetivos em “[...] moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc.” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 157).

Neste contexto, defendemos, em conjunto com a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>6</sup>, que a escolarização, especialmente em nível médio, deve oportunizar a articulação entre o mundo do trabalho, da cultura e da ciência enquanto direito social e subjetivo de todos os indivíduos. Ao colocar o conhecimento como propriedade de apenas uma classe e/ou segregá-lo, temos a negação do próprio desenvolvimento universal do ser humano e, portanto, da tomada de consciência necessária e a transformação da sociedade. Talvez aqui esteja o maior medo da classe burguesa, o que a faz ter, segundo nossa leitura, o olhar tão interessado para a formação dos jovens: a manutenção da hegemonia social utilizando-se do controle sobre o domínio cultural, esvaziando, portanto,

---

<sup>6</sup> Para saber mais, vide Malanchen (2016); Duarte (2016).

os conteúdos escolares dos currículos e limitando a formação humana integral.

### 3. Algumas Considerações

A escola vem sendo historicamente utilizada para ajustar os métodos de produção da sociedade capitalista, logo, é perspicaz afirmar que o currículo se torna propriedade na medida em que é ajustado de forma diferenciada conforme a classe à qual o indivíduo pertence – ou seja, a “[...] riqueza socialmente produzida é a questão predominante nesse processo.” (DEITOS, 2010, p. 210). Temos, por um lado, a organização do conhecimento científico e, de outro, o conhecimento prático, ambos distribuídos de forma completamente desigual, aumentando a alienação da classe dos trabalhadores. Usa-se a escola para coerção social na articulação de “[...] novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho.” (KUENZER, 2002, p. 79).

No que diz respeito exclusivamente à escolarização da classe trabalhadora, o que se valoriza é a condição de empregabilidade ou educabilidade, isto é, a disposição para aprender constantemente o que é necessário para o momento flexível em que a economia e o mercado produtivo se apresentam. Assim, à classe dominada não é preciso a apropriação de todos os conhecimentos históricos, sendo esse de propriedade privada de determinado grupo social. Conforme destaca Duarte,

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. (DUARTE, 2013, p. 245).

Percebemos as “[...] limitadas funções que de fato a escola foi solicitada a assumir [...] permitindo as acomodações políticas e sociais necessárias à consolidação da ordem instaurada.” (XAVIER, 1990, p. 85), apresentando-se, pois, fragmentada para a classe dos trabalhadores, mas articulada segundo a cultura da classe burguesa. Conforme destaca Kuenzer,

E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento (Marx & Engels, s.d.). Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2002, p. 79).

Neste sentido, compreender as reformas educacionais, bem como todos os encaminhamentos direcionados ao sistema educacional no país, ao longo do recorte histórico que nos propomos a fazer, implica reconhecer o capitalismo como a organização da ideologia e da formação da escola neste processo. Individualizar as análises pode resumir a pesquisa a mero número, como também, não oportunizar os questionamentos necessários ao debate educacional e social. Por outro lado, usar a pesquisa apenas para denunciar a escola como instrumento de reprodução capitalista é insuficiente, pois é imprescindível “[...] apreender os mecanismos particulares e singulares que a transformam num instrumento de consolidação e reprodução das formas específicas que a dominação capitalista assume historicamente.” (XAVIER, 1990, p. 98), utilizando este conhecimento para enfrentá-los, dentro dos limites da sua própria contradição.

O debate que precisamos fazer enquanto educadores está pautado no entendimento dos condicionantes teóricos-ideológicos e socioeconômicos que precisam ser enfrentados, sem o romantismo próprio de certos pensadores em educação, especialmente aqueles que defendem a manutenção da escola com as pedagogias do aprender a aprender ou a pedagogia das competências (DUARTE, 2001). Queremos uma “[...] escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, intervindo ativamente na vida social.” (SAVIANI, 2014, p. 87).

Com efeito, a luta da Pedagogia Histórico-Crítica, e também nossa luta, está pautada na valorização da escola: por mais recursos, pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação e, principalmente, da formação crítica dos novos sujeitos sociais. É a luta pelo currículo vivo, “[...] pela socialização das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.” (DUARTE, 2013, p. 244), objetivando a tomada de consciência e, progressivamente, a superação da sociedade capitalista, ou seja, a “[...] mudança do modelo

de desenvolvimento econômico deslocando seu eixo para a educação.” (SAVIANI, 2014, p. 174) como objetivo e esperança.

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: Uma agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC: BM, 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BONFIM, T. A. **O CAPE em nossas vidas**: A visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001369302>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 26 de dezembro de 1961**.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Organização e funcionamento do Ensino Superior.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação (2014- 2024)**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 24. Brasília: IPEA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

BRASÍLIA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 1, (jun. 2000). Brasília: Ipea, 2000.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância como a reforma do ensino médio. **Revista Debates em educação**, Alagoas- AL, Brasil, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018. Disponível em: [http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf\\_1](http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1). Acesso em: 5 mar. 2022.

COLONTONIO, E. M.; SILVA, M. R. da. As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro- RJ, Brasil, v. 19, n. 58, p. 611-628, jul./set. 2014.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, jul/dez. 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de**

**Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro- RJ, Brasil, s/v, n. 18, p. 35-41, set./dez. 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 130- 138.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; MAGALHAES, A. Programa de melhoria e expansão do ensino médio técnico: expressão de um conflito de concepções tecnológicas. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 139-150.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

GENTILLI, V. O jornalismo Brasileiro do AI-5 à Distensão: o “milagre econômico”, a repressão e a censura. **Estudos em jornalismo e Mídia**, Florianópolis- SC, Brasil, v. 1, n. 2, p. 87-99, jul./ dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2075>. Acesso em: 5 jul. 2020.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. Trad. Artur Renzo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Exclusão incluyente e exclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

MALANCHEN, J. Pedagogia Histórico-Crítica e teoria curricular. *In*: MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 153-210.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Concepção do ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Anais [...]. Belém: SEDUC/PA, 2008. p. 1-30.  
Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SANDRI, S. **A relação público e privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127-147, jul./dez. 2017.

SANTOS, J. dos. Início dos anos de 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 187-200.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro - RJ, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, M. R. da. **Competências: a pedagogia do “novo” Ensino Médio**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade), PUC- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SILVA, M. R. da. A BNCC e o ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, s/n, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. de; MAGIOLINO, L. L. S.; DAIANEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicando controvérsias e argumentos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.



XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política social no Brasil. *In*: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (orgs). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: UNIOESTE/GPPS, 2006. p. 67-86.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul./dez. 2010.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 130-160.