



Emerson Pereira Branco



Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Secretaria Estadual de Educação do Paraná
(SEED/PR)

ems_branco@hotmail.com

Alessandra Batista de Godoi Branco



Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

alessandra_q12@hotmail.com

Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse



Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

coordlilianfavar@gmail.com

Shalimar Calegari Zanatta



Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

shalicaza@yahoo.com.br

UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM CONSONÂNCIA COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

O presente artigo originou-se de pesquisa qualitativa a partir da análise de fontes bibliográfica e documental em que se discutiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017). O objetivo foi investigar como as políticas de cunho neoliberal definem os rumos da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica, com ênfase na etapa do ensino médio. A partir das análises é notório que tais mudanças contribuem para a consolidação das políticas neoliberais em favor da hegemonia capitalista e atendem aos interesses mercadológicos. Além disso, indicam mais um retrocesso na qualidade e equidade da educação nacional, colaborando com o esvaziamento e a precarização do ensino público.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Reforma do Ensino Médio. Precarização do Ensino.

A CRITICAL VIEW ABOUT THE IMPLANTATION OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE IN CONSIDERATION OF THE HIGH SCHOOL REFORM

ABSTRACT

The present article originated from a qualitative research based on the analysis of bibliographic and documentary sources in which the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC) was discussed in the perspective of the Reform of High School (Law Nº 13.415/2017). The goal was to investigate how policies of a neoliberal nature define the directions of Brazilian education, especially in the curriculum of basic education, with emphasis on the high school level. From the analysis, it is evident that such changes contribute to the consolidation of neoliberal policies in favor of capitalist hegemony and serve market interests. In addition, they indicate another setback in the quality and equity of national education, contributing to the draining and precariousness of public education.

Keywords: Common National Curricular Base. High School Reform. Precariousness of education.

Submetido em: 22/05/2018

Aceito em: 13/07/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o contexto da escola pública no Brasil e as reformas educacionais pelas quais o país passou e ainda vivencia. O campo educacional brasileiro sempre foi um campo permeado por disputas entre diferentes segmentos, sobretudo, com interesses antagônicos. Nesse sentido, tivemos que a ampliação da educação pública para as massas foi marcada pelos discursos desenvolvimentistas acompanhados por interesses da elite dominante. Atualmente, a disputa que envolve o campo educacional tem se intensificado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do empresariado e do capital.

O cenário que se apresenta conduz a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perdeu espaço no campo educacional. Por outro lado, a formação de indivíduos que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais valia, tem se consolidado vertiginosamente. Nesse pressuposto e diante da crise do capital e da situação financeira que o país e o mundo atravessam, urge para os empresários a reforma educacional brasileira, desde que atenda aos seus interesses.

Nesse contexto, situa-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei no 13.415/2017 e na participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões.

No percurso que o Governo Federal optou por percorrer, cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato. Tal afirmativa se justifica porque as alterações não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais direcionadas para a formação flexível e aligeirada, assim como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas (GONÇALVES, 2017).

Se, por um lado, o Ensino Médio apresenta muitas lacunas na formação dos alunos, altos índices de evasão e repetência e necessita de uma reorganização para atender as demandas dos alunos, dos professores e de toda comunidade escolar, configurando uma plausível discussão em torno de uma proposta de reforma, por outro, é preciso destacar que o processo de reforma não tem ocorrido de maneira satisfatória, sobretudo para

educandos e educadores. O que se nota é que o processo em que tal reforma foi gestada sob discursos de melhorias e de luta pela educação, de liberdade e flexibilidade, foi aprovada em meio a polêmicas dos que tomaram conhecimento sobre essas reformas. Assim, num paradoxo, o processo de mudança apresenta indícios opostos diante das justificativas apresentados pelo Governo. Na verdade, estamos diante da continuidade do descaso do processo educacional enquanto agente qualitativo da formação do ser humano como sujeito detentor do conhecimento acumulado pela humanidade.

Com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não têm como função precípua a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas revela-se fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por finalidade analisar o processo de implantação da BNCC para reorganização curricular da Educação Básica, a Reforma do Ensino Médio e sua relação com a Lei no 13.415/2017, partindo previamente de uma breve análise do contexto histórico de reformas que o ensino brasileiro passou nos séculos XX e XXI, que conduziram até as reformas propostas no Governo de Michel Temer. Para tal, utilizaremos pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar nossas análises.

2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1920

Ao longo da história da educação brasileira, as reformas educacionais atuaram como instrumentos para atingir objetivos de interesses antagônicos, assim serviram como meio para atender ideais de sociedade. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 15), “Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com seu horizonte ideológico”.

Sob esses encaminhamentos, tivemos que a Educação Básica formal sofreu constantemente intervenções internas, conduzidas pela elite brasileira, e mais tarde também intervenções externas, lideradas pelos organismos internacionais, a título de exemplo temos o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros. Tais organismos determinam a organização, a prática e os investimentos para a educação básica brasileira, marcada por constantes rupturas e descontinuidades, possibilitando a visualização de avanços e retrocessos.

Desse modo, o campo educacional brasileiro transformou-se em palco de disputas, uma vez que, nesse cenário, manifestaram-se defensores de uma educação equitativa e

de qualidade para todos, popular, sem discriminações, que sirva para superar injustiças sociais, e, em outra direção, emergiu a dominação, a exploração e a dualidade no acesso ao conhecimento científico, ao saber elaborado, em que a educação apresentou-se como instrumento capaz de garantir a manutenção do status quo e reproduzir a organização social vigente.

Nesse sentido, ao referir-se às duas primeiras décadas do século XX, Saviani (2010) afirma que se caracterizaram por debates de juízos liberais que serviram de base para o processo de escolarização enquanto instrumento político. A educação passa a ser vista como “salvadora”, considerando o momento histórico em que o país transitava de uma economia rural para uma economia urbana, como diz Romanelli (1986, p. 48), “[...], do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial”.

Segundo Cury (1978, p. 71), até as primeiras décadas do século XX, “as escolas eram privilégio das classes dirigentes [...]”, as quais foram reorganizadas a fim de adaptarem-se às novas exigências apresentadas pela reestruturação produtiva do país. Desse modo, em um contexto de transformações, reestruturações e novas demandas sociais, a educação tornou-se necessária para atender as necessidades do mercado.

Tal realidade pode ser notada em 1931, por exemplo, quando sete decretos foram editados. Esse momento histórico ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Nessa reforma, ocorreram importantes mudanças concernentes à educação, sobre as quais se destacam: a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Universidade do Rio de Janeiro; a organização do ensino superior e do ensino secundário no Brasil; o reestabelecimento do ensino religioso nos currículos das escolas públicas; a organização do ensino comercial regulamentando a profissão de contador e, por fim, a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2010).

A crescente necessidade de instrução da população brasileira culminou, segundo Cury (1978, p. 18), com a emergência da “erradicação do analfabetismo” tal qual foi proposta pelo Manifesto dos Pioneiros em 1932 - movimento organizado com 26 signatários, os quais assinaram o documento objetivando a formulação de um planejamento educacional para o país. Ao elaborar o documento, os reformadores apontaram o “problema educacional das massas e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais” como males e, ao mesmo tempo, apresentaram a necessidade da difusão da “escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 197).

Contudo, os ideais de planejamento educacional propostos pelo Manifesto dos Pioneiros foram sufocados com a promulgação da Constituição Federal de 1937, quando

inicia o período conhecido como Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas (1937-1945). Nesse momento, o dualismo educacional foi realçado a partir da Reforma na Educação proposta entre os anos de 1942 e 1946, pelo então ministro da educação Gustavo Capanema e complementadas por Raul Leitão da Cunha. A dualidade se revelava com a oferta de uma educação destinada à classe operária e outra elitizada, seleta apenas destinada à classe dominante, como afirmam Shiroma; Moraes e Evangelista (2011, p. 24), “persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho”.

É importante destacar que, o Brasil viveu na década de 1940 a aprovação de vários Decretos-lei os quais organizaram a educação profissional e o ensino secundário por todo o território nacional, consolidando uma educação voltada para a formação do trabalho manual, conforme Caires e Oliveira (2016, p. 65), “destinando o Ensino Profissional às camadas menos favorecidas, reforçando, assim, uma organização escolar dualista, consonante com a divisão técnica do trabalho” e a formação para o trabalho intelectual para privilegiados integrantes da elite brasileira, que continuariam seus estudos no ensino superior.

Os decretos-lei aprovados foram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional. Foram criados: em 1942, o Ensino Industrial (Decreto-lei Nº 4.048) e o Ensino Secundário (Decreto-lei Nº 4.244); no ano de 1943, Ensino Comercial (Decreto-lei Nº 6.141), criou-se em 1946 o Ensino Primário e Normal (Decreto-lei Nº 8.529 e 8.530), o Ensino Agrícola (Decreto-lei Nº 9.613) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (Decreto-lei Nº 8.621 e 8.622). Ainda no ano de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Decreto-lei Nº 4.073) (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017).

O SENAI e o SENAC foram criados com o objetivo de prover a formação profissional qualificada em maiores proporções, para atender as necessidades do mercado em expansão neste momento histórico. Atuando paralelamente ao Estado, essas instituições integraram o atualmente conhecido Sistema S. O referido sistema é formado por um conjunto de instituições que no Estado do Paraná, por exemplo, se organiza da seguinte maneira: SESC - Serviço Social do Comércio, SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESI - Serviço Social da Indústria, SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, SEST - Serviço Social do Transporte,

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

É válido enfatizar ainda que essa formação, ofertada pelas instituições SENAI e SENAC, ocorria com rapidez e agilidade, fornecendo trabalhadores qualificados para atender a demanda do setor produtivo, resultante da incipiente implantação da indústria pautada na organização e gestão da produção taylorista/fordista. Como afirma Caires e Oliveira (2016, p. 60) essas instituições tinham por objetivo “a formação de aprendizes para a indústria”.

Por sua vez, a produção taylorista/fordista compreendia dois modos de produção que se incorporaram e complementaram-se, conforme explica Pinto (2007, p.32):

A divisão taylorista havia possibilitado que se distribuíssem os trabalhadores e suas ferramentas efetivamente ao longo de uma linha, ao padronizar o trabalho em atividades cujas operações eram uniformizadas. Pode-se dizer, nesse sentido, que o sistema taylorista foi incorporado e desenvolvido pelos dispositivos organizacionais e tecnológicos fordistas, na medida em que, no lugar dos homens responsáveis pelo deslocamento dos materiais e objetos de trabalho, máquinas automáticas passaram a se encarregar por tal, suprimindo o trabalho humano numa produção cuja cadência contínua impunha uma concentração dos movimentos dos trabalhadores somente dentro do raio de ação que efetivamente transformava as matérias-primas em produtos acabados.

Nesse contexto, o processo produtivo pautado na gestão do trabalho taylorista/fordista expandiu-se e atingiu seu auge nas décadas seguintes. As transformações ocorridas no mercado de trabalho, na década de 1950 destacaram-se pelo Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) conhecido pelo lema “50 anos em 5”, marcado pela abertura do setor econômico brasileiro para o capital internacional, instalando-se a necessidade de incentivar a formação de profissionais técnicos. Nesse cenário, a educação como propulsora do desenvolvimento econômico, se adequou ainda mais, à formação pragmática para atender o mercado de trabalho.

A abertura do mercado brasileiro para o capital internacional culminou no campo educacional na formação de recursos humanos, exigindo, segundo Saviani (2010, p. 344), assim, “a formação de aptidões e iniciação para o trabalho encontrado principalmente nos cursos profissionalizantes”. Isso porque, conforme Araújo e Oliveira (2017, p. 90), “na sociedade capitalista a educação escolar situada na dimensão da superestrutura (ideológica e política) tem o papel de formar os trabalhadores ou os futuros trabalhadores e segue, para tanto, as necessidades impostas pela infraestrutura (base produtiva-econômica)”.

Esse fio condutor da formação escolar foi denominado por teoria do capital humano, destacou-se na década seguinte, sendo disseminada prioritariamente pela educação

tecnicista. Ainda sobre a teoria do capital humano, Frigotto (2010, p. 46) acredita que, na prática, “esta teoria se constitui em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum”.

Piletti e Piletti (2014, p. 204) afirmam que “a partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país” consolidado pela Ditadura Militar (1964-1985). A educação para o trabalho foi incorporada à Lei Nº 5.692/71 que, por sua vez, como diz Cupertino Júnior e Lara (2017, p. 57), “apresentou um caráter estritamente profissionalizante para atender as preocupações (entenda-se emergências) governamentais vigentes na época”. Esse cenário prevaleceu até meados da década de 1980, quando, impulsionados pelos movimentos sociais, iniciou-se a abertura democrática consolidada através da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, o setor produtivo passou por uma nova reestruturação. O processo de modernização das indústrias, com o advento de novas tecnologias, impulsionou a produção em massa, incorporando uma nova tendência na organização e gestão do trabalho, dada pelo modelo Toyotista de produção. O modelo adotado a partir de então, idealizado pelo engenheiro Taiichi Ohno, tinha como pressuposto a produção vinculada à demanda, organização do trabalho em equipe, flexível, sem desperdício de tempo, salário atrelado à produção e profissionais competentes e habilidosos (ANTUNES, 2009). Nessa organização, para atender as novas exigências do mercado era necessário um novo tipo de trabalhador, visto que a acumulação flexível, segundo Harvey (2008, p. 140), “envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual” (HARVEY, 2008, p. 140).

Com esses direcionamentos, a década de 1990 foi marcada principalmente pelo advento da globalização acompanhada da ideologia neoliberal, que disseminou políticas que passaram a influenciar toda organização mundial. Iwasse e Branco (2018, p.110), asseveram que:

[...] as políticas neoliberais interferem, diretamente, no papel do Estado, exigindo a criação e a manutenção de uma estrutura institucional apropriada para as práticas de livre mercado, com diminuta regulação [...], na prática significa subordinar o Estado à reprodução dos interesses do capital.

Dessa maneira, as políticas neoliberais foram disseminadas por meio da interferência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros, atingindo todos os setores - desde a economia, mundo do trabalho, áreas sociais, inclusive as políticas educacionais brasileiras. Nesse

contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) incorporou, em seu texto, os direcionamentos capitalistas internacionais.

Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1996, tivemos o “Relatório Jacques Delors”, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esse relatório consistiu em um documento importantíssimo para propagação do modelo educacional objetivado pelos interesses do capital, garantindo, conseqüentemente, a manutenção da sua hegemonia. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 55) configura-se como “um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países da atualidade”. Para as autoras, o relatório direciona para um sistema de ensino flexível, que ofereça uma diversidade de cursos e possibilidade de transferência entre modalidades de ensino.

Saviani (2010) afirma que o Relatório Jacques Delors está em consonância com o delineamento de orientações para a educação mundial no século XXI. Nesse sentido, o Relatório serviu como orientação para a política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e publicados em 1997, como referência à organização dos currículos de todas as escolas do país, porém sem caráter de obrigatoriedade. Nessa perspectiva, as justificativas em que se apoiam a defesa do aprender a aprender, nos PCN, são as mesmas que constam do Relatório, que serviram de subsídio para a elaboração dos referidos PCN.

Para Jacomeli (2007), a proposta de elaboração dos PCNs é uma tentativa de reorganização do discurso neoliberal na educação, a qual beneficia a conservação das relações de exploração vigentes. Nesse sentido, a educação escolar pública é utilizada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com as suas diferenças econômicas, sociais e culturais, sob a égide de uma preparação para o mundo do trabalho em detrimento de uma formação emancipadora.

Desse modo, os PCN configuraram uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras. De acordo com Falleiros (2005), instituições e grupos privados, como o Projeto Cuidar do Instituto Souza Cruz e o Programa de Educação Afetivo-Sexual, da Fundação Belgo Mineiro, entre outros, assumiram a tarefa de implementação dos temas transversais nas escolas da rede pública.

Para Marsiglia et. al. (2017), as reformas que alinham a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade interferiram diretamente no currículo da escola pública. Nesse sentido, os PCN situam-se como um importante marco dessa ofensiva contra uma organização curricular condizente com os interesses dos professores e alunos. Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e de capacitação docente, os referidos parâmetros buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, além de se recorrer ao lema “aprender a aprender”, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, buscou-se também instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para os autores, as políticas curriculares nacionais desenvolvidas ao longo dos anos de 1990 e 2000, hegemônicas pelos aparelhos privados da classe empresarial, tiveram como finalidade justamente esvaziar o currículo dos conteúdos clássicos, em função das “necessidades imediatas” da classe trabalhadora.

De modo similar, essa interferência de organismos e instituições privadas vêm ocorrendo com a proposta de implantação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio. Parece evidente que as constantes mudanças na educação no cenário brasileiro são reflexos de interesses neoliberais em benefício do capital, de demandas de trabalho e de perspectivas de organização social e de classes. Na próxima seção será apresentado o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, documento permeado de controvérsias e que estabelece significativas mudanças sobre a elaboração e aplicação dos currículos na Educação Básica e na formação de professores.

3 CONTEXTO DA ELABORAÇÃO DA BNCC E SEUS IDEAIS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL

A análise e a discussão sobre a BNCC são fundamentais considerando que sua implantação interferirá na vida de mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país (INEP, 2017).

É válido lembrar que, a ideia de implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é recente. Sua elaboração está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Constituição prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “serão fixados

conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, artigo 210). Na LDB há a seguinte referência para o tema:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, artigo 26).

Nesse contexto, segundo informações no site do MEC, em 2010, especialistas discutiram os direcionamentos da Educação Básica e salientaram a necessidade da Base Nacional Comum como parte do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base que reuniu assessores e especialistas.

A primeira versão da Base foi finalizada em março de 2016, entretanto, as discussões objetivando a elaboração da mesma não cessaram e seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados por todo o Brasil. O resultado incidiu na elaboração da segunda versão da BNCC, publicada em 2016. Após discussões acerca dessa versão, o processo resultou na elaboração da terceira e última versão do documento (BRASIL, 2017a).

A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018.

Macedo (2014) considera que a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade.

Entretanto, especialistas e instituições educacionais afirmam que, apesar dos discursos governistas em defesa da Base, o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e *lobbies* educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas.

Marsiglia *et. al.* (2017) salienta que a elaboração da BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Em seu processo de produção e organização, reuniu 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 Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum.

Conforme apresenta Macedo (2014), os *sites* dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicam os envolvidos no processo de elaboração da Base, instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. A autora considera que essa rede, que se formou de sujeitos políticos não públicos, não pode ser ignorada.

Relativo a tais empresas e organizações, que apresentam tanta influência sobre os assuntos educacionais, nota-se o quão oportuno é destacar que a interferência de agentes externos, nacionais e internacionais, no planejamento e na elaboração das políticas educacionais, assim como na organização curricular das escolas, não é prática recente. Fundações ligadas a instituições financeiras, como os supracitados, além de outras, têm buscado meios para adquirir poder de decisão e suprir suas demandas mercadológicas.

Essa realidade pode ser percebida por meio das considerações de Saviani (2014, p. 105) conforme elucida:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. (Sic.)

São exemplos de interferências do mercado na esfera pública cujas ações servem para atender aos interesses da iniciativa privada. Assim sendo, é preciso avaliar o quanto essas parcerias têm influenciado na desestatização, criando novos mecanismos de governabilidade e desenvolvendo, por meio das políticas educacionais, soluções para as crises do mercado e do setor empresarial, secundarizando as questões sociais. Diz Zanatta (2017, p. 324):

[...] em função dessa regulação social, promovida entre os poderes público e privado, as discussões que permeiam as políticas públicas educacionais se tornaram mais complexas. Isto porque o Estado vem perdendo seu papel central como autor da regulação e os empresários, através de suas organizações, (instituições filantrópicas, ONGs, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais.

Como foi colocado, além dos organismos internacionais, que historicamente têm atuado e interferido na legislação e nas políticas educacionais brasileiras, o empresariado

também vem se fortalecendo nesse sentido, principalmente pelo fato de terem grande representatividade em meio a classe política.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012 p. 259) afirmam que, ao tratar de currículo e objetivos educacionais, é oportuno considerar:

[...] as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola.

Entretanto, a atuação dos professores, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar, nos processos decisórios sobre a reorganização curricular, como a estabelecida por uma BNCC, não se tem concretizado, pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto. Atrás de uma cortina de grande consulta e participação, de construção coletiva e legitimação da democracia estão os bastidores com fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer suas ideologias.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) promoveu duras críticas, principalmente, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta utilizada como meio de legitimar a participação popular nesse processo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de empresas e grupos privados. Dessa forma, a versão final da BNCC culmina num texto que, inclusive pelas omissões que apresenta, se torna um documento que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas (ANPED, 2017).

Rocha e Pereira (2016) descrevem a BNCC como: práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante as políticas neoliberais, vinculadas às políticas de avaliação. Também a descrevem como instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional. Os autores salientam que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua elaboração e implantação.

É válido destacar que a falta de uma participação efetiva dos professores, alunos e comunidade escolar no processo de elaboração da BNCC, ainda que o discurso midiático diga o contrário, corrobora para sua rejeição por grande parte dos docentes, tal qual ocorreu

com os PCN na década de 1990, uma vez que os mesmos não lograram êxito em se firmarem como documentos norteadores da Educação Básica.

No que se refere a sua organização, a BNCC defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de “competências e habilidades” (BRASIL, 2017a, p. 15). Na seção “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, o documento explicita que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim sendo, a competência se caracteriza como um “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2017a, p. 15).

Para esse tipo de abordagem a BNCC (2017, p. 16) justifica que:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído.

Conforme exposto, fica claro que a BNCC está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão.

Duarte (2006 apud MARSIGLIA et al., 2017) faz crítica às pedagogias que apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento, limitando-o e atrelando-o ao cotidiano, tendo como consequência a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista. Dessa forma, implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim desenvolver as “competências” que o mercado exige dos indivíduos.

Lamentavelmente, é o que defende a BNCC com relação aos conteúdos escolares, quando apresenta que os conteúdos devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, definindo o conhecimento como uma soma das habilidades que os alunos devem ter, de forma que sejam capazes de empregar o conhecimento para encontrar novas formas de agir, não como meio de transformação social, mas como adaptação aos

interesses do mercado, sobretudo, pela formação de mão de obra, como diz Marsiglia *et. al.* (2017, p. 118),

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Face ao exposto, é lícito supor que a elaboração e a implantação da BNCC consolida-se como mais um avanço da hegemonia e dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais, assim como ocorreu nos anos 1990 com os PCN, com vistas a atender aos interesses da classe empresarial, na contramão daquilo que se espera da escola pública que é garantir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória. Assim, como afirma a ANPED (2017), a BNCC representa um retrocesso, sobretudo, para a educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI Nº 13.415/2017

A Lei Nº 13.415 foi aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória Nº 746/2016, como forma de subsidiar a reforma do Ensino Médio e altera alguns artigos da LDB (Lei Nº 9.394/1996) - a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei Nº 11.494/2007), além de modificar um artigo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e de revogar a Lei no 11.161/2005 sobre o ensino da Língua Espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno.

Muitas críticas foram realizadas acerca do teor da Lei e também da forma como foi sancionada, por meio de medida provisória e sem amplo debate com a sociedade, educadores e comunidade escolar. Diz Lino (2017, p. 77),

[...] o uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino [...]. Assim, a MP 746/2016, doravante citada como Lei Nº 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do

Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma 'reforma' requer.

Nesse contexto, evidencia-se que os objetivos que direcionam a Reforma do Ensino Médio não é atender às necessidades e aos anseios de seu público alvo, mas sim, direcionar o ensino para atender às demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças científico-tecnológicas que ditam o dinamismo no setor produtivo.

Para Moura e Lima Filho (2017), o discurso que defende a Reforma do Ensino Médio urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos governistas que justificam o processo são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se, sobretudo, em três aspectos: (1) crítica ao assim denominado currículo rígido e, em consequência; (2) na necessidade premente de sua substituição por outro flexível, enxuto e dinâmico; (3) na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no Ensino Médio, de forma a valorizar a escolha dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado protagonismo juvenil.

Aliás, esse tem sido um dos *slogans* da campanha midiática que o governo tem desenvolvido para convencer os jovens de que a reforma atende ao “protagonismo juvenil”, com vídeos que apresentam jovens que defendem a reforma, apresentando frases de efeito como: “aprendizado muito mais estimulante”, “ensino compatível com a realidade dos jovens de hoje”, “liberdade de escolha”, “agora é você quem decide o seu futuro”.

Entretanto, apesar dos vídeos evidenciarem a empolgação, a conformidade, a liberdade de escolha, numa proposta que só apresenta benefícios aos personagens que “representam” alunos e professores de escolas públicas, o que não é retratado é que a reforma, subsidiada pela Lei Nº 13.415/2017, não atende de fato às necessidades dos alunos, para conferir-lhes uma formação emancipatória, uma vez que a BNCC trará uma redução da carga horária no Ensino Médio, sendo complementada pelos itinerários formativos, que, possivelmente compreenderão uma formação aligeirada e precarizada, face às más condições físico-estruturais, aos recursos humanos e financeiros escassos, em que a grande parte das escolas públicas se encontra.

Kuenzer (2017) considera que no “novo” Ensino Médio a formação geral terá caráter genérico, compreendendo apenas 1.800 horas, a serem complementadas pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a

certificação de cursos e módulos presenciais e a distância, realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho.

Lembrando que haverá uma redução de 2.400 horas, considerando a carga horária total do Ensino Médio antes da Reforma, para 1.800 horas, referente à BNCC, isso implica uma redução considerável dos conteúdos a serem abordados, o que promove ainda mais esvaziamento e precarização do ensino. É válido lembrar que, pelas alterações promovidas pela Lei Nº 13.415/2017, somente Matemática e Língua Portuguesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Além disso, cabe ressaltar que os estudos serão complementados por itinerários formativos, entre eles a formação técnica e profissional. Desse modo, possivelmente ocorrerá uma formação precária, primeiro, por ser “aligeirada”, segundo, porque grande parte das escolas não apresenta infraestrutura mínima adequada, e terceiro porque a Emenda Constitucional Nº 95/2016 limita os gastos públicos por vinte anos, o que impediria altos investimentos necessários para adequar as escolas às novas demandas, devido aos novos arranjos curriculares, como os que estão sendo propostos.

Nesse contexto, como a Lei prevê que os diferentes arranjos curriculares serão ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 2017b), (grifo nosso), o mais provável é que as escolas públicas, por não possuírem infraestrutura e recursos humanos para oferecer todos os itinerários, oferecerão apenas um e, se isso ocorrer, não haverá opções de escolha para os estudantes atenderem “seu” projeto de vida. Assim, diz Moura e Lima Filho (2017, p. 120):

[...] destacamos o caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da Emenda Constitucional 95.

Sem investimentos, as escolas públicas ficam aquém da possibilidade para oferecer o que está sendo proposto, baseando-se na estrutura e condições da esfera pública. Além disso, a Lei Nº 13.415/2017 assegura o advento (ou melhor, a ampliação) de parcerias público-privadas, como uma alternativa, ou única possibilidade, para a execução do “Novo Ensino Médio”:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de **vivências práticas de trabalho** no setor produtivo ou em ambientes de simulação, **estabelecendo parcerias e fazendo uso**, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre **aprendizagem profissional**;

II - a possibilidade de concessão de **certificados intermediários** de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017b, § 6º do artigo 36. Grifos nossos).

Nesse mesmo sentido, o parágrafo 11º do artigo avigora a alternativa do complemento dos estudos do Ensino Médio por meio de parcerias e do ensino a distância:

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017b, grifos nossos).

A esse respeito, Krawczyk e Ferreti (2017) complementam que a vigência do teto para os gastos públicos, estabelecida pela Emenda Constitucional Nº 95, deve implicar a diminuição progressiva de recursos disponibilizados à educação, atingindo todos os níveis do ensino público e acentuando a hoje já ampla abertura às ações da iniciativa privada na área educacional, que se efetiva, por exemplo, por meio da criação de escolas charter (escolas públicas com gestão privada); da oferta de consultorias ou pelas parcerias. Muitas são as alternativas que podem ser efetivadas e outras criadas para reduzir a influência do Estado na gestão de setores, instituições e serviços públicos e tal ato vai ao encontro dos interesses neoliberais.

Configura-se, desse modo, que a Reforma do Ensino Médio está em consonância com os ideais neoliberais, uma vez que, além de redirecionar o ensino para as demandas do capital, transforma a Educação em mercadoria, abrindo novos nichos de mercado a serem disputados, prioritariamente, pelo Sistema S e pelo empresariado, que por “coincidência” são “parceiros” que participaram ativamente na elaboração da BNCC.

Para Moura e Lima Filho (2017), na análise da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei Nº 13.415/2017, observa-se que a referida Lei está respaldada por

uma racionalidade maior que inclui um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda mais “mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e mais “máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional. Para os autores, trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo e de sua hegemonia, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre e mais necessitada do País.

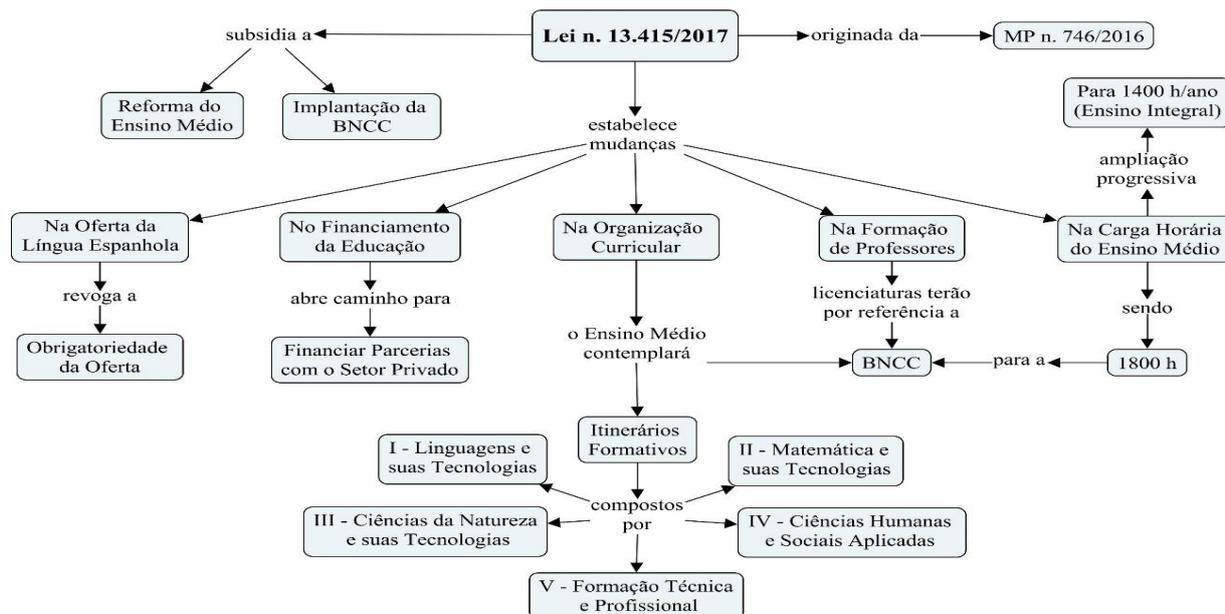
Diante de tal realidade, o Ensino Médio e, por consequência, a Educação Básica pública, que deveriam oferecer uma formação humana integral às crianças, adolescentes e jovens, tendem ao reducionismo, à formação aligeirada, precária e alienante com um viés para o trabalho produtivo. Nessa perspectiva, diz Lino (2017, p. 82):

[...] a Lei Nº 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada.

Outros pontos importantes acerca da Lei Nº 13.415/2017 podem ser questionados, como: (1) a redução de conteúdos face à diminuição da carga horária das disciplinas; (2) a (re)configuração de disciplinas que passarão a ser contempladas como estudos e práticas (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia) - embora não esteja claro de que forma isso ocorrerá; (3) a organização e oferta dos Itinerários Formativos, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, o que evidencia que a escola pública tende a ofertar aquele(s) que demande(m) menos investimentos e recursos humanos especializados; (4) a regulamentação do “notório saber” dos profissionais que poderão atuar na formação técnica e profissional, sem uma formação didática/pedagógica necessária; (5) a subordinação e adequação das licenciaturas à BNCC; (6) o estabelecimento de padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC; (7) a política de fomento para o Ensino Médio Integral, prevendo repasses de recursos pelo MEC para escolas por apenas 10 anos e somente para aquelas que se enquadrarem nos requisitos exigidos; (8) a modificação na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que permite a atuação do professor em mais de um estabelecimento de ensino; (9) a revogação da Lei no 11.161/2005 sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola, desvalorizando o ensino do idioma; entre outros.

A partir dos estudos e análises apresentados, a Figura 1 representa uma síntese das principais implicações da Lei Nº 13.415/2017:

Figura 1. Principais mudanças estabelecidas pela Lei Nº 13.415/2017.



Fonte: Os autores, 2018.

Diante do exposto, é inquietante que os efeitos gerados pela aprovação da Lei no 13.415/2017 mostram que a Reforma do Ensino Médio é mais uma mudança, na história da educação nacional, que está alinhada ao neoliberalismo imposto, principalmente, por organizações internacionais e interesses mercadológicos. Além disso, são preocupantes a possível precarização e o esvaziamento do ensino, com a supressão de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade, promovendo ainda mais perda da qualidade da Educação.

Também é válido destacar que a Lei tende a proporcionar maior participação da iniciativa privada no sistema de ensino na educação pública, aprofundando a dualidade educacional existente entre o público e o privado, dificultando ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior. Assim, reforça-se a histórica segregação e injustiças impostas aos trabalhadores e menos favorecidos socialmente. Diante dessa realidade, a educação brasileira, em pleno Século XXI, retrocede na luta por igualdade de direitos e acesso ao conhecimento de forma equitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das reformas ocorridas no âmbito da educação, do processo da implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, é possível notar com clareza o favorecimento de interesses do empresariado e que as políticas neoliberais continuam

presentes, influenciando direta ou indiretamente, a legislação educacional e o sistema de ensino brasileiro e, conseqüentemente, o papel da escola na formação do cidadão.

A aprovação da Lei Nº 13.415/2017 está em consonância com interesses mercadológicos e corrobora com o esvaziamento e a precarização do ensino público. O texto da Lei mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização do Ensino Médio, conferindo-lhe um caráter excludente. A Lei favorece a manutenção dos interesses e das demandas do empresariado, desconsiderando a importância da formação humana integral e os fins formativos da Educação Básica e, assim, ao invés de superar, acirra a dualidade no Ensino Médio, comprometendo a qualidade do ensino público e fortalecendo o ensino privado (LINO, 2017).

Embora a implantação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio tenham sido apresentadas pelo Governo Federal como ações pautadas na melhoria da educação para a garantir uma equidade, tais processos ignoram questões centrais que afetam a Educação, como: a formação adequada e a capacitação dos educadores; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Ademais, a Reforma do Ensino Médio fortalece e estimula as parcerias público-privadas e a aplicação de recursos públicos na rede particular de ensino, além de abrir novos nichos de mercado para instituições privadas parceiras.

Constitui-se, assim, o fortalecimento da hegemonia neoliberal que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando ajustes em favor do capital como: a reforma da previdência; o teto dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos; a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a aprovação de leis que regulamentam a terceirização e a privatização indiscriminada e, na área da educação, o novo Ensino Médio (KUENZER, 2017).

Em suma, a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular ignoram o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores e profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes e, ainda que assumam uma nova configuração, caracterizam-se como continuidades dos velhos mecanismos para defender os interesses do capital, afinados com os interesses de grandes corporações empresariais e organismos internacionais, seguindo os preceitos do neoliberalismo (estado mínimo, flexibilização, controle e privatização), acentuando ainda mais o dualismo entre a escola pública e a privada, de forma que, inevitavelmente, precariza ainda mais a Educação pública.

REFERÊNCIAS

ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-aco-es-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>>. Acesso em: 21 maio 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.

ARAÚJO, Renan; OLIVEIRA, Helen Cristina de. Implicações da lógica da teoria do capital humano sobre o trabalho educativo: um olhar histórico. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 12, n. 7, p. 88-101, jan./jun. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. **Lei nº 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/L9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wp-content/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 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 Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 204 p.

CUPERTINO JÚNIOR, Franklin Roosevelt Canan; LARA, Taiz. **A educação profissional no Paraná pós 1990: concepções e reflexões**. Maringá: Edição dos autores, 2017. 184p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. 201 p.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207-292.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>>. Acesso em: 21 out. 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 349 p.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2017. 28 p.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e Trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-125.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Alínea, 2007. 212 p.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da

“reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>>. Acesso em: 21 out. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2014. 270 p.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 80 p.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267 p.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 476 p.

_____. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128 p.

ZANATTA, Shalimar Calegari. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física. In: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovani (Orgs.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017. p. 311-330.