



## **Contrarreformas Educacionais e Dualidade Estrutural: Uma Breve História da Educação Brasileira**

Vinicius Oliveira Machado<sup>1</sup>

Ana Carolina Galvão Marsiglia<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo discute as contrarreformas educacionais do Governo Temer à luz do processo histórico. Num primeiro momento, fazemos breve incursão nas reformas educacionais implementadas ao longo da história do Brasil, explicitando como, em diversos momentos, os governos buscaram adequar a formação dos trabalhadores aos requisitos do trabalho simples; num segundo momento, analisamos os propósitos da contrarreforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente, a área de ciências humanas e sociais aplicada e currículo de história. A partir dessas análises, chegamos à conclusão de que o objetivo das recentes políticas é disciplinar jovens e adultos provenientes da classe trabalhadora de acordo com as demandas do regime de acumulação flexível, acarretando o fortalecimento da dualidade educacional, tão marcante em outros momentos da história da educação brasileira. Por fim, indicamos alguns elementos da obra de Saviani para se pensar uma escola que tenha como objetivo o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos.

**Palavras-Chave:** Contrarreformas Educacionais. Dualidade Estrutural. História da Educação Brasileira.

## **Educational Counter-Reforms and Structural Duality: A Brief History of Brazilian Education**

**Abstract:** This paper examines the educational counter-reforms in the government of Michel Temer in view of the historical process. Initially, we carried out a brief investigation into the educational reforms implemented throughout the history of Brazil, explaining how, in several moments, governments sought to adapt the training of workers to the requirements of the simple work; in a second moment, we investigated the purposes of the secondary school counter-reform and the National Common Curriculum Base, particularly, the field of applied human and social sciences and history curriculum. Based on these analysis, we conclude that the goal of recent policies is to instruct young people and adults from the working class according to the demands of flexible accumulation, enhancing educational duality, which was so striking at other moments in the history of Brazilian education. Finally, we suggest some elements of Saviani to think about a school that aims at the omnilateral development of individuals.

<sup>1</sup> Licenciado em História e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Linha de Pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”. Membro do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar”.

<sup>2</sup> Pós-Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Graduada em Pedagogia pela UNESP/Bauru. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES). Coordena o Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar” e o Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Espírito Santos (NEDI-UFES). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” (UNESP/Araraquara).



**Keywords:** Educational Counter-reforms. Structural duality. History of Brazilian Education.

## Introdução

As contrarreformas educacionais do governo golpista de Michel Temer reiteram e fortalecem a dualidade educacional que marca a história da educação brasileira. As elites subalternas, todas as vezes que adotam reformas educacionais, procuram moldar a formação dos trabalhadores a uma perspectiva pragmática, expropriando-lhes o acesso aos conteúdos culturais mais desenvolvidos produzidos ao longo da história humanidade.

A explicação para este fato deve ser buscada nas especificidades da consolidação da ordem do capital no Brasil. A classe dominante brasileira sempre buscou associar-se de forma subordinada e dependente às burguesias dos países centrais do capitalismo, conformando uma sociedade com uma minoria concentradora de poder político e riqueza, às custas da superexploração<sup>3</sup> da força de trabalho da classe trabalhadora (MARINI, 2011).

Portanto, a perspectiva particularista e dependente das elites subalternas foram as marcas do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, pois o espírito modernizador não se generalizou para as esferas política, cultural e social, se restringindo ao espírito especulativo e de negócio, fazendo com que não houvesse uma ruptura definitiva com o passado. Nesse sentido, Florestan Fernandes (2006) aponta que para se entender a nossa formação social no presente, é preciso olhar quais são os aspectos do passado que ainda persistem, pois a cada passo que damos enquanto nação, o passado se reapresenta na cena histórica e cobra seu preço.

Para além das sucessivas contrarreformas educacionais que expropriam o direito da classe trabalhadora aos conteúdos clássicos, um outro aspecto do passado que ainda persiste no presente é a intensa repressão às camadas populares como modelo da dominação da burguesia brasileira. Segundo Florestan Fernandes (2006), a violência sempre foi mobilizada para solapar e impedir que as classes subalternas conquistassem quaisquer direitos e um espaço autônomo na arena política,

---

<sup>3</sup> Segundo Martins (2016), a superexploração limitaria a expansão do mercado interno, uma vez que a redução do valor da força de trabalho independentemente da produtividade seria um dos recursos utilizados no capitalismo dependente para baixar custos de produção e compensar as pressões competitivas dos monopólios internacionais. Entretanto isso exigiria, para sua efetivação, altos níveis de desemprego e limitações ao exercício da soberania popular, comprometendo parcialmente a capacidade de geração de progresso técnico, uma vez que esta depende da qualificação da força de trabalho. É esse processo, com efeito, que faz com que as contrarreformas educacionais comandadas pelas elites subalternas busquem sempre adequar a formação das frações mais pobres da classe trabalhadora às demandas pragmáticas do mercado e aos requisitos do trabalho simples.



ainda que dentro da ordem. E um dos artifícios repressivos - e mais violentos - que as elites subalternas lançam mão para a manutenção e reprodução da ordem do capital é o golpe de Estado. Os golpes de Estado na história brasileira, portanto, sempre se efetivaram para atender os interesses das elites subalternas, tendo como agenda principal o ataque aos direitos e o aumento da superexploração da força de trabalho das camadas populares.

A chegada do PT ao poder em 2002, convertendo-o numa eficiente máquina no jogo político eleitoral - esvaziando a direita -, mais os ganhos sociais - ainda que limitados - para os mais pobres advindos desse período, tornaram-se fatores intoleráveis que fizeram com que, em articulação com o imperialismo estadunidense, fosse interrompido mais uma vez o jogo democrático<sup>4</sup>.

Após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rouseff pelo Congresso por um suposto crime de responsabilidade fiscal nunca provado e a condução do vice Michel Temer à chefia do Estado brasileiro, as inúmeras medidas – contrarreforma trabalhista, emenda constitucional 95/2016<sup>5</sup>, lei que entrega o pré-sal para petroleiras internacionais, transferência para o Congresso da atribuição da demarcação de terras indígenas, entre outras implementadas nesse período – caminharam justamente na direção da retirada dos direitos sociais duramente conquistados pelas camadas populares ao longo de nossa história e na dilapidação do patrimônio público nacional. É um retorno piorado ao neoliberalismo ortodoxo dos anos de 1990, com a finalidade de jogar nas costas dos trabalhadores todo o peso da crise estrutural que vive o capital (CARCANHOLO, 2010).

Nesse contexto, assim como no passado, o processo de ruptura democrática que estamos vivenciando traz enormes retrocessos para a educação, que vem sofrendo duros ataques, como é o caso da tentativa de aprovação do projeto de lei Escola Sem Partido, bem como o corte de verbas das universidades públicas, as alterações no Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e no

---

<sup>4</sup> O golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar de 2016 marca o colapso da Nova República, já que o pacto social construído nos anos de 1980 que se expressava na Constituição de 1988 foi rompido. Estamos em plena edificação de um estado de exceção no país, tendo como resultado o avanço da extrema-direita e de uma escalada autoritária até então só vista durante o período da ditadura militar. Os exemplos mais enfáticos desse processo são o aumento do número das mortes de lideranças populares – sendo o caso mais recente o da vereadora carioca Marielle Franco –, a prisão política do ex-presidente Lula e a intervenção militar no Rio de Janeiro. Ademais, o judiciário, em nome de um suposto combate à corrupção, vem tomando decisões inconstitucionais que atentam contra as liberdades democráticas do povo brasileiro. Com efeito, trata-se de uma nova era de dominação burguesa (MARTINS, 2016).

<sup>5</sup> A emenda congela por vinte anos os investimentos primários do país, onde estão inscritos as políticas públicas promotoras de direitos humanos, econômicos e sociais.



Programa Universidade para Todos (PROUNI), o corte no Ciência sem Fronteiras, a perseguição a professores universitários revelando um patrulhamento da liberdade de cátedra, bem como o ataque às instituições de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); minando os recursos para bolsas e prejudicando milhares de bolsistas e pesquisadores.

Em relação à educação básica – especialmente a pública – uma série de medidas efetivadas pelo governo golpista vem resultando em um duro ataque ao pleno direito à educação obrigatória e unitária, conforme determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012). Dentre elas, destacam-se a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a contrarreforma do Ensino Médio, sancionada pelo presidente Michel Temer como a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>. O resultando dessas medidas são o fortalecimento da dualidade educacional que marca a história da educação brasileira (KUENZER, 2005) e o aprisionamento da escola – principalmente a pública – às demandas pragmáticas do mercado. Portanto, assim como os golpes de Estado, as contrarreformas educacionais do presente reafirmam o passado, porém, com novas determinações (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Desse modo, o presente artigo busca discutir as contrarreformas educacionais – contrarreforma do Ensino Médio e BNCC, mais especificamente área de ciências humanas e sociais e o ensino de história – do governo golpista à luz da história. Para tanto, a referida discussão está ancorada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, que compreende a questão educacional no seu desenvolvimento histórico-objetivo, isto é, no processo por meio do qual o ser humano se forma e produz a sua existência no tempo. Isso significa compreender a educação escolar brasileira tal como ela se manifesta no presente, entendendo essa expressão atual como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Assim sendo, num primeiro momento, fazemos uma breve incursão nas reformas educacionais implementadas ao longo da história do Brasil, explicitando como, em diversos momentos, os governos buscaram adequar a formação dos trabalhadores aos requisitos do trabalho

---

<sup>6</sup> Enquanto a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, a terceira versão da Base do Ensino Médio foi enviada para o Conselho Nacional de Educação para análise. Sua última versão disponível é o documento homologado pela Portaria n. 1570, publicada no D.O.U. em 21/12/2017.



simples, destinando-lhes uma escola empobrecida, enquanto os filhos das elites e das altas camadas médias frequentavam instituições que lhes propiciavam o acesso aos conhecimentos sistematizados e aos conteúdos culturais mais desenvolvidos; num segundo momento, analisamos os propósitos da contrarreforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente, área de ciências humanas e sociais aplicadas e o ensino de história, procurando demonstrar que os itinerários curriculares flexíveis voltados à formação de competências, visam disciplinar jovens e adultos provenientes da classe trabalhadora de acordo com as demandas do regime de acumulação flexível. Retirando-lhes o direito de acessar os conteúdos culturais mais desenvolvidos produzidos historicamente pela prática social humana. Busca-se evidenciar que as contrarreformas educacionais do presente reiteram e fortalecem a dualidade educacional que marca a história da educação brasileira. Por fim, indicamos alguns elementos da obra de Saviani para se pensar uma escola que tenha como objetivo o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos.

### **Uma Escola para os Filhos das Elites e Outra para os Filhos da Classe Trabalhadora**

A educação escolar no Brasil só passou a ser tratada como questão nacional a partir da revolução de 1930, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Acontece que nesse primeiro momento, deu-se prioridade ao Ensino Secundário e Superior e será só com os ciclos de reformas Capanema, entre 1942, que teremos uma lei voltada ao Ensino Básico, nomeada de Lei Orgânica do Ensino Primário. Originadas ainda no Estado Novo, essas reformas tinham como finalidade atender os interesses do processo de industrialização do país, isto é, formar mão de obra voltada ao trabalho simples (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, 2017).

Conforme Saviani (2012a, 2013), o Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos: 1) o ginásial, com quatro anos de duração, e o colegial, com três anos e; 2) o colegial, de forma horizontal, nos ramos secundário e profissional. O ramo profissional, dividiu-se em industrial, agrícola e comercial. As reformas têm, entre outras características, o forte centralismo e a burocratização. Porém, sua marca principal será o dualismo estrutural. A contraposição entre Ensino Secundário destinado às elites dirigentes e Ensino Profissional voltado para a massa trabalhadora. Além disso, apenas pelo ramo secundário que se obtinha a prerrogativa para se ter acesso a qualquer carreira de nível superior.



Ao longo dos anos de 1950 procurou-se de todas as formas resolver o problema. Entretanto, as medidas<sup>7</sup> adotadas não conseguiram eliminar todas as diferenças. Foi só com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que foi possível o tratamento unitário aos diversos ramos do Ensino Primário. Ocorre que, dada a hegemonia do movimento renovador e liberal na elaboração do documento, sua orientação descentralizadora não assegurou a organização do ensino sob novas bases (SAVIANI, 2012b, 2013).

O golpe empresarial-militar de 1º de abril de 1964 e a opção pelo modelo econômico subordinado e dependente às potências capitalistas, trouxe consigo a convicção de que a educação deveria jogar papel importante<sup>8</sup>. Essa nova etapa educacional tem como marco o ano de 1969, em virtude do Decreto nº 464, de 11 de fevereiro desse ano, colocando em vigor a reforma universitária, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Também aprova-se o parecer CFE nº 77/69, regulamentando a implementação da pós-graduação. No campo pedagógico, foi também no mesmo ano que se aprovou o parecer nº 252, introduzindo habilitações técnicas no curso de pedagogia. Finalmente, a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estendeu a tendência produtivista de educação a todas as escolas do país, pois colocou como obrigatória a profissionalização em todo o Ensino de Segundo Grau (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; SAVIANI, 2012a; 2013).

A Lei nº 5.692/1971 surgiu, portanto, com o duplo propósito de ao mesmo tempo atender a demanda por mão de obra com técnicos de nível médio, e conter a pressão existente no nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Porém, esse último propósito entrava em

---

<sup>7</sup> Saviani (2012a, 2013) nos lembra que já no dia 31 de março de 1950 foi aprovada a Lei nº 1.076, que permitia aos concluintes do primeiro ciclo dos ramos industrial, comercial e o agrícola, se matricularem nos cursos clássico e científico. Logo em seguida, no dia 12 de março de 1953, foi aprovada a Lei nº 1.821, estendendo o direito aos concluintes do primeiro ciclo do curso normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Por fim, a Lei nº 3.104, de março de 1957, possibilitou àqueles que concluíssem os cursos de formação de oficiais as polícias militares, no nível de segundo ciclo, candidatarem-se a qualquer curso de nível superior. Pela tentativa de equiparem os ramos profissionais ao Ensino Secundário, essas leis ficaram conhecidas como “leis de equivalência” (SAVIANI, 2013, p. 308).

<sup>8</sup> O pano de fundo dessa orientação está na teoria do capital humano, que advoga uma visão economicista de educação, afirmando que esta pode aperfeiçoar as habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que influenciaria na taxa de crescimento dos países. Essa teoria adquiriu força sendo incorporada na legislação, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2013, p. 365).



contradição com o desejo de ascensão social das camadas médias, que não aceitavam a função contentora da lei. Por conta dessa insatisfação, foram aprovadas medidas que procuravam fazer ajustes curriculares nos cursos profissionais – primeiramente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, por fim, extinguiu-se a profissionalização obrigatória no segundo grau com a Lei nº 7.004 de 1982 (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o dualismo da ditadura empresarial-militar difere daquele implementado pela Reforma Capanema, por preservar a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. Sua marca não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o Ensino Técnico entrarem no Ensino Superior, mas sim, no plano dos valores e conteúdos da formação. No primeiro caso, a visão de que o Ensino Técnico se destinava aos filhos da classe trabalhadora com a finalidade de inserção no processo produtivo e não no Ensino Superior, mantinha-se.

No segundo, enquanto a Lei nº 5.692/1971 determinava uma carga horária mínima para o Ensino Técnico de 2º grau (2.200 horas) com a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei nº 7.044/1982, extinguindo a profissionalização compulsória, determinou que nos cursos não profissionalizantes, as 2.200 horas fossem destinadas à formação geral. Com essa medida, aqueles que estudavam no Ensino Técnico se viram privados de uma formação básica plena, que predominavam, por sua vez, nos cursos propedêuticos, dando aos que cursavam esses cursos, vantagens na inserção no Ensino Superior e o acesso aos conteúdos culturais mais desenvolvidos.

O final da década de 1970 e todo o período da década de 1980 são marcados por uma vigorosa mobilização contra a ditadura empresarial-militar. A unidade entre movimentos sociais, sindicais, entidades científicas e culturais pressionaram o Congresso para que fosse incorporado à Constituição de 1988 o direito à educação laica, pública, gratuita e democrática (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; RAMOS; FRIGOTTO, 2017; SAVIANI, 2013). No caso da educação básica, propunha-se a superação da dualidade educacional por meio do ensino unitário, que abrangesse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em relação ao debate entre trabalho e educação, afirmava-se a necessidade do vínculo da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.



Foi nessa perspectiva que a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, entre os dias 3 e 5 de setembro de 1986, construiu a carta síntese com os princípios para a disputa da constituinte. E dois meses depois de promulgada a Constituição de 1988, o Deputado Otávio Elíseo, do PMDB, apresentou o projeto de uma nova LDB elaborada pelo professor Dermeval Saviani, buscando-se levar à lei a organização da educação brasileira como escola unitária, guiada pela concepção politécnica com a finalidade de propiciar a formação omnilateral dos alunos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Porém, mal a Constituição foi promulgada, o Brasil entra num novo ciclo regressivo. A partir dos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC), o país adota o receituário neoliberal. Durante todo os anos de 1990, o Estado brasileiro será desmontado, com o objetivo de ajustá-lo aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. Reiterando a dependência e subordinação do país ao grande capital, agora com feição financeira.

No campo educacional, a redefinição do papel da escola teve como marco a divulgação por parte do Banco Mundial – junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO) – da nova agenda para a educação básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990). Esse evento resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implementar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto de educação neoliberal. O programa de educação para todos, representa uma concepção de educação seletiva e pragmática, reservando aos filhos da classe trabalhadora o destino do trabalho simples, pois não só prioriza a educação básica como restringe-se às necessidades básicas de aprendizagem (MARSIGLIA et al., 2017).

Foi nessa direção que as reformas educacionais nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso caminharam. O projeto de lei da nova LDB é derrotado pelo projeto alternativo proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, este tendo sido aprovado no dia 20 de dezembro de 1996, conforme Lei nº 9.394. Embora fosse uma derrota para as forças progressistas, ainda assim caminhou-se na tentativa de superação do dualismo educacional, pois fez-se contar no parágrafo 2º



do artigo 36, a ideia de formação profissional integrada à formação geral nos “múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25). No entanto, como a estratégia adotada pelas forças políticas alinhadas às reformas neoliberais foi de aprovar uma lei minimalista, que deixasse o caminho aberto às políticas pontuais que fossem gradualmente adequando a educação escolar brasileira aos interesses do capital (MALANCHEN, 2016), o governo FHC adota uma série de contrarreformas educacionais, dentre as quais, a realizada pelo Decreto nº 2.208/1997 (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). O decreto, assim como outros instrumentos legais, como a Portaria nº 646/97, não só visava impedir a formação integrada, bem como regulamentava formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional para atender aos interesses do mercado. Reiterando, portanto, o dualismo, ainda que em outros termos, para o nível médio.

Outras medidas adotadas pelo governo FHC no campo educacional buscaram atrelar a educação às demandas do regime de acumulação flexível. Foi nesse período, por exemplo, que as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e DCN) vão assumir o ideário pedagógico do mercado, a partir da pedagogia das competências. Essa teoria pedagógica visa dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam se ajustar às novas condições do mercado, isto é, ao tipo de sociedade decorrente do regime de acumulação flexível. Procura-se maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto no que diz respeito à sua inserção no processo de trabalho, quanto na sociedade. Saviani (2013, p. 438) destaca que ser produtivo, não significa apenas produzir mais em menos tempo. Segundo ele, significa, “como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia”.

A chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder com a eleição de Lula à Presidência da República em 2002, abriu novas expectativas em relação à educação. Um dos compromissos assumidos pelo novo governo em seu programa foi justamente a revogação do Decreto nº 2.208/1997, alcançado pela substituição deste por um novo decreto de nº 5.154/2004<sup>9</sup>. Ele significou, com efeito, um acordo de compromissos, no qual aqueles que desejavam manter a oferta de cursos na modalidade do antigo decreto poderiam fazê-lo, porém, abria a possibilidade de

---

<sup>9</sup> O conteúdo desse novo documento expressava, por um lado, a persistência das forças conservadoras no manejo do poder para a manutenção de seus interesses; por outro, revelava a timidez do governo em direcionar sua política para um projeto nacional e popular de reformas estruturais que colocasse em cheque o poder das elites subalternas.



se integrar o Ensino Médio com Educação Profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Entretanto, o novo decreto por si só não resolveria o problema do desmonte produzido pelos dois governos FHC. Era necessário a ação decidida dos movimentos de resistência dos trabalhadores do campo educacional para que as mudanças se efetivassem. Ou seja, não se tratava apenas de mera questão legal, o mais importante era a conquista ético-política de se debater sob quais princípios o Ensino Médio integrado seria guiado.

Ou seja, não se tratava apenas de mera questão legal, o mais importante era a conquista ético-política de se debater sob quais princípios o Ensino Médio integrado seria guiado. Realizando um balanço sobre o debate que vem sendo feito desde 2004, Ramos e Frigotto (2017) salientam que:

Essa construção ético-política, epistemológica e pedagógica tem se realizado por educadores, instituições, redes e sistemas de ensino, desde, pelo menos, 2004, e muito se tem conquistado. O Colóquio sobre o Ensino Médio Integrado realizado pelo Grupo These em 2010, quando se apresentaram experiências, estudos e questões de pesquisadores e escolas, nos mostrou um processo contraditório e virtuoso de produção densa e autônoma dos educadores. A política de expansão da rede federal, a garantia da oferta de 50% de suas vagas no ensino médio integrado, a recente implantação do Mestrado em Educação Profissional realizado em rede, envolvendo dezoito Institutos Federais, também nos dão provas de conquistas no plano político (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 43).

É justamente esse debate que é autoritariamente interrompido com as contrarreformas educacionais implementadas pelo governo golpista de Michel Temer. Medidas que reafirmam o passado, só que agora com novas determinações, como veremos no próximo tópico.

### **O Golpe de 2016 e as Contrarreformas Educacionais: A Contrarreforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular**

Enquanto medida organizada pelo Estado, entendemos que toda política educacional traz em seu bojo – ainda que na maioria das vezes não seja de forma explícita – uma determinada concepção de educação e de mundo. Nesse sentido, as contrarreformas educacionais impostas autoritariamente pelo governo golpista de Michel Temer seguem o mesmo caminho. Conforme já afirmamos, o golpe jurídico-midiático-parlamentar de agosto de 2016 aplicou uma série de medidas que fazem parte do programa “Ponte para o Futuro”, buscam reorientar a economia nacional ao neoliberalismo ortodoxo que era praticado nos anos de 1990. E como era de se esperar o governo



golpista tratou de alinhar a educação<sup>10</sup> ao novo modelo econômico. Nesses quase dois anos de governo golpista, duas medidas merecem nosso destaque: a Contrarreforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.

Foi utilizando-se do pretexto de “fracasso e tragédia” do Ensino Médio após a divulgação do IDEB – que mostrou o baixo desempenho dessa etapa da Educação Básica – que a equipe do MEC justificou o envio, com menos de dois meses de governo, da Medida Provisória nº 746/2016 para o Congresso Nacional, buscando de forma unilateral, alterar esta etapa do Ensino Básico.

O anúncio da MP gerou enorme reação por parte dos setores progressistas da sociedade civil, destaque para a ocupação das escolas públicas promovida pelos estudantes secundaristas, os mais prejudicados pela medida. Entretanto, apesar da grande mobilização, a contrarreforma autoritária foi aprovada integralmente, sendo sancionada pelo presidente golpista Michel Temer (Lei nº 13.415), no dia 16 de fevereiro de 2017.

A nova lei é a expressão do pensamento conservador de seus proponentes, impondo a lógica economicista e pragmática ao ensino. Trata-se do renascimento da política proposta pelo Banco Mundial e FMI, orientada pela flexibilização; voltada às demandas do novo regime de acumulação flexível da ordem neoliberal, que vinha se constituindo no mundo desde os anos 1980 e no Brasil de forma mais acelerada a partir dos governos dos anos de 1990. Olhemos seu conteúdo mais de perto.

No que diz respeito à carga horária, o documento afirma que ela “deverá ser ampliada de forma progressiva [...] para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017, p. 1). Ou seja, mantidos os duzentos dias letivos, nos primeiros cinco anos a carga horária diária será de cinco horas, caminhando progressivamente para as 7 horas, tornando-se integral. A proposta de escola em tempo integral, a princípio, deveria ser direito de todo estudante. Acontece que a forma como a lei estabelece acaba por se tornar mais um fator de evasão

---

<sup>10</sup> Não foi surpresa para ninguém que no anúncio da nova equipe de Governo, os cargos estratégicos do MEC tenham sido ocupados por quadros ligados ao PSDB e DEM, repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. A confirmação de Mendonça Filho (DEM) como Ministro da Educação e Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini para os cargos de Secretaria Executiva do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), respectivamente, só confirmaram os interesses do novo governo em aplicar contrarreformas educacionais de acordo com a nova política econômica.



dos jovens que, além de estudar, trabalham. Ora, uma política educacional séria deve levar em conta as condições objetivas do conjunto da população, não é o caso da contrarreforma do Ensino Médio.

Em relação à organização curricular, a contrarreforma altera a estrutura do sistema atual de ensino, flexibilizando<sup>11</sup> sua grade. Agora, “a carga destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017, p. 1), isto é, apenas 60% do currículo comum. Os outros 40% serão destinados aos itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Apenas português e matemática farão parte dos 3 anos desta etapa da Educação Básica.

A nova lei determina ainda que as escolas não precisam oferecer as cinco áreas de conhecimento, podendo se limitar a apenas um dos itinerários formativos, expropriando mais ainda o direito dos filhos da classe trabalhadora de terem acesso aos conteúdos culturais mais desenvolvidos produzidos pela prática social humana ao longo da história. Uma agressão desferida às duras conquistas que o Ensino Médio havia logrado como educação básica universal.

De acordo com o MEC, a flexibilização das trajetórias curriculares visaria tornar a escola mais “atraente” aos alunos, uma vez que agora eles poderiam “escolher” qual itinerário seguir. Ora, qual escola que não é atraente aos alunos? A escola voltada para os filhos da classe trabalhadora, precária e sem condições dignas de estudo? Ou as escolas particulares dos filhos das altas camadas médias e das elites? Obviamente que a medida visa desresponsabilizar o Estado e responsabilizar única e exclusivamente a escola, os alunos e professores pela qualidade do ensino. Em relação aos

---

<sup>11</sup> A flexibilização também atinge os educadores. O documento estabelece a possibilidade de “profissionais com notório saber” (BRASIL, 2017, p. 2) atuarem no itinerário profissional e técnico. Essa medida acarretará, inevitavelmente, não apenas numa maior desvalorização dos educadores e num grande impacto negativo nos cursos de licenciatura; mas também numa série de improvisos no campo pedagógico. Saviani (2012b), discutindo a relação entre as formas, os processos e os métodos pedagógicos com os conteúdos escolares, vai afirmar que o conhecimento sistematizado não interessa à pedagogia como tal. Contrastando os interesses do cientista e do professor em relação aos conteúdos, ele afirma que enquanto o primeiro está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, o segundo está mais preocupado em fazer progredir o aluno. Enquanto o professor enxerga o conhecimento como um meio de crescimento dos educandos, o cientista enxerga o saber como um fim em si mesmo. Nesse sentido, a proposta de atuação de profissionais de “notório saber” é extremamente problemática, pois dominar determinados conteúdos não significa necessariamente saber transmiti-los. O melhor literato, pode não ser o melhor professor de literatura, assim como o historiador pode não ser o melhor professor de história.



interesses dos alunos, fica a pergunta: sobre qual aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico tem desejos que correspondem à sua condição empírica imediata.

Desse modo, os jovens, vindos de sua realidade – seja ela uma vida elitizada, com acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, ou de uma vida empobrecida, sem acesso aos bens culturais mais desenvolvidos – trazem os interesses que foram fabricados nessa realidade. E nem sempre esses interesses correspondem aos seus interesses reais. Ou seja, nem sempre os interesses imediatos dos jovens correspondem aos seus interesses como seres concretos, pois como indivíduos concretos eles são uma síntese de inúmeras relações sociais. Por outro lado, alguns conteúdos escolares que os jovens podem até rejeitar, podem ser importantes para a sua formação enquanto indivíduos concretos; podem ser fundamentais para o desenvolvimento do educando em suas máximas possibilidades. Conforme Saviani (2012b):

Portanto, o que é do interesse do aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana. Daí a grande importância de distinguir, na compressão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto (SAVIANI, 2012b, p. 121-122).

É desse modo que se situam os conteúdos culturais mais desenvolvidos, como é o caso das artes, das ciências da natureza e humano-sociais, da filosofia, que integram o conjunto dos meios de produção. E a educação escolar tem justamente o dever de propiciar o acesso a esses conhecimentos aos alunos. Retirar-lhes esse direito significa impedi-los da possibilidade de reflexão sobre a realidade, desarmando-os para a atuação crítica na própria realidade. Dessa forma, o papel da escola não deve se restringir a apenas incorporar os interesses dos alunos. Cabe a ela, prioritariamente, confrontar esses interesses com as necessidades de formação desses indivíduos.

A inserção da formação técnica e profissional no itinerário formativo é outro grande retrocesso da contrarreforma do Ensino Médio. Se antes a formação profissional só poderia acontecer por meio do acréscimo de carga horária, assegurando as 2.400 horas de formação básica geral, agora, a formação técnica e profissional faz parte de um dos itinerários formativos que podem



ser adotados pelas escolas, representando 40% de toda a etapa do nível médio. Conforme a nova lei, o cumprimento desse itinerário poderá ser realizado na própria instituição de ensino do aluno ou em parcerias com outras instituições, criando enorme incentivo aos tubarões da educação particular, comprovando a hegemonia dos representantes da classe empresarial na elaboração do documento.

De acordo com Kuenzer (2017), o princípio da flexibilização que organiza a atual contrarreforma do ensino insere-se num quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível. É esta que justifica a flexibilização curricular, daí as críticas ao ensino conteudista, à centralidade do professor, à disciplinarização e a uma suposta falta de protagonismo dos alunos. A contramão disso tudo seria uma organização curricular mais flexível, baseada na valorização do aluno enquanto produtor de conhecimento e na subordinação dos conteúdos às competências. É o que podemos observar, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular – tanto a do Ensino Fundamental homologada em dezembro de 2017, quando a do Ensino Médio, disponibilizada no dia 3 de abril de 2018.

Em sua essência, a BNCC descaracteriza a escola, tratando os objetivos pedagógicos sem levar em consideração os conteúdos e as especificidades das disciplinas. A centralidade do processo de ensino e aprendizagem é retirado dos conteúdos de ensino e colocado sobre as competências. De acordo com a Base, os alunos devem sobretudo, “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 11), escancarando o viés pragmático e utilitarista da proposta.

Mais à frente, a BNCC define as competências gerais que norteiam todo documento. A décima competência é aquela que mais revela seu teor pragmático e utilitarista ao afirmar que o indivíduo deve saber “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 8). Ademais, ao invés de disciplinas, o que estrutura a BNCC do Ensino Médio são as áreas de conhecimento, quais sejam: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018). Apenas português e matemática – que como vimos



anteriormente farão parte de toda a trajetória do Ensino Médio tendo seus próprios componentes curriculares.

De acordo com a Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, o Brasil era um dos poucos países do mundo que ainda permanecia com sua organização curricular “engessada e ultrapassada”, com 13 a 14 disciplinas obrigatórias. Segundo ela, o objetivo da estruturação da BNCC por áreas de conhecimento é dar “maior liberdade” para as redes de ensino flexibilizarem o currículo e “oferecerem um ensino interdisciplinar”, “respeitando projetos de vida” e “vocações individuais”.

Para os defensores da interdisciplinaridade, a ideia de associação entre várias disciplinas, interpenetrando métodos e conteúdos, atenderiam aos objetivos de superação da divisão estanque dos conhecimentos, contribuindo para uma educação integral e um desenvolvimento global (MALANCHEN, 2016). Essas propostas, contudo, desconsideram as bases histórico-ontológicas da produção do conhecimento e do trabalho educativo no modo de produção capitalista, isto é, que o problema das disciplinas isoladas é um reflexo da divisão social do trabalho dentro dessa sociedade (SANTOS, 2011). É isso que permite o tratamento da questão da interdisciplinaridade dentro de uma ótica “fenomênica, abstrata e arbitrária” (FRIGOTTO, 2008, p. 52). Como se um mero recurso didático fosse capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica.

Vale ressaltar que a proposta interdisciplinar que fundamenta a organização da BNCC em áreas de conhecimento está atrelada à pedagogia de projetos; que assim como a pedagogia das competências – que norteia todo o documento – fazem parte das pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2006), essas teorias pedagógicas têm em comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, como transmissão do conhecimento sistematizado e do saber elaborado. Nesse sentido, elas limitam o conhecimento atrelando-o à resolução de problemas, à realidade imediata dos sujeitos, legitimando o pragmático e a superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista

É o caso da área de ciências humanas e sociais aplicadas, mais especificamente, o ensino de história. Não bastasse o currículo do Ensino Fundamental apresentar uma concepção de história baseada na cronologia e na linearidade, como se os fatos prescindissem da ação humana, no Ensino



Médio a história tornou-se não obrigatória e seus conteúdos foram diluídos entre as outras disciplinas, posto que o documento é organizado por área. A partir de agora, caberá à escola decidir não só a pertinência da necessidade de continuação da disciplina, mas quais dos seus conteúdos propiciam o desenvolvimento das competências e habilidades que fazem parte da área. Ora, como delimitar quais conteúdos da disciplina se encaixam na necessidade de desenvolvimento das diversas competências, sem considerar os fundamentos teóricos, os métodos próprios e as especificidades dos objetos de estudo do campo? Sem a delimitação sobre quais conteúdos e objetivos norteiam a disciplina? A consequência desse processo será um maior empobrecimento do currículo de história; bem como a descaracterização do trabalho educativo do professor da disciplina, além de uma desvalorização ainda maior dos cursos de licenciatura voltados para a área.

Indo na contramão da BNCC, defendemos que um currículo de história voltado ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, deve propiciar aos alunos instrumentos que lhes permitam compreender que a história não é algo dado, pronto e acabado, mas um processo e um produto da ação dos seres humanos. Entretanto, chamamos atenção para o fato de que não qualquer explicação histórica que nos interessa em sala de aula, muito menos análises fragmentárias do passado, como é o caso da BNCC. Assim, faz-se necessário extrapolar os limites de um ensino de história que subordine os conteúdos às competências.

### **Breves Conclusões**

Quase dois anos depois do golpe de Estado, o governo ilegítimo de Michel Temer implementou medidas que caminharam justamente na direção da retirada dos direitos sociais duramente conquistados pelas camadas populares ao longo da história. Nesse sentido, o processo de ruptura democrática que estamos vivenciando traz enormes retrocessos para o campo educacional. As contrarreformas educacionais aprovadas nesse período disferem um duro ataque ao pleno direito da juventude e dos adultos das frações mais empobrecidas a uma educação básica pública obrigatória e unitária.

Essas medidas visam formar indivíduos flexíveis, de modo a fazer com que a classe trabalhadora aceite naturalmente as múltiplas tarefas do mercado flexibilizado da ordem neoliberal. O que implica, nesse caso, exercer empregos que exijam formações aligeiradas, rápido treinamento, com o mínimo aporte de formação geral. Como salienta Kuenzer (2017), a nova era de acumulação



flexível representa para uma minoria, por um lado, acesso a trabalhos criativos e qualificados, estes não serão atingidos pelas contrarreformas educacionais, pois tem acesso ao ensino particular de boa qualidade; para a grande maioria dos trabalhadores, que frequentam as escolas públicas, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários de extração simples, repetitivos, sem necessidade de formação qualificada, apenas de certificados ou reconhecimento de competências.

O resultado dessa política é o fortalecimento da dualidade educacional e do acesso desigual aos conhecimentos sistematizados e ao saber elaborado de acordo com a classe social dos indivíduos, reiterando outros momentos da história da educação brasileira, como por exemplo, as Reformas Capanema durante o Governo Vargas nos anos de 1940, que teve como marca principal o dualismo estrutural, isto é, a contraposição entre Ensino Secundário destinado às elites dirigentes e Ensino Profissional voltado para a massa trabalhadora. A Lei nº 5.903/1971, do período da ditadura empresarial-militar, que prescrevia como obrigatória a profissionalização em todo o Ensino de Segundo Grau promoveu o mesmo dualismo, bem como o Decreto nº 2.208/1997 e os PCN e DCN, sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, regulamentando formas fragmentarias e aligeiradas de educação profissional para atender aos interesses do mercado, ao mesmo tempo que estabelecia os fundamentos de uma organização curricular sob a ótica da pedagogia das competências.

Ora, se ao longo da história da educação brasileira as elites subalternas têm reservado aos trabalhadores um ensino pragmático, unilateral, voltado aos requisitos do trabalho simples; quais seriam, então, os pilares de uma educação visando o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos? Nesta direção, indicamos alguns elementos da obra de Saviani para se pensar a educação fora dos marcos da dualidade educacional e do acesso desigual dos saberes sistematizados.

É a partir das contribuições de Gramsci que Saviani (2007, 2012a) procura delinear a conformação da escola e do currículo partindo da situação atual da sociedade brasileira. Como afirmamos anteriormente, o grau de desenvolvimento das forças produtivas coloca como necessidade o domínio mínimo de uma série de conhecimentos, sem os quais não se pode participar ativamente da vida social. Tal acervo inclui desde a linguagem escrita e a matemática, passando pelas ciências naturais e sociais. É justamente a partir desse acervo que Saviani (2007) afirma que estaria configurado o currículo da escola elementar, tendo sua base assentada no princípio educativo



do trabalho. Contudo, no Ensino Fundamental, Saviani observa que a relação entre trabalho e educação ainda seria indireta e implícita. O papel do trabalho seria o de orientar o “caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160).

No Ensino Médio, por sua vez, a relação entre conhecimento e atividade prática e trabalho e educação deve ser tratada de forma explícita e direta. O papel fundamental de uma escola nesta etapa do nível básico é justamente restabelecer a relação entre trabalho e educação, já que existe uma autonomia relativa do saber em relação ao processo de trabalho no qual ele se origina. Com efeito, trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o conhecimento se articula com o processo produtivo.

Saviani (2007) ressalta ainda que o Ensino Médio deve oferecer como recurso oficinas nas quais os alunos poderão manipular os processos práticos da produção; porém, não se trata de reproduzir na escola a fragmentação proveniente do processo produtivo da divisão social do trabalho na ordem do capital. Ao contrário, a finalidade que deve pautar a organização do Ensino Médio será de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos de técnicas diversificadas utilizadas na produção. Trata-se da formação de politécnicos e não de técnicos especializados. Politecnicidade conceituada por Saviani (2007), significa domínio especializado dos fundamentos científicos das mais variadas técnicas utilizadas na produção contemporânea.

Vale ressaltar que essa concepção implica a gradual generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos, ou seja, sem se preocupar com o tipo de ocupação que os indivíduos venham a exercer na sociedade. Tem-se, portanto, delineada uma escola de Ensino Médio de formação geral, voltada para aquisição dos conhecimentos clássicos e do saber elaborado, objetivando o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Conforme Saviani (2007; 2016), trata-se daquilo que Gramsci chamou de “escola desinteressada”. Essa definição, ao contrário do ensino pragmático, fragmentário e unilateral, defende:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola que seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. [...] Uma escola



de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (GRAMSCI, 2011, p. 58).

Ainda sobre o princípio educativo, Saviani (2012a) observa que foi inspirado na reflexão de Gramsci sobre a eficácia da escola tradicional, centrada no cultivo da língua latina e grega, que ele colocou o problema do eixo articulador do currículo de uma nova escola que, atendendo às exigências postas pela sociedade moderna, poderia vir a reproduzir, nas condições atuais, o mesmo grau de eficácia de que era dotada a escola clássica. Foi daí a ideia de que a história poderia ser exatamente essa matéria a ocupar um lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo. O objetivo, segundo ele, não seria colocar um peso maior na disciplina de história, mas sim impregnar as demais disciplinas de historicidade. Ou seja, todas elas seriam atravessadas pelo conteúdo histórico. Dessa forma, as diversas disciplinas deixariam de ser trabalhadas como algo estático e esquemático.

Assim, a história enquanto eixo articulador do princípio educativo propiciaria a construção de “uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2012a, p. 129). Com efeito:

Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo com que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? Eis como, me parece, será possível reorganizar integralmente a escola em torno de um novo eixo articulador (SAVIANI, 2009, p. 112).

Sintetizando, é a história e o trabalho que Saviani define como os eixos articuladores do conhecimento escolar. Eis, portanto, o ponto de partida para se pensar uma educação que propicie o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, e contribua para a transformação das relações sociais. Para tanto, há que se travar no presente uma luta coletiva, para que “o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer” (MANACORDA, 2006, p. 360).

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em:



<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

CARCANHOLO, M. D. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, Marília, v. 3, n. 2, p. 1-10, Ago. 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas? In: GRAMSCI, A. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935. Carlos Nelson Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p.57-59.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. Z. 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.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: Traspadini, R.; Stédile, J. P. (Org.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. 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.

MARTINS, C. E. A democracia sob censura: golpe de estado, nova era de dominação burguesa e horizontes da esquerda no Brasil. **Blog da Boitempo**. 20 out. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/20/a-democracia-sob-censura-golpe-de-estado-nova-era-de-dominacao-burguesa-e-horizontes-da-esquerda-no-brasil/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.



RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Histedbr**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento** - revista de educação - FEUFF-PPGEUFF. Niterói-RJ, n. 4, p. 54-84. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Modo de produção e pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.