

Relações entre a ocupação de escolas, a reforma do ensino médio e a BNCC

Relationships between school occupation, high school reform and BNCC

Relaciones entre ocupación escolar, reforma de la escuela secundaria y la BNCC

Simone de Fátima Flach¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa; Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
<https://orcid.org/0000-0002-9445-0111>

Anita Helena Schlesener²

Universidade Tuiuti do Paraná; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. <https://orcid.org/0000-0003-2768-5858>

Resumo: Sob a luz dos ensinamentos gramscianos e a partir de pesquisa bibliográfica e documental, o presente texto discute sobre a relação entre as ocupações secundaristas ocorridas no ano de 2016, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto procura desvelar os interesses presentes em documentos legais e normativos para o Ensino Médio, de forma a demonstrar como tais documentos interferem na oferta educacional e na formação de jovens brasileiros. Nessa perspectiva, o presente texto tece considerações acerca da relação entre os argumentos que fundamentaram as Ocupações Secundaristas, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e a Construção da BNCC para essa etapa da Educação Básica, e, apresenta os interesses que estiveram em disputa na elaboração de documentos legais e normativos e os limites deles decorrentes para a formação dos jovens brasileiros. As análises indicam que a oferta do Ensino Médio no Brasil está vinculada aos interesses capitalistas, os quais interferem na formação dos jovens para torná-los subservientes à lógica do mercado e impedem uma formação emancipatória integral.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; BNCC; Educação Integral.

Abstract: *In the light of Gramsci's teachings and from bibliographic and documentary research, this text discusses the relationship between the secondary occupations that took place in 2016, the High*

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Pesquisadora da Rede MAPA - Mapa da Gestão Democrática do Ensino Público; Membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais.

² Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná; Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

School Reform and the National Curricular Common Base (BNCC). For that, it seeks to unveil the interests present in legal and normative documents for High School, in order to demonstrate how such documents interfere in the educational offer and training of young Brazilian students. In this perspective, the present text makes considerations about the relationship between the arguments that founded the Secondary Occupations, the approval of the High School Reform and the Construction of the BNCC for this stage of Basic Education, and presents the interests that were in dispute in the elaboration of legal and normative documents and the resulting limits for the education of young Brazilians. The analyzes indicate that the offer of Secondary Education in Brazil is linked to capitalist interests, which interfere in the training of young people to make them subservient to the logic of the market and prevent an integral emancipatory training.

Keywords: High school; High School Reform; BNCC; Integral Education.

Resumen: A la luz de las enseñanzas gramscianas y con base en investigaciones bibliográficas y documentales, este texto discute la relación entre las ocupaciones secundarias ocurridas en 2016, la Reforma de la Enseñanza Media y la Base Común Curricular Nacional (BNCC). Para ello, busca desvelar los intereses presentes en los documentos legales y normativos para la Enseñanza Media, con el fin de demostrar cómo tales documentos interfieren en la oferta educativa y de formación de los jóvenes brasileños. En esa perspectiva, el presente texto hace consideraciones sobre la relación entre los argumentos que fundamentaron las Ocupaciones Secundarias, la aprobación de la Reforma de la Enseñanza Media y la Construcción de la BNCC para esta etapa de la Educación Básica, y presenta los intereses que estuvieron en disputa en la elaboración de documentos legales y normativos y los límites resultantes para la educación de los jóvenes brasileños. Los análisis indican que la oferta de Educación Secundaria en Brasil está ligada a los intereses capitalistas, que interfieren en la formación de los jóvenes para someterlos a la lógica del mercado e impedir una formación emancipadora integral.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Reforma de la Escuela Secundaria; BNCC; Educación Integral.

Recebido em 06 de maio de 2022

Aceito em 18 de julho de 2023

1 INTRODUÇÃO

O movimento de ocupações estudantis secundaristas nas escolas de ensino médio ocorrido em 2015 e 2016 foi gerador de muitas esperanças: jovens estudantes adolescentes de vários Estados da federação, em ações coletivas, movidos por diferentes objetivos, posicionaram-se em relação à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 e a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Tratou-se de um movimento espontâneo de resistência

aos retrocessos políticos e educacionais que evidenciavam o propósito de extensão do projeto neoliberal conservador já implementado no Brasil.

Cabe lembrar que a precarização da educação pública brasileira vem se agravando desde 1990 com a adequação da política econômica aos preceitos do neoliberalismo e às orientações dos organismos internacionais de cujos acordos o Brasil é signatário. Desde então as classes populares vem sofrendo com a destruição de seus direitos na medida em que o Estado se exime de sua responsabilidade de responder às demandas sociais. Os interesses internacionais visando a transformação da educação em mercadoria a ser disputada por setores internacionais condicionaram as reformas que se implementaram desde o governo de FHC e que culminaram na Reforma do Ensino Médio em 2017 (Lei nº 13.415/17) e “nova” BNCC (Resolução CP/CNE nº 4/2018), ambos com previsão de completa implantação em partir de 2022. Os objetivos primordiais das referidas reformas são a preparação de mão de obra qualificada para o trabalho e a formação de cidadãos adaptados ao ideário neoliberal e à lógica do mercado em uma sociedade voltada quase que exclusivamente ao consumo. Neste contexto, a disputa de espaços em defesa de uma educação pública integral e emancipatória tornou-se um “trabalho de Sísifo” diante da avalanche de preceitos advindos do ideário neoliberal veiculados pelos meios de comunicação de massa em defesa da formação de um perfil flexível, multifuncional, capaz de demonstrar competência e de submeter-se à competição.

Como todo movimento espontâneo que não encontra o caminho para uma organização e direção geral, a ação de resistência da juventude secundarista não resistiu às pressões sociais e políticas e acabou se encaminhando para a dissolução. No caso do Paraná, a juventude não resistiu às investidas do governo “para desmobilizar o movimento e colocar a sociedade em posição contrária às ocupações” (SCHLESENER; FLACH, 2018, p. 219).

O processo de resistência empreendido pelos estudantes mostrou à sociedade que a juventude tem potencial revolucionário e, mesmo em condições adversas, pode realizar ações de enfrentamento político e colaborar para a formação do pensamento crítico. Mesmo vencidos em suas pautas mais significativas, a ação juvenil teve também vitórias, visto que conseguiu solapar as intenções governistas e mostrar à população mais atenta as reais intenções sobre as reformas propostas.

É importante destacar que as Ocupações Secundaristas fizeram emergir a crise vivida pelo Ensino Médio no Brasil. Essa crise é histórica, visto que essa etapa da educação básica carece de identidade curricular e pedagógica, visto que ainda não conseguiu se firmar como etapa necessária e imprescindível para a formação do cidadão brasileiro. A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) pode ser caracterizada como preparação para a derradeira apunhalada a ser dada pela Base Nacional Comum Curricular (Resolução CP/CNE nº 4/2018), visto que a organização proposta por aquela teve no esvaziamento curricular

desta, sua plenitude, condenando os jovens a uma formação deficitária e vinculada aos ditames do capital.

Tendo em vista que as ocupações estudantis, a reforma do Ensino Médio e a BNCC estão vinculados ao mesmo momento histórico e político, a discussão a respeito de sua relação se torna imprescindível para entender os efeitos nefastos da política educacional capitaneada pelo governo federal e corroborada pelos estados, e, ainda, apontar possíveis possibilidades de enfrentamento na atual conjuntura, de modo a resgatar a esperança de construção de uma sociedade justa e igual.

Para tanto, o presente texto tem por objetivos: desvelar os interesses presentes na BNCC para o Ensino Médio, de forma a demonstrar como esse documento obrigatório pode interferir na formação de jovens brasileiros e indicar possibilidades para a luta política e pedagógica a ser travada para a superação de seus limites.

Nessa perspectiva, sob a luz dos ensinamentos de Antonio Gramsci, o presente texto tece considerações acerca da relação entre os argumentos que fundamentaram as Ocupações Secundaristas, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e a Construção da BNCC para essa etapa da Educação Básica; apresenta os interesses que estiveram em disputa na elaboração da BNCC e a ênfase dada à participação de representantes do Movimento Todos pela Educação; discute os limites curriculares presentes no texto da BNCC e, por fim indica que os limites curriculares e formativos, impostos tanto pela Lei nº 13.415/2017 quanto pela BNCC impedem uma formação emancipatória integral de jovens brasileiros.

2 A FORMAÇÃO DOS JOUENS: DOS MOVIMENTOS ESPONTÂNEOS À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRICULAR

A conjuntura social e política brasileira esteve, entre os anos de 2010 e 2016, atrelada a uma série de fatores, dentre os quais podem ser destacados: o esfacelamento governamental federal em razão de denúncias de corrupção capitaneadas por forças opositoras ao governo, especialmente forças de centro-direita; o crescimento de movimentos conservadores que adotaram postura de ideologizar as ações governamentais influenciando o pensamento da sociedade via mídias digitais; e, por fim, a adesão social baseada no resgate de valores morais tidos como necessários para alterar a ação política do governo federal. É importante destacar que, nesse contexto, os avanços sociais alcançados por meio de políticas que objetivaram a inclusão dos menos favorecidos na educação e no trabalho foram desconsiderados ou minimizados por parte significativa da população. Tal postura social deu sustentação à oposição para empreender inúmeras ações para fragilizar e tornar

insustentável o governo de Dilma Rousseff, culminando com um processo de *impeachment* que retirou a então presidente do maior posto governamental do país.

A situação política vivida em 2016 com o *impeachment* da Presidente da República não ocorreu sem conflitos, visto que por um lado houve grupos que implementaram ações de verdadeiro vilipêndio às ações governamentais, especialmente no que diz respeito a polêmicos crimes de responsabilidade e, de outro, grupos tomaram as ruas para defender o governo, por considerarem o processo conspiratório que poderia culminar em um golpe. Sobre essa questão há um debate interessante sobre a questão se caracterizar ou não em um golpe, visto que não houve rupturas institucionais. Sobre isso Braz (2017) alerta que, para além de um golpe branco ou institucional, os quais podem se dar, respectivamente, pela tomada de poder sem violência ou pela contrariedade às normas legais, no Brasil a situação contou com o apoio do Supremo Tribunal Federal, do Poder Legislativo e do Empresariado.

O *impeachment* vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos “inconvenientes” não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao “republicanismo” e, claro, à democracia. (BRAZ, 2017, p. 89)

Sob forte pressão de grupos sociais, políticos e econômicos o mandato de Dilma Rousseff foi interrompido em 2016 e o então vice-presidente, Michel Temer, assumiu o comando do país e, logo no início implementou uma série de medidas que visavam acalmar a tensão social e, ao mesmo tempo, compactuar com os interesses daqueles que o apoiavam para o término do mandato. Nesse contexto o projeto “Uma ponte para o futuro”, agenda política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, foi colocado na pauta central. Esse documento mostra preocupação com a crise fiscal, desequilíbrio das contas governamentais e, conseqüentemente com a crise econômica e com o aumento da inflação dela decorrente.

O documento mostra uma preocupação notória com o orçamento público e indicação de alterar vinculações constitucionais, especialmente para a área da saúde e educação, visando conter gastos via contingenciamento. Isso pode ser evidenciado com a Proposta de Emenda Constitucional – PEC n° 241/2016, posteriormente transformada em Emenda Constitucional – EC n° 95/2016, a qual estabeleceu novo regime fiscal, congelando os gastos públicos por 20 exercícios financeiros. Ainda, sob a alcunha de “reconstruir um estado moderno, próspero, democrático e justo” (PMDB, 2015, p. 19), o documento aponta a necessidade de alterar a legislação para garantir a governança sob os moldes estabelecidos.

É sob a luz do documento partidário que o governo de Michel Temer encampou uma série de medidas para alterar a legislação brasileira e implementar os compromissos traçados. Dentre tais ações que impactam diretamente o setor educacional estão a PEC 241/2016, já comentada anteriormente, e a MP 746/2016, a qual procurou impor a uma Reforma na oferta do Ensino Médio no Brasil. Essas duas medidas podem ser consideradas o estopim para que parte da sociedade e os estudantes encampassem uma série de manifestações contrárias às propostas governamentais. Em relação aos estudantes destaca-se o movimento de ocupações de instituições escolares.

Em forma de reação, contrária a tais medidas governamentais, estudantes secundaristas e universitários ocuparam escolas e universidades. Nesse sentido, o segundo semestre do ano de 2016 foi constituído pelos referidos posicionamentos e movimentos que aconteceram em distintas regiões brasileiras. No contexto das referidas movimentações, tanto a PEC, quanto a medida provisória, foram aprovadas e começaram a ser implantadas. (COSTA, VIANNA, 2018, p. 73)

Além das propostas governamentais apontadas como estopim para as ocupações dos estabelecimentos escolares, também uma proposta se mostrou importante no processo, visto que visava vilipendiar o direito à educação crítica dos estudantes brasileiros: o Projeto de Lei denominado “Escola sem Partido”, o qual, dentre outras questões propõe um controle exacerbado sobre a ação pedagógica, colocando-a sob a vigília de grupos conservadores, tolhendo o desenvolvimento amplo dos estudantes.

O movimento de ocupações de instituições escolares ganhou proporções nunca vistas na realidade brasileira. Só no estado do Paraná foram ocupadas em torno de 840 escolas, sendo que no Brasil o total de escolas ocupadas chegou à proporção de 1154 unidades.

É importante destacar que o movimento de ocupações escolares se caracterizou como um movimento espontâneo, no qual a ação dos estudantes, iniciada em forma de protesto frente às ações governamentais materializadas em propostas de alteração legal, ganha força e vida na oposição ao conformismo e na busca pela liberdade de pensamento e ação, visto que se assentou na liberdade e arbítrio dos jovens envolvidos tendo a disciplina como fundamento orientador das atividades desenvolvidas.

Gramsci (2007, p. 196) nos ensina que a unidade entre “‘espontaneidade’ e ‘direção consciente’, ou seja, de ‘disciplina’, é exatamente a ação política real das massas subalternas como política de massas e não simples aventura de grupos que invocam as massas”. Nesse sentido, o movimento espontâneo capitaneado pelos jovens precisa ser entendido da seguinte forma:

“Espontâneos” no sentido de que não se devem a uma atividade educadora sistemática por parte de um grupo dirigente já que consciente, mas que se formaram através da experiência cotidiana iluminada pelo “senso comum”, ou seja, pela concepção tradicional popular do mundo, aquilo que muito pedestremente se chama de “instinto” e que, ele próprio, é somente uma conquista histórica primitiva e elementar. (GRAMSCI, 2007, p. 196 - 197).

Nesse sentido, as ocupações estudantis fizeram emergir a vontade de jovens que viram nas reformas propostas seu futuro ameaçado. Em um primeiro plano é possível apontar que os jovens não tinham, de início, elementos que pudessem oferecer a conotação de movimento orquestrado para impor determinado modo de pensar e, conseqüentemente, determinado modo de vida. No entanto, o movimento possibilitou o debate em torno de temas candentes que poderiam delinear o futuro de toda a geração, especialmente no sentido de moldar o pensamento e ação das classes subalternas, as quais têm na escola pública a única possibilidade de formação, seja essa com vistas à emancipação humana ou apenas à formação de mão de obra para o mundo produtivo.

Nesse sentido, mesmo que pautados na espontaneidade, os jovens organizaram luta contra os nefastos efeitos da proposta de Reforma para o Ensino Médio, a qual apontava para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Tratou-se de um verdadeiro processo pelo qual um movimento espontâneo vai tomando consciência dos seus significados e das suas características ante a conjuntura nacional. Mesmo assim a força conservadora, organizada por grupos conservadores e materializada nas ações do Movimento Todos pela Educação conseguiu atuar e conseguir o apoio da sociedade para a reforma do Ensino Médio.

Os estudantes que participaram dos movimentos de ocupação das escolas questionavam tanto a estrutura de ensino que vivenciavam em Escolas de Ensino Médio quanto as alterações propostas pela MP n° 746/2016, pressupondo que uma reforma pode ser feita tanto em sentido progressista quanto em sentido conservador. O que se fazia necessário (e continua sendo) era um investimento consistente na educação pública, permitindo a formação de professores e o acesso a novas tecnologias para o aprofundamento de conhecimentos importantes para a continuidade dos estudos.

O que ocorreu a seguir foi uma mistificação do processo de elaboração da nova proposta, que foi construída com a colaboração maciça de empresários da educação. Tais empresários, defensores dos interesses privados, se apresentavam como representantes da sociedade, e conseqüentemente, como defensores da educação em geral e, também, da educação pública. Nesse contexto, houve um hiato entre o que o governo divulgou em relação à proposta e os reais interesses contidos nela. Paralelamente à formulação da proposta conservadora, estabeleceu-se um marketing nos meios de comunicação de massa sobre as

vantagens do novo ensino médio, no sentido de convencer a sociedade da sua necessidade e importância. A reforma do ensino médio, para além da reorganização da oferta dessa etapa da educação básica, abriu espaço para uma reforma curricular, visto que redefiniu os tempos de estudo, interferiu na oferta de disciplinas definidas por áreas de conhecimento e itinerários formativos, de modo a apontar que aos filhos dos trabalhadores, a formação profissional deveria ser priorizada em detrimento de uma formação geral.

A base argumentativa para a defesa da Reforma se funda na possibilidade individual de escolha do itinerário formativo. Esta falácia esconde que, numa sociedade desigual e fragmentada como a realidade brasileira, a escolha individual só é possível para os que, por sua posição social, podem frequentar as melhores escolas particulares. Aqueles que frequentam as escolas públicas têm suas escolhas predeterminadas pelas condições estruturais dos estabelecimentos escolares, a maioria em condições de sucateamento e sem o instrumental tecnológico necessário para responder às demandas dos estudantes. A diferença e peculiaridades regionais, ignorada pela Reforma do Ensino Médio, é outro agravante que aumenta a desigualdade social e que colabora com a fragmentação do ensino a ser ofertado aos jovens brasileiros.

Em que pese o movimento de ocupações escolares, encampado por estudantes, ter se caracterizado como um processo de resistência às propostas de reforma em andamento, o texto final aprovado, e materializado na Lei nº 13.415/2017, atende aos interesses do mercado e do mundo da produção. Nesse sentido,

[...] a fragmentação curricular em um núcleo comum e áreas do conhecimento, a atuação de profissionais não vinculados à carreira docente, a formação para o mercado com o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas, a ênfase no Ensino Técnico Profissional, a realização de parcerias público-privadas e o protagonismo juvenil são elementos que se fazem presentes na atual reforma do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio, então, sintetiza os conteúdos políticos que mantêm viva a relação de domínio da classe dominante em toda a sociedade civil. (BOUTIN; FLACH, 2022, p. 16)

É importante destacar que as ocupações escolares fizeram emergir no debate os interesses e necessidades dos jovens da classe trabalhadora, quais sejam, “a universalização e o acesso ao conhecimento, o estímulo ao pensamento crítico e uma educação que desenvolva as potencialidades humanas e não apenas vise o mercado de trabalho” (BOUTIN; FLACH, 2022, p. 10).

Ao fragmentar a oferta em itinerários formativos, fundamentada na possibilidade de escolha pautada em questionáveis projetos de vida, e sem uma proposta clara de financiamento (especialmente depois da aprovação da EC nº 95/2016), a Reforma do Ensino

Médio colabora a uma formação simplificada e uma qualificação simples (e simplória) que condena os jovens a uma atuação precária no mercado de trabalho.

Enquanto movimentos espontâneos, as ocupações de escolas por estudantes mostraram a preocupação dos jovens brasileiros com a sua formação e com o futuro de sua atuação, tanto no mercado de trabalho quanto na vida em geral. Desse modo, mesmo não tendo conseguido barrar a reforma educacional em andamento, ao fazerem frente à proposta governamental para o Ensino Médio, os estudantes mostraram força política e capacidade de organização, livre das amarras impostas pelos grupos dominantes. Nesse sentido, é possível afirmar que as ações empreendidas durante as ocupações escolares deram lugar à ação política e à militância em prol dos interesses da juventude, e, revelou “uma descoberta e um comprometimento maior com a realidade social brasileira” (SALLAS *et al.*, 2021, p. 36).

A Reforma do Ensino Médio mostrou que interesses estiveram em disputa e que a luta de classes se faz presente em todos os espaços da vida na sociedade capitalista. Tendo em vista essa assertiva, a próxima seção apresenta os interesses que estiveram em disputa no processo de aprovação da Reforma do Ensino Médio e como esses também se fazem presentes em sua consequência mais imediata, na Base Nacional Comum Curricular.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: INTERESSES EM DISPUTA

A Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e expressa no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entra em vigor a partir de 2022, foi construída num contexto de disputas políticas marcado pela desestabilização do poder instituído decorrente do golpe branco ocorrido em 2016. A partir de então, passaram a prevalecer interesses econômicos nacionais e internacionais voltados a conquistar fatias significativas da educação brasileira. Tais interesses foram representados por grupos ligados a setores produtivos, dentre os quais se destaca o Movimento Todos pela Educação.

O debate em torno da construção da Reforma do Ensino Médio que se realizou no decorrer da elaboração e votação da lei retrata as disputas que fracionam uma sociedade marcada pela divisão de classes. De um lado estiveram aqueles que defendem uma educação integral e emancipadora que vise a realizar todas as dimensões do ser humano e, de outro, os que entendem que a educação escolar deve priorizar os interesses do mercado de trabalho na sua necessidade de formação de mão-de-obra. Em outras palavras, trata-se de uma disputa política que se fundamenta em projetos de sociedade opostos e conflitantes entre si.

A análise da conjuntura política e dos argumentos utilizados pelas partes em disputa evidencia equívocos conceituais utilizados de forma parcial para criar um imaginário social equivocadamente sobre os caminhos da reforma. Um dos primeiros conceitos a serem explicitados é o de educação integral, o qual vem sendo usado em vários sentidos. Da perspectiva progressista, a partir do pensamento de Gramsci, a educação integral seria a formação humana completa, tal qual acentuado pelo autor sardo em um artigo de 1920 sobre a escola do futuro: “A escola socialista, quando surgir, surgirá necessariamente como uma escola completa, tenderá a abraçar imediatamente todos os ramos do saber humano. Esta será uma necessidade prática e uma exigência ideal” (GRAMSCI, 1975, p. 452-453).

Da perspectiva das políticas públicas neoliberais, a educação integral é a educação em tempo integral, sem cuidado com os conteúdos ou com a proposta curricular no sentido de uma formação interdisciplinar que possibilite a inserção social dos jovens por meio de um pensamento crítico. Em contraposição, a educação integral é aquela que visa a articulação entre o estudo dos clássicos e a formação para o trabalho qualificado, de forma a garantir não apenas a formação científica, mas também a consciência crítica, a qual possibilita entender a realidade vivida pelos jovens.

A Resolução N° 4/2010 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, tem como um de seus objetivos “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica”, incentivando a formação inicial e continuada de docentes, a fim de cumprir os parâmetros colocados pela Constituição (BRASIL, 2010, p. 1). Quanto à integralidade da educação, a referida resolução acentua a necessidade de uma “educação integral, dotada de qualidade social”, a qual pode ser materializada por meio de uma escola em tempo integral que priorize a “incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados” (BRASIL, 2010, p. 4).

Seguindo o mesmo entendimento, o parecer CNE/CEB N° 5/2011 declara que as Diretrizes resultam de um projeto de sociedade:

Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 4)

Dentre os princípios e finalidades apontados para o Ensino Médio, a Resolução N° 05/2013 indica “o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL,

2013, p. 9) com vistas à produção de conhecimentos. Para tanto, há necessidade de mudanças na legislação a fim de contemplar a aceleração do processo de produção de conhecimentos acompanhado de alterações no mundo do trabalho (BRASIL, 2013). Tendo em vista a ampliação do acesso dos jovens ao Ensino Médio, o que se apreende dos dispositivos do documento normativo é a emergência de novos investimentos na educação pública, com subsídios reais tanto para a formação dos jovens quanto para a formação continuada de professores.

É importante destacar que os documentos que subsidiam a oferta do Ensino Médio no período anterior ao Golpe de 2016, indicam a construção de um projeto de inovador. Isso seria possível com o debate e a participação da sociedade, ou seja, se materializaria na construção de um projeto verdadeiramente democrático, que tivesse como finalidade a defesa da escola pública de qualidade socialmente referenciada, tal como defendido por grupos e associações comprometidos com a formação integral do cidadão brasileiro³.

Em que pese os caminhos trilhados até 2016 mostrarem, mesmo sob disputa de diferentes projetos de sociedade, um compromisso com a formação dos jovens, o que se vislumbrou depois foi um cenário de verdadeiro vilipêndio ao que até então se tentava construir. No contexto político de terra arrasada, os conservadores tripudiaram em cima dos avanços sociais até então conquistados, empreendendo esforços para um retrocesso sem precedentes em todas as áreas.

Ferretti e Silva (2019) alertam que no contexto de disputas no campo educacional o que ocorre no Brasil é “um movimento de ampliação de ações de matriz neoliberal que se evidencia pelo alargamento da presença de Institutos e Fundações ligados ao setor empresarial sobre a oferta pública da educação”⁴. Desse modo, tais entidades assumem as atribuições do Estado atuando na “produção da legislação e da política educacional” e “no processo de implementação da legislação e das ações dela derivadas” (FERRETTI, SILVA, 2019, p.115). Os representantes do setor privado, especialmente Institutos e Fundações ocuparam posição de destaque tanto no processo de aprovação da Reforma do Ensino Médio quanto no da BNCC.

No campo educacional o discurso predominante para a aprovação da legislação e regulamentações curriculares para o Ensino Médio “foi o dos conservadores, comprovando que a política da educação para os trabalhadores, no Brasil, foi desenvolvida para atender aos interesses burgueses” (COELHO; SOUSA, 2019, p. 15). A Reforma do Ensino Médio se situa

³ Dentre tais grupos e associações comprometidos com a defesa da escola pública de qualidade socialmente referenciada destacamos: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Professores, ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior e CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

⁴ Segundo Ferretti e Silva (2019) na realidade brasileira a organização que agrega número significativo de Institutos e Fundações é a ONG “Todos pela Educação”, que atuou significativamente para a aprovação da Lei 13415/2017.

nesse contexto de avanço do pensamento conservador e de atrelamento aos interesses capitalistas. Isso pode ser visualizado na proposta de organização curricular baseada na BNCC e nos itinerários formativos, os quais serão organizados “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, *on line*). Destaca-se que a relevância indicada é uma brecha para que os itinerários formativos atendam aos interesses do mercado e dos grupos hegemônicos, enquanto a possibilidade dos sistemas se atrela aos interesses e compromissos políticos dos governantes responsáveis pela oferta.

Silva (2015, p. 367) é incisiva na sua análise da reforma, acentuando que os objetivos apresentados foram “elaborados por especialistas a pedido do MEC e que em muitos aspectos remetem à taxinomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar”. Para tanto, a reforma proposta põe em destaque as competências e as escolhas individuais exaltando o protagonismo dos jovens na definição de seu futuro. No entanto, o objetivo principal é satisfazer as demandas de um mercado de trabalho na sua forma mais simples e precária, conforme o aporte teórico neoliberal. Ignorando as diferenças estruturais entre escolas públicas e privadas, os dispositivos legais desprezam também a desigualdade social e regional que impede aos filhos dos trabalhadores de escolher o seu itinerário formativo.

Além dessas questões, o §11 do art. 36 da Lei 13415/2017 prevê que “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” (BRASIL, 2017a, *on line*), de forma a reconhecer a mercantilização da educação. Sobre a mercantilização da educação básica, Silva (2018, p. 5) alerta que essa “passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares” e também orienta “o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional”.

Em relação ao conceito de educação e de currículo, os dispositivos legais se mostram limitados pelas noções de competências e de habilidades individuais, as quais fracionam o processo de formação da juventude e acentuam a desigualdade de acesso ao ensino superior na medida em que funciona como um gargalo de contenção da demanda ao direcioná-la ao mercado de trabalho. Além disso, há uma redução da noção de conhecimento, pois este é voltado à produção de resultados para a finalidade imediata e cotidiana. O que não se considera é que o projeto neoliberal incorporado do capitalismo internacional pelas políticas educacionais apresenta fragilidades resultantes da realidade social excludente que marca o país. Diferentemente das “competências” desenvolvidas por jovens europeus ou norteamericanos, no Brasil os jovens são marcados pela falta de acesso aos sistemas digitais, pela

meritocracia que fundamenta a organização escolar e pelo empreendedorismo que coloca sob sua responsabilidade um futuro incerto. Nesse contexto, há limites insuperáveis, os quais são impostos não apenas pelas condições precárias do sistema escolar público, mas pelas desigualdades sociais históricas que constituem a sociedade brasileira.

Conforme Pestana e Lima (2019, p. 157), as principais mudanças curriculares modificam a organização interna dos conteúdos a serem trabalhados na escola: 60% do currículo é “definido pela BNCC, contemplando tanto as disciplinas obrigatórias (Português e Matemática) quantos as demais”. Os cinco itinerários formativos, que visam definir o percurso do aluno a partir de suas escolhas, baseado no “seu projeto de vida”, constituem os outros 40% do currículo. Além disso, a ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas anuais induz à ampliação do tempo de permanência dos alunos no espaço escolar, de forma a implementar uma escola de Ensino Médio em Tempo integral, sem a preocupação com a estrutura física e possibilidades formativas dos estabelecimentos escolares, e também, sem a preocupação em atender os anseios dos jovens afetados pela medida.

O discurso midiático governamental construído em parceria com os empresários (especialmente aqueles que compõem o Movimento Todos pela Educação) salienta a novidade da escolha individual e autônoma dos percursos formativos, omitindo as dificuldades locais para a oferta dos itinerários e a falta de recursos disponíveis, especialmente em razão da redução do financiamento para a educação.

Na mesma esteira de discussão e decorrente da Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação, expressa um conjunto de “aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas no decorrer do Ensino Médio em todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2018). O art. 2º do documento normativo define aprendizagens essenciais como “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2018, p. 3). Por conseguinte, o mesmo documento expressa que,

A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 4- 5)

Em relação à retomada da discussão de competências, a BNCC retoma debate (já superado) da década de 1990 de orientação curricular por competências associada à entrada neoliberal no país, a qual remetia à ideia de desenvolvimento de habilidades individuais

que possibilitassem a competição e a competitividade para a expansão do mercado. Sobre a retomada do currículo organizado por competências, Silva (2018, p. 11) alerta que,

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma "formação administrada", ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia.

A BNCC alinhada às proposições da Lei 13.415/17 restringe as possibilidades pedagógicas dos docentes e engessa o trabalho escolar, de modo a conferir à educação uma função utilitarista que atenda aos interesses mercadológicos, especialmente aqueles que se voltam à formação dos futuros trabalhadores dóceis e flexíveis às demandas mais imediatas da vida cotidiana e do mercado. Ao que tudo indica os jovens serão formados para garantir a própria sobrevivência e de sua família, por meio da venda da força de trabalho e da subordinação aos interesses burgueses. Assim, a exploração da classe se fortalece e colabora para a ampliação desenfreada do capital, dando um salvo conduto à lógica que rege o modo de produção capitalista.

Além disso, tanto a Lei 13.415/17 quanto a BNCC reafirmam ser desnecessária uma formação ampla, que possibilite a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, os interesses dos jovens, especialmente os jovens da classe trabalhadora são negligenciados, pois o que eles precisam é de "uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica" (GRAMSCI, 2004, p. 75). O resultado da ação dos empresários na organização do Ensino Médio, expressos na Lei 13.415/17 e na BNCC mostram que a luta dos jovens, expressa nas ocupações escolares, em oposição às propostas governamentais, eram legítimas e comprometidas com o futuro das novas gerações. Nesse sentido, os estudantes mostraram capacidade crítica para interpretar a realidade e indicar os efeitos nefastos das propostas governamentais, que agora se materializam no interior das escolas. Na disputa entre os interesses burgueses e os interesses dos jovens da classe trabalhadora, a Lei 13.415/17 e a BNCC mostram que aqueles que detêm o poder econômico usam de todos os artifícios para solapar os direitos daqueles que vivem do próprio trabalho.

Tendo em vista a defesa de uma outra formação possível para os jovens brasileiros, na próxima seção tecemos considerações a respeito dos limites impostos pela BNCC e defendemos a luta por uma educação verdadeiramente integral, a qual possa, além de oferecer a aquisição de conhecimentos que possibilite a aquisição de conhecimentos

historicamente produzidos pela humanidade, colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica e para a construção de uma sociedade justa, livre e igual.

4 DOS LIMITES CURRICULARES E FORMATIVOS À UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA INTEGRAL

A conjuntura social, política e econômica brasileira na atualidade, vinculada aos pressupostos neoliberais, reafirma a desigualdade entre os homens como fundamento da ordem social, responsabilizando cada indivíduo pela satisfação de seus interesses. No entanto a satisfação dos interesses individuais, inseridos na ordem social neoliberal, só é válida quando associada ao equilíbrio do mercado, ou seja, quando subordinada aos interesses dos detentores dos meios de produção.

Convém ressaltar que o neoliberalismo trouxe consigo não apenas a reforma do Estado com o desmonte dos direitos sociais, mas também a adaptação ideológica sobre as necessidades impostas pela reestruturação do sistema produtivo que se denominou de acumulação flexível (ANTUNES, 2000). Reformas trabalhistas que visavam a adequar a força de trabalho às novas condições geradas no mundo da produção e do novo setor de serviços também lançaram grande parcela da classe trabalhadora no desemprego ou na busca de trabalhos precários ou temporários. Para Antunes (2000, p. 38), a “desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo o receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital”.

Segundo Bianchetti (1996, p. 88), a característica central do neoliberalismo “é a ampliação do raio de ação da lógica do mercado” e, como consequência, em todas as relações sociais se faz presente a defesa do “Estado Mínimo”. É por isso que, sob os pressupostos neoliberais, as políticas sociais e educacionais sofrem redução do financiamento público, se abrem para o setor privado e se subordinam às demandas do setor produtivo. Nessa perspectiva, “a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção”, visto que o “mecanismo do mercado é autorregulador” equilibrando “as demandas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas” (BIANCHETTI, 1996, p. 94).

Nessa perspectiva, tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC se alinham aos pressupostos neoliberais e subordinam a educação e a formação dos jovens às demandas do setor produtivo, especialmente quando vinculam a organização curricular às escolhas individuais impostas pelos itinerários formativos, de forma a induzir os jovens a pensarem

que a liberdade de escolha é para todos e que podem definir sua formação e seu destino profissional e seu modo de vida.

Cabe esclarecer que a proposta curricular e os itinerários formativos, impostos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC, limitam a formação dos estudantes à perfis de trabalho que se tornam necessários no contexto do projeto neoliberal de sociedade implementado desde o final do século XX. Assim, a reforma da educação em processo de implementação responde às necessidades do sistema produtivo, e, lança ao mercado formal, jovens com qualificação profissional simplificada, e ao mercado informal, jovens empreendedores ao gosto dos neoliberais.

As características da reforma curricular aprofundam o fosso já existente entre as escolas privadas e a maioria das escolas públicas e acentuam as desigualdades sociais, pois, ao priorizar a superficialidade do ensino oferecido, tornam essa etapa da educação básica em barreira de contenção para o acesso ao ensino superior.

A organização curricular proposta pela BNCC baseada em desenvolvimento de competências e habilidades, conforme alteração da LDBEN feita pela Lei nº 13.415/17, retoma discussão já ultrapassada no campo educacional a qual procura adaptar os indivíduos às necessidades do mundo do trabalho, de modo que a centralidade do processos formativo estaciona no saber fazer, ou seja, a formação se torna estritamente pragmática, sem vínculo real com a reflexão e a crítica dos conhecimentos produzidos e, ainda, impede a produção de novos conhecimentos. A educação, nessa perspectiva não avança, mas retrocede aos patamares já superados de organização e qualidade.

Ao abordar os fundamentos pedagógicos, a BNCC ressalta que a ênfase nas competências está vinculada ao que os alunos “devem ‘saber’” e o que “devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2017b, p. 13), reduzindo o currículo à uma listagem de atitudes que devem ser desenvolvidas durante o percurso formativo, sem que estas se comprometam com uma formação verdadeiramente integral dos estudantes. É importante ressaltar que, embora a BNCC dê ênfase a uma suposta formação integral, essa em nada tem a ver com uma educação integral que promova a formação ampla do indivíduo, pois ao fragmentar a formação, esta também se desintegra, impedindo uma educação integral.

Além disso, o conceito de educação integral preconizado pela BNCC expressa processos educativos que “promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017b, p. 14). Essa pequena passagem do documento responsabiliza/individualiza a aprendizagem dos estudantes às suas “necessidades”, “possibilidades” e “interesses”, colocando sobre os ombros dos jovens todo o resultado do processo formativo, escamoteando a responsabilidade do poder público com essa formação. Além disso, ao

vincular a educação integral aos “desafios da sociedade contemporânea” coloca os objetivos a serem perseguidos sob a luz da ordem social vigente, sem a possibilidade de que essa ordem seja questionada e outra ordem possa ser pensada.

A listagem de competências e habilidades a serem desenvolvidas limita o processo formativo ao “saber fazer” e induz o trabalho pedagógico à lógica de formar indivíduos dóceis, que sejam capazes de vender sua força de trabalho para garantir a sobrevivência. Nessa perspectiva a lógica de exploração se perpetua.

Em contraposição ao que dispõe a BNCC, defendemos uma verdadeira formação integral aos jovens brasileiros. Na perspectiva defendida, a escola de educação integral se alinha aos pressupostos gramscianos, a qual conforme acentua Schirru (2020, p. 65), vai muito além da proposta pedagógica dos bolcheviques, que era “essencialmente uma escola politécnica, enquanto a reflexão gramsciana se concentra em uma escola unificada com características marcadamente humanísticas”. Muito além de uma escola unitária, uma escola única, com objetivos concretos de articulação entre teoria e prática, a fim de superar as diferenças de classe e de formação que caracterizam a escola burguesa. Trata-se de uma proposta que se alicerça na experiência dos Conselhos de Fábrica, a qual supera a pedagogia tradicional e conservadora que vigorou no século XIX e que, na atualidade vem sendo retomada como eixo fundamental do projeto de poder da extrema direita.

A educação integral, da perspectiva gramsciana tem como pressuposto que conhecer é viver e que a vida é movimento, é busca da liberdade para todos, o que implica luta constante contra a resignação à qual nos reduzem os meios de comunicação de massa a serviço das classes dominantes. Essa perspectiva não é utopia, visto que a experiência de um novo jornalismo vivida por Gramsci entre 1916 e 1926, jornalismo que unia educação e política, mostrou sua eficácia na organização do movimento socialista. A escola também tem esta dimensão política, a qual implica na forma como são elaborados os currículos e articuladas as disciplinas no sentido de desenvolver raciocínios sem bloqueios ideológicos, abrindo a senda para pensamentos autônomos e para a solidariedade desinteressada.

Para tanto, é preciso ter em conta que a consciência da criança (ou do jovem) não é algo de “individual” (e muito menos de individuado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa”, das relações sociais que se enlaçam na família, na vizinhança, na comunidade etc. A maioria das crianças raciocina a partir de “relações civis e culturais diferentes e antagônicas àquelas que são representadas pelos programas escolares” (GRAMSCI, 1978, p. 1542), daí a responsabilidade social e política na proposição de currículos e programas.

Na perspectiva gramsciana, a formação para a emancipação humana ocorre pela apropriação do conhecimento historicamente produzido não para ostentar saber, mas para

compreender e superar as contradições vividas no âmbito de uma sociedade. Para Gramsci, estudar latim e grego na escola era necessário e importante não tanto para conhecer estas línguas mortas, mas para conhecer a origem da civilização moderna, sempre de uma perspectiva histórica (GRAMSCI, 1978). Esta seria a função da filosofia e da sociologia no currículo do ensino médio nos tempos atuais: dar a conhecer as raízes sociais, históricas e políticas da sociedade contemporânea.

Mas, como esperar tanto de um currículo voltado para resultados imediatos colocados pelo mercado de trabalho e organizado por empresários da educação? É por isso, que a luta por uma educação verdadeiramente integral precisa fortalecida. Se queremos jovens, homens e mulheres, que possam fazer a diferença e contribuir para uma vida coletiva justa, solidária, livre e igual, é preciso pensar em uma outra educação, uma educação desinteressada, ou seja, uma educação livre dos interesses capitalistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se necessário recordar que, ao contrário do que divulga a mídia, a educação escolar não é neutra, mas traz implícita uma ideia de homem em processo de formação e, concomitantemente, uma ideia de civilização. Em outras palavras, todo processo educativo tem uma dimensão política e ideológica que traduz um projeto de sociedade. Na sociedade capitalista a educação escolar é reduzida à simples condição de instrumento para a formação de mão de obra e os burgueses não têm dúvida sobre isso, embora seu discurso procure ocultar esta condição. Não mostram que seus projetos de educação escolar, já de longa data, respondem a objetivos e metas de Organismos Internacionais que se definem por objetivos econômicos no contexto das relações estabelecidas pelo capitalismo no processo de globalização do mercado.

Neste contexto, a educação torna-se um mecanismo de resistência para as classes subalternas, como caminho para a emancipação política e ideológica. Já no início do século XX Gramsci acentuava que “cada classe que se preparou para a conquista do poder, tornou-se apta mediante uma educação autônoma. A primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito.” (GRAMSCI *apud* DIAS, 2012, p. 71).

Mais do que transmitir teorias, a educação escolar apresenta-se como “um projeto de intervenção no real”, fazendo parte efetiva de uma disputa hegemônica. “Todo e qualquer movimento político que pretenda a construção da sua hegemonia tem que criar, necessariamente, uma leitura da história com a qual e pela qual pode apresentar-se como projeto” (DIAS, 2012, p. 113).

O neoliberalismo vem acompanhado da destruição do serviço público: educação, saúde, previdência social, direitos trabalhistas; a sociedade é convencida a se adaptar, a partir de uma racionalidade que oculta a desigualdade social e afirma o mérito individual e culpabiliza o indivíduo caso fracasse em suas escolhas. Desta perspectiva, os subalternos, pobres e oprimidos, não se encontram nesta situação devido ao sistema e sua estrutura capitalista e ao abandono do Estado, mas por sua incapacidade individual. Conforme acentuou Dias (2012, p. 333),

A Educação passa a ser no momento atual do capitalismo uma poderosa máquina de guerra. Público e privado se interpenetram promiscuamente sob a batuta do privado, vale dizer das poderosas corporações multinacionais. Estas necessitam moldar o novo trabalhador que o capital requer. Para tanto, é preciso romper as barreiras nacionais, as tradições corporativas, os modelos educacionais anteriores.

Este quadro serve para demonstrar o quanto é importante caminharmos na luta por uma educação integral, emancipadora, que possibilite uma formação cultural capaz de ampliar a visão crítica e a autonomia de pensamento de nossos jovens filhos das classes trabalhadoras. Uma educação que consinta, realmente, aos jovens, a escolha livre de seu futuro. Ao ocuparem as escolas, os jovens mostraram o quanto estão comprometidos com o próprio futuro, e, ainda, que uma educação que tolha sua formação e seu pensamento impede que a luta por um novo modo de vida seja possível.

Por isso, os caminhos pensados pelos jovens foram desviados por documentos legais e normativos que os condenam à uma vida de subserviência ao capital. Mais uma vez, o Ensino Médio é utilizado em prol de um suposto desenvolvimento econômico, sem que os reais interesses e necessidades dos jovens sejam considerados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: La ciudadanía negada. *Políticas de exclusion en la educacion y el trabajo*. Buenos aires: CLACSO, 2000, pp. 35-48.

BIANCHETTI, R. F. *Modelo neoliberal e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHLESENER, A. H.; FLACH, S., A ocupação das escolas no Estado do Paraná: determinações e fundamentos para a formação política. In: COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (org.). *O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & Joao Ed., 2018, pp. 201-224. AUTORES. Título omitido para avaliação. 2018, pp. 201-224.

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. F. Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei Nº 13.415/2017. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116827, 2022. pp. 1-19. AUTOR E OUTRO. Título omitido para avaliação. 2022. pp. 1-19.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. 2017a.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base - Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. 2017b. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. CNE. Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. CNE. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGRÍCOLA. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. CNE. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. MEC. SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 128, jan./abr. 2017. pp. 85-103.

COELHO, C. L. C.; SOUSA, A. A., A reforma do Ensino médio: ameaças às concepções de formação integrada. *Revista Labor*, n. 21, v. 2, 2019, pp. 11-23.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação C. N. dos T. (2018). Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. *Retratos Da Escola*, 12(23). 2018. pp. 913-925.

COSTA, A. A. F.; VIANNA, M. A. Contextos da educação do Brasil entre os anos 1995 - 2016. COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (org.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2018. pp - 45 - 84.

DIAS, E. F. *Revolução Passiva e modo de vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Editora Sundermann, 2012.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. *Revista Trabalho Necessário*, 17(32). 2019. pp. 114-131.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.

GRAMSCI, A. Homens ou Máquinas? In: GRAMSCI, A. *Escritos Políticos*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 73 - 76.

GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. Torino: Einaudi, 1978.

GRAMSCI, A. *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaudi, 1975.

PMDB. PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PESTANA, G.J.; LIMA, A. M. S. A BNCC do Ensino Médio no contexto da Lei 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. *Semina: Ciências sociais e Humanas*, Londrina, v. 40, n. 2, 2019, pp. 147-166.

SALLAS, A. L. F. *et al.* "Uma revolução interna em movimento" - Olhares para as ocupações estudantis no Paraná: dos processos formativos às trajetórias pós-ocupações. *Revista Mundaú*, v. 10. 2021. pp. 20-37.

SCHIRRU, G. Gramsci, "Unità" e la riforma della scuola austriaca. In: FRANCONI, G. e GIASI, F. *Um nuovo Gramsci: biografia, temi, interpretazioni*. Roma: Viella Ed., 2020, pp. 61-72.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.34. 2018. pp. 1 - 15.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 2015. pp. 367-379.

Endereços para correspondência: Rua Pedro Dalla Stella, 208, Santa Felicidade, Curitiba, PR, 82020-610. anitahelena1917@gmail.com; Rua Tenente Sady, 39, Uvaranas, Ponta Grossa, PR, 84025-550. eflach@uol.com.br.

