

O novo Ensino Médio pós-BNCC no Distrito Federal e possíveis alternativas contra-hegemônicas

Resumo

Neste artigo pretende-se analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) nas escolas públicas do Distrito Federal (DF), a partir da experiência das escolas piloto, em 2020. A análise tem como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético e toma como referência empírica a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e o Documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio (Brasil, 2018). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo por meio de fontes primárias e secundárias e análise documental. Evidenciou-se que a política curricular atende às exigências de formação do capital sob a lógica da cidadania. Conclui-se, portanto, que a formação para a emancipação humana é a única capaz de contribuir para a construção de outra sociabilidade que não a capitalista.

Palavras-chave: política educacional; currículo; ensino médio.

Jussara Marques de Macedo

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Jussara0712@gmail.com

Maria das Dores Sampaio

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – Brasília/DF – Brasil
profdorasampaio@gmail.com

Para citar este artigo:

MACEDO, Jussara Marques de; SAMPAIO, Maria das Dores. O novo Ensino Médio pós-BNCC no Distrito Federal e possíveis alternativas contra-hegemônicas. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 389-418, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024389

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024389>

The new High School in the Brazilian Federal District after approval of the National Common Curriculum Base and possible counter-hegemonic alternatives

Abstract

It is intended to analyze the implementation process of Common National Curriculum Base – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) of High School (Brasil, 2018) in public schools in the Federal District (DF), based on the experience of the Pilot Schools, in 2020. The analysis has as theoretical and methodological reference the dialectical and historical materialism and takes as an empirical reference Law nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) and Base Nacional Comum Curricular (BNCC) High School (Brasil, 2018). This is a bibliographical research with a qualitative focus through primary and secondary sources and documental analysis. It has become clear that the curriculum policy meets the requirements of capital formation under the logic of citizenship. It is concluded, therefore, that the training for human emancipation is the only one capable of contributing to the construction of a sociability other than the capitalist one.

Keywords: educational policy; curriculum; high school.

La nueva Educación Secundaria em el Distrito Federal brasileño después de la aprobación de la Base Curricular Común Nacional y posibles alternativas contrahegemónicas

Resumen

Está destinada a analizar el proceso de implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de la Escuela Secundaria (Brasil, 2018) em las escuelas públicas del Distrito Federal (DF), desde la experiencia de las escuelas piloto, em 2020. El análisis tiene como referencia teórico-metodológico el materialismo histórico-dialéctico y toma como referencia empírica la Ley nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) y el Documento Base Nacional Común Curricular (BNCC) Escuela Secundaria (Brasil, 2018). Se trata de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo a través de fuentes primarias y secundarias y análisis documental. Era evidente que la política curricular atiente a las exigências de la lógica de la ciudadanía. Concluye, por lo tanto, que la formación para la emancipación humana es la única capaz de contribuir para la construcción de otra sociabilidade que no el capitalista.

Palabras clave: política educativa; currículum escolar; escuela secundaria.

Introdução

Para melhor compreender a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio (Brasil, 2018) no DF, como experiência piloto, faz-se necessário considerar alguns aspectos que caracterizam a realidade da educação nessa Unidade da Federação, pois, como nas demais unidades Federativas, a rede oficial de ensino segue as orientações e regulações de órgãos internos da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) quanto às especificidades locais e às diretrizes recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC), no que se refere a questões mais gerais de âmbito nacional.

Em termos de organização da Educação Básica, o Distrito Federal (DF) se difere das demais esferas locais do território nacional porque é a SEEDF quem se responsabiliza pela gestão de todas suas etapas, quais sejam: o Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além do Ensino Regular atende, ainda, a Educação Especial (unidades escolares, classes especiais e inclusivas), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica. Isso se deve em razão da natureza político-administrativa peculiar do DF, que possui características conjuntas de Estado e de município, compelindo a SEEDF, portanto, a assumir funções relacionadas a todas as modalidades da Educação Básica.

Segundo dados do *Censo Escolar 2020* (INEP, 2021, *apud* Distrito Federal, 2022, p. 13), a Rede Pública de Ensino do DF compreende o universo de 688 escolas e o quantitativo de 455.997 estudantes. No que se refere ao Ensino Médio, a SEEDF possui 91 unidades escolares atingindo o contingente de 86.572 estudantes matriculados; e, destas, 23 unidades são destinadas à educação em tempo integral “nas quais são atendidos 79.816 estudantes em regime de 5 (cinco) horas e 4.327 em regime de 9 (nove) horas [...]” (Distrito Federal, 2022, p. 14). Essas unidades escolares estão distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da Educação Básica: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. A CRE que concentra maior número de estudantes no Ensino Médio é a de Ceilândia, com 14.388 matrículas, enquanto a do Guará congrega menor número, com 3.350 matrículas. Todas as Coordenações Regionais de Ensino seguem o modelo administrativo da sede, porém, com relativa autonomia ao considerar as suas necessidades específicas, uma vez que os

coordenadores regionais têm papel fundamental frente às escolas e às comunidades escolares.

Em relação ao quadro de docentes, com atuação no Ensino Médio, houve uma redução do número desses profissionais com a configuração do Novo Ensino Médio (NEM). Observe-se: “Nos anos de 2020, de 2021 e de 2022, com a implementação do NEM, houve aumento progressivo na carência de professores e conseqüente aumento da contratação. Por isso, as carências foram preenchidas por professores substitutos, contratados temporariamente” (Distrito Federal, 2022, p. 22).

No tocante à gestão democrática da Rede Pública de Ensino do DF, a escolha para gestores das unidades escolares é feita mediante processo eletivo, em conformidade com a Lei DF nº 4.751/ 2012 (Distrito Federal, 2012), que em seu Art. 38 destaca: “A escolha do diretor e do vice-diretor será feita mediante eleição, por voto direto e secreto, vedado o voto por representação, sendo vitoriosa a chapa que alcançar a maior votação”. Esse princípio democrático, por conseguinte, é observado em toda a Rede de Ensino. Em que pese às muitas contradições, referentes à participação democrática no processo de elaboração da organização curricular para o NEM, a SEEDF, por intermédio da Diretoria do Ensino Médio (DIEM), além da produção de textos para essa demanda, promoveu o estudo do Documento *Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2014), em sua segunda versão.

Em primeira versão, o referido Documento destaca-se como elemento norteador das diretrizes do currículo do Ensino Médio desde 2013. Em 2020, a terceira versão desse Documento foi aprovada pelo Conselho de Educação do DF (CEDF), resultando no Parecer nº 112/2020 (Distrito Federal, 2020a), que regulamenta o *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio* da Rede Pública de Ensino do DF. Posteriormente, em versão atualizada, a SEEDF torna público o Documento, aprovando-o como referência para todas as Escolas de Ensino Médio do DF, conforme Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020 (Distrito Federal, 2021, p. 8).

Não obstante, cabe salientar que toda essa mobilização em torno do currículo do Ensino Médio no DF liga-se, diretamente, a contrarreforma da educação brasileira a partir dos anos de 1990, consolidada com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, completamente

de acordo com a contrarreforma¹ do Estado que descartou, em sua essência, a lógica do Estado burocrático para pôr em prática a lógica gerencialista, cujo valor foi dado à governança democrática uma vez que se intensificavam as mazelas sociais. Nesse sentido, a democracia representativa prevista no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (Brasil, 1995), não era suficiente para fazer valer a lógica da governabilidade, tornando-se necessário, portanto, o envolvimento de todos os cidadãos para formação do consenso, em torno da administração pública de caráter gerencialista (Macedo; Motta, 2019). O mote trouxe à baila uma estratégica forma de resolver os problemas da “má qualidade” da educação por meio do controle da gestão educacional incluindo, dentre outras medidas, a política curricular voltada para o Ensino Médio.

O gerencialismo, com seus princípios neoliberais de Estado-mínimo e de “governança”, passa a exigir o envolvimento de “todos” nas questões públicas. Sendo assim, os empresários, a partir do *Pacto Global*², são vistos como protagonistas fundamentais no processo de ajuste das políticas neoliberais na educação e passaram a se autodenominar como os salvadores da “escola falida”. Evidencia-se, com isso, o processo de mercantilização da educação (Frigotto, 2001), que se realiza não somente na venda da mercadoria ensino, mas também pela direção dos empresários na formação do trabalhador de novo tipo, no contexto do “desemprego estrutural” (Antunes, 2003), tendo em vista a “empregabilidade” (Oliveira, 2001), que aprofunda o atrelamento do mercado no processo de ensino. A isso, Santos (2012) chamou de “pedagogia de mercado” uma vez que a mercantilização da educação não ocorre somente na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas, mas como uma forma de mercantilização que além do produto, envolve o processo.

Constata-se que as alterações nas políticas curriculares voltadas para a Educação Básica, no caso específico do Ensino Médio, seguiram à risca as orientações dos

¹ Para Fernandes (2006), a burguesia, na ânsia de se manter como classe dominante, implementa a contrarrevolução burguesa e contrarreforma, ou seja, a burguesia em um determinado momento histórico, realiza uma forma contrarrevolucionária para manter o *status quo* que impede a verdadeira revolução, pautada nos interesses da classe trabalhadora.

² De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o *Pacto Global* é “É uma iniciativa voluntária que fornece diretrizes para a promoção do crescimento sustentável e da cidadania, por meio de lideranças corporativas comprometidas e inovadoras” (Pacto Global, 2024). Esse Pacto foi criado no Brasil em 2003 e hoje é a terceira maior Rede Local do mundo, agregando diferentes setores governamentais e empresariais da indústria, do comércio, do serviço etc. tais como: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Centro Universitário Facens.

organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) tomando como referência os seguintes documentos e relatórios, implementados a partir dos anos de 1990: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990); *Educação: um tesouro a descobrir* (1996); *Educação para Todos: o compromisso de Dakar* (2000); *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015: educação para todos 2000-2015 – progressos e desafios* (2015); *Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (2016). Tais orientações voltam-se para a garantia da “qualidade” da educação na perspectiva economicista, tendo por alicerce as competências e habilidades, que na BNCC fortalecem a ideia de aquisição de aprendizagem descartando a ideia de produção do conhecimento.

O MEC imprime nova configuração às reformas educacionais para a Educação Básica, a partir dos anos de 1990. No caso do Ensino Médio, tais mudanças evidenciaram-se significativamente, a partir dos anos 2000, de acordo com os interesses preconizados na lógica mercantil, desconsiderando, assim, os debates que vinham acontecendo no país sobre um *Documento de Base para a Educação Pública Nacional*, que resultou em pareceres analíticos da comunidade acadêmica e consultas públicas para a sociedade civil do campo progressista.

Partiu-se da hipótese de que houve ineficácia na implantação da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) no DF em 2020, uma vez que o Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021b) guarda em si fragilidades e obstáculos na composição e oferta dos itinerários formativos, acarretando prejuízos na formação integral dos estudantes. Objetiva-se analisar as mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro a partir da contrarreforma do Estado e da educação a fim de compreender, melhor, o processo de implementação da BNCC Ensino Médio nas escolas piloto³ do DF.

Para isso, optou-se por compreender o fenômeno analisado, qual seja, o Novo Ensino Médio Pós-BNCC no DF, para além da aparência para se chegar à sua essência, considerando a “coisa em si” (Kosik, 1969). Tomou-se como referência empírica a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³ Refere-se às unidades Escolares-Piloto (UEPs), implementadas pela Portaria nº 22, de 4 de fevereiro de 2020 (Distrito Federal, 2020d).

(Brasil, 1996) e o documento *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), contendo as orientações para o Ensino Médio, que resguardadas as suas devidas particularidades, não se desvinculam da totalidade da contrarreforma do Estado e da educação. Trata-se, ainda, de um enfoque qualitativo com base na pesquisa bibliográfica e análise documental (Severino, 2007), por meio de fontes primárias e secundárias.

Pode-se dizer que a implantação da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) no DF foi um processo autoritário, fazendo prevalecer a hegemonia burguesa. Os professores e demais profissionais das escolas foram acionados, apenas no ano de 2019, tendo em vista a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto em 2020. Evidenciou-se que a política curricular atende às exigências de formação do capital, por meio da formação para a cidadania, em detrimento da formação para a emancipação humana. Conclui-se, portanto, que a formação para a emancipação humana é a única capaz de contribuir para a superação da sociedade capitalista com vistas na construção de outra sociabilidade, tendo o homem como um ser livre, não submetido à exploração.

A BNCC Ensino Médio no Brasil e as disputas por hegemonia

O debate sobre a BNCC no Brasil apresenta-se em diferentes vertentes e proposições, pautado em discursos ideológicos diversos, bastante diferentes da lógica voltada para a formação emancipadora. Nesse sentido, considera-se fundamental pontuar alguns elementos que configuram esse cenário, em que as políticas públicas destinadas à educação brasileira têm sido historicamente constituídas.

O cenário político-histórico de implantação de políticas públicas educacionais no Brasil, em especial para a Educação Básica, a partir dos anos de 1990, resultou dos acordos internacionais, notadamente a partir do Consenso de Washington (Martins, 2001), quando o país assume políticas articuladas aos interesses do grande capital, voltadas para a reestruturação das sociedades capitalistas. Desde então, o Estado brasileiro apresenta-se como instrumento articulador na gestão de compromissos que perpetuam a ideia de superação da crise do capital, com a perspectiva do desenvolvimento econômico. Assim:

Nos anos 90, [...] formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura dos mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (Martins, 2001, p. 29).

O papel do Estado nessa dinâmica das relações internacionais tem fortalecido a proposta mercadológica, sobretudo, na educação. Autores, a exemplo de Macedo (2016, 2020) e Souza (2016), afirmam ser essa relação de poder do Estado capitalista que se configura em uma sobreposição de forças e domínio neste campo de atuação, a partir da redefinição do mercado atrelado ao fenômeno da mundialização da economia e da contrarreforma do Estado. Tais formulações nos permitem compreender que a política de competência do Estado, em que se pressupõe uma visão de conjunto é substituída pela política do poder empresarial, resultando que a política do Brasil se articula ao viés hegemônico do capital, tendo como propósito colocar em prática as orientações dos organismos internacionais sem, portanto, uma autonomia financeira, pautada na “dependência global” para gerenciar suas políticas internas (Souza, 2016; Macedo, 2020).

Nessa linha de ações, o Estado brasileiro segue diretrizes bem articuladas à lógica do capital para suas investidas na educação, dentre outras coisas, nas suas políticas de formação, que incorporam os princípios da lógica empresarial neoliberal, como se observa nos documentos oficiais que preconizam o ensino no Brasil, a exemplo da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) que altera a LDB, tendo como um de seus dispositivos correlatos, o estabelecimento da BNCC para o Ensino Médio como política pública a ser instituída em âmbito nacional. Tais referenciais recomendam a aprendizagem por “competências” com vistas ao “mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 12).

Em relação ao seu conteúdo, a BNCC para o Ensino Médio fundamenta-se em discursos ideológicos e revela disputas antigas da classe dominante sobre as políticas públicas do Estado, quando se evidencia forte influência da Teoria do Capital Humano na educação. Nesse sentido, reitera o ensino por competências dando ênfase a essa

ideologia que surge desde o final da década de 1990 (Frigotto, 2015; Frigotto; Ciavatta, 2011; Souza, 2006), tornando-se mecanismo de continuidade aos projetos que conformam às demandas do mercado, como um instrumento catalisador voltado para acumulação do capital e/ou superação da crise do capital.

Desse modo, a Educação Básica é diretamente afetada pelas políticas neoliberais, como é o caso da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018), materializada em uma das formas como o Estado tem correspondido às instruções dos organismos internacionais, para regulamentar o ensino, priorizando a vertente do mercado. Como observa Freitas, “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência, através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31).

Consoante a essa relação de poder do mercado sobre as políticas públicas educacionais, resultado da disputa hegemônica do capital, a BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) recomenda, como medida para racionalização de recursos públicos, a contratação de empresas privadas para assumir diferentes papéis na escola pública, incluindo o da gestão do trabalho pedagógico, reproduzindo, dessa forma, a lógica de formação do capital. Como resultado, evidencia-se o papel do Estado como regulador das políticas sociais como a educação, deixando a cargo da iniciativa privada a responsabilidade para execução dos serviços. Dessa forma, a educação que é vista “como ‘um serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p. 29). Assim, a parceria “público-privada” nas instituições educacionais públicas, se evidencia na nova organização curricular para o Ensino Médio, caracterizando nuances dos efeitos do capital nessa relação de poder e disputas por hegemonia.

No processo da luta por hegemonia na educação brasileira, também merece destaque o contexto da participação de grupos privados como interlocutores na condução das políticas educacionais, a exemplo do *Todos pela Educação* (TPE) e sua presença incisiva nas decisões estatais, conforme revela o processo histórico mais recente. Trata-se de um grupo composto por empresários, investidores, fundações, institutos educacionais, formado pela junção de vários setores da burguesia nacional, economicamente forte, que vem atuando no campo da educação, mediante projetos e

parcerias, com o discurso em defesa da “qualidade da educação pública”, mas acima de tudo, com o intuito de disseminação dos interesses do capital (Macedo, 2020; Martins; Krawczyk, 2018).

No que tange à construção da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018), como política de formação, o processo de elaboração se deu de forma contraditória e complexa no que se refere à participação da comunidade de pesquisa e demais sujeitos envolvidos na esfera educacional, ou nas unidades escolares. Foram diversas as resistências e discordâncias evidenciadas no processo de formulação desse instrumento jurídico, não apenas nas audiências públicas para sua produção, mas, sobretudo, nos espaços de representatividade da sociedade acadêmica como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Contudo, faz-se necessário destacar a participação expressiva e hegemônica do TPE, com representação maciça do empresariado brasileiro, que se sobrepôs aos demais sujeitos, fossem eles representantes das academias ou das escolas.

Michetti (2020) assinala que foram aceitas intervenções de grupos não pertencentes ao empresariado, somente nas versões preliminares da BNCC nos anos de 2015 e de 2016, respectivamente. Tais contribuições se deram mediante consultas públicas destinadas para esse fim, bem como pareceres críticos de entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, mas que não foram considerados na última versão do texto. O que prevaleceu das participações oriundas das audiências públicas foram as orientações das fundações privadas dedicadas à educação (Michetti, 2020).

De acordo com Martins e Krawczyk (2018), a condução desse processo teve a participação contundente do setor privado via o TPE, maior e mais potente representante da sociedade civil, que atuou desde o início até a aprovação da BNCC. Tal arranjo foi possível pela força da participação e influência de seus integrantes nas várias frentes de articulação, inclusive com a participação de alguns fundadores do TPE, representantes de altos cargos da esfera do Estado. De acordo com as autoras, este Movimento foi responsável pelo “trabalho de *lobbying* realizado junto à Câmara dos Deputados para a reformulação do Ensino Médio” (Martins; Krawczyk, 2018, p. 14).

De tal modo que, a BNCC para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, tem se demonstrado um espaço em disputas, entre outras razões, por instituir-se em um

mecanismo capaz de atender aos grupos representantes do capital, no bloco do poder. Conforme ressaltam Vieira e Souza:

O Ensino Médio é um campo em disputa por diversos motivos, a saber: primeiro é a etapa da Educação Básica na qual os estudantes estão numa fase da vida em que decidirão as carreiras profissionais; segundo pela dualidade existente entre escolas propedêuticas e profissionais; terceiro pela falta de identidade da etapa, assim surgem diversos formatos de cursos; quarto é um campo de disputa pela resistência ativa da burguesia para não incluir os filhos da classe subalterna no Ensino Superior e no mundo do trabalho em funções complexas. O quinto motivo do Ensino Médio ser um campo em disputa é o posicionamento dos empresários que após dominarem o Ensino Superior agora volta-se para a Educação Básica no intuito de ampliar a acumulação. Percebem no Ensino Médio a possibilidade de mercantilizar a educação pública. Por fim, está em disputa os projetos de sociedade de inclusão ou exclusão da classe trabalhadora aos bens materiais e simbólicos produzidos pela civilização a qual pertencem (Vieira; Souza, 2021, p. 183).

Nessa perspectiva, a BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018), no campo político, apresenta-se como um instrumento atrelado aos interesses dos organismos internacionais, com a conivência do Estado brasileiro, cujo intuito é ajustar a formação da classe trabalhadora à lógica do mercado. Nesse aspecto, configura-se como uma política educacional para atender às políticas globais de mercado, materializando-se, portanto, como uma estratégia de mediação do conflito de classes para garantir a manutenção da hegemonia burguesa.

A BNCC e o Novo Ensino Médio no Distrito Federal

Um dos aspectos que sinaliza discrepância na dinâmica operacional de implantação da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018), no DF, diz respeito a não participação dos sujeitos que compõem o universo das unidades escolares de Ensino Médio, excluídos do debate à época da formulação da referida política pública, estabelecendo condições díspares nesse processo. Tal processo ocorreu de maneira unilateral, fazendo prevalecer apenas as defesas oriundas do grupo dos empresários, com inclinações economicistas.

Em vista da construção da organização curricular para o NEM, denominação utilizada pela comunidade escolar do DF, a SEEDF, por intermédio da Diretoria do Ensino Médio (DIEM), produziu textos voltados para essa temática e promoveu o estudo e

revisitação do Documento *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2014), uma das orientações que pautavam as diretrizes do currículo do Ensino Médio, até então.

Entre outros desafios, o DF encontrou dificuldades para estabelecer articulações entre a BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) e o currículo do NEM. A literatura (Ferreira; Abreu; Louzada-Silva, 2020) aponta que tal desafio se apresenta graças às diferenças que permeiam o campo ideológico e político na organização desses Documentos, visto que o *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2014) fundamenta-se na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto a BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) estrutura-se na concepção da Pedagogia das Competências, vertentes de pensamentos diametralmente opostos.

Dada às devidas proposições, no contexto do debate, Soares e Simões (2021) destacam elementos sobre a adesão da SEEDF à Proposta para pilotagem, qual seja, do formato indicado pela BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), chegando a afirmar que o novo *Currículo em Movimento para o Ensino Médio no Distrito Federal* passou por consulta pública, em vários momentos de sua revisão, na tentativa de promover ajustes às necessidades locais. Assim, os autores relatam a experiência:

A primeira consulta pública para adequação do Currículo em Movimento ao Novo Ensino Médio aconteceu entre os dias 30 de outubro e 25 de novembro de 2019. A consulta deu-se por meios eletrônicos, permanecendo aberta à participação de toda a população do Distrito Federal, disponível no sítio eletrônico da SEEDF. Ao todo, foram recebidas 219 contribuições. Em 2020, o documento curricular do Distrito Federal passou pelo segundo processo de consulta pública, entre os meses de agosto e outubro do mesmo ano, tendo obtido um total de 174 participações. [...] esse processo de leitura crítica, somado ao primeiro momento, iniciado ainda em 2019, contou com a participação de professores da Universidade de Brasília (UnB), do Instituto Federal de Brasília (IFB) e da SEEDF (Soares; Simões, 2021, p. 132-133).

No ano de 2020, o referido Documento, em sua terceira versão, é submetido à apreciação e deliberação das instâncias superiores. No âmbito das competências técnicas e regimentais, passa pelo crivo do Conselho de Educação do DF (CEDF), que emite o Parecer nº 112, de 8 de dezembro de 2020, aprovando as alterações do Documento *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio* da Rede Pública de Ensino do DF.

Posteriormente à aprovação desse documento pelo CEDF, em versão atualizada, a SEEDF o torna público e o aprova como documento referencial para todas as Escolas de Ensino Médio do DF, conforme Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020 (Distrito Federal, 2021).

Em relação às circunstâncias da elaboração do currículo para o NEM das escolas públicas do DF, Soares e Simões (2021) afirmam que os debates na SEEDF se deram em virtude dos movimentos acalorados no cenário nacional, com as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e a construção da BNCC, versões preliminares, em decorrência das Metas do *Plano Nacional de Educação* (2014-2024), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e, posteriormente, dos Atos da “Presidência da República, em 15 de junho de 2016” com apresentação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) para limitar as despesas públicas. Todavia, com a aprovação da “PEC do teto dos gastos públicos”, configura-se um paradoxo em relação ao PNE, que prevê o aumento de investimentos na educação (Soares; Simões, 2021, p. 131).

No cerne desses acontecimentos e diante da aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, que instituiu a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) que reestruturou o Ensino Médio no governo Temer, num processo de continuidade ao que teve início no governo de Dilma Rousseff. Diante disso, a comunidade escolar do DF demonstrou insatisfação por meio de manifestos, paralisações, tendo como resultado acirrados debates em protesto às ações do governo federal (Soares; Simões, 2021). De acordo com esses mesmos autores, na tentativa de aproximação e esclarecimentos à comunidade escolar sobre as medidas impostas pela MP nº 746/2016, a SEEDF promoveu vários debates em todas as unidades escolares de Ensino Médio. Por exemplo:

Em 2016 [...] a Diretoria do Ensino Médio (DIEM) da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) iniciou amplo debate para a construção de uma proposta pedagógico-administrativa para o Ensino Médio do Distrito Federal (DF), de forma que contemplasse os interesses da comunidade e, ao mesmo tempo, estivesse alinhada aos dispositivos legais. Houve, então, a realização de fóruns regionais, debates e rodadas de consultas a diretores, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar (Soares; Simões, 2021, p. 132).

Em “2019, por intermédio da Circular SEI-GDF nº 184/2019 – SEE/SUBEB, a DIEM convidou as unidades Escolares (UEs) da rede pública de ensino do DF a participarem do projeto-piloto de implementação do Novo Ensino Médio a partir do ano de 2020” (Soares; Simões, 2021, p. 132).

A SEEDF, mediante a Portaria nº 21, de 04 de fevereiro de 2020 (Distrito Federal, 2020b), autoriza a implementação do NEM no DF, por meio de Projeto-Piloto, em suas unidades escolares. De tal modo, evidencia-se que:

Art. 3º O Projeto-Piloto terá início em 2020 e será ampliado progressivamente na Rede Pública do Distrito Federal até 2024: I - No ano letivo de 2020, 10 (dez) UEs participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e 2 (duas) UEs participantes do Programa Ensino Médio em Tempo Integral (Distrito Federal, 2020b).

Revogada pela Portaria nº 93, de 03 de março de 2021 (Distrito Federal, 2021a), a implementação curricular para o NEM prevê a sua aplicação de forma gradativa, em regime anual e organização por semestres. Assim, a partir do ano de 2022, a implantação foi ampliada para todas as unidades escolares que ofertam o Ensino Médio, da Rede pública de ensino do DF contemplando, inicialmente, as primeiras séries. Em 2023, ocorreu a ampliação para as segundas séries e, a partir de 2024, para as terceiras séries, cumprindo dessa forma, a exigência de reformulação de todo o Ensino Médio (Distrito Federal, 2020b; 2021a).

Como uma possibilidade auxiliar para as unidades escolares de Ensino Médio que participariam da Proposta de Pilotagem do NEM no DF, ainda no ano de 2020, a SEEDF instituiu um Comitê Gestor Intersetorial (CGI), mediante a Portaria nº 22, de 4 de fevereiro de 2020, em combinação com a Portaria nº 649, de julho de 2018 e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Em consonância com as orientações preconizadas na BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018a), alguns aspectos voltados à dinâmica da nova organização pedagógica, em uma das Escolas-Piloto, podem ser assim compreendidos:

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), a SEEDF apresentou, em 2019, a proposta do Novo Ensino Médio para a rede pública de ensino, mantendo o regime de oferta semestral, com a carga horária em sistema de créditos e dois momentos de matrícula por ano, com a carga horária mínima anual. Buscando atender os marcos legais,

no ano de 2020, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) deu início à implantação de uma nova organização pedagógico-administrativa para o Ensino Médio em 12 escolas-piloto, dentre elas o Centro de Ensino Médio 03 (CEM 03) de Taguatinga, na tentativa de abarcar escolas de diferentes Coordenações Regionais de Ensino (Oliveira; Costa, 2021, p. 126).

As referidas autoras ainda asseveram:

A decisão da escola de fazer parte dessa pilotagem foi tomada em reunião coletiva com a participação da equipe gestora, dos professores e com representantes da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga no dia 29 de maio de 2019, ocasião em que os participantes discutiram ativamente sobre os aspectos positivos e negativos de participarem dessa experiência, tiraram suas dúvidas sobre o novo formato do Ensino Médio [...] durante o ano letivo de 2019, a equipe gestora da escola participou de reuniões e momentos formativos com representantes da Diretoria de Ensino Médio (DIEM), com o objetivo de preparar a pilotagem e também para repassar as formações para os professores da escola (Oliveira; Costa, 2021, p. 126).

Vale ressaltar que, a SEEDF possui em seu organograma uma Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)⁴ que oferece formação continuada como “condição de um processo emancipador e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal e de (re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social” (Distrito Federal, 2018, p. 25). No tema em discussão, a formação continuada objetiva “integrar os profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do DF à proposta do Novo Ensino Médio, a fim de que se possa garantir e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem” (Distrito Federal, 2022, p. 66); qual seja dar suporte pedagógico aos professores e demais profissionais das Escolas-Piloto, auxiliando-os na dinâmica de implantação do NEM no DF referenciado pela BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018).

Ou seja, não houve participação dos sujeitos em exercício nas escolas, nem dos gestores e, muito menos dos professores que foram “treinados” nos cursos em caráter

⁴ Criada por meio da Resolução nº 2.416, de 2 de setembro de 1988, denominada Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), está vinculada à Diretoria Executiva da FEDF, foi extinta em 1992, por meio de Decreto emitido pela SEEDF. Tornou-se instituição mediante a Lei nº 1.619, de 22 de agosto de 1997, quando passa a ser denominada de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). No ano de 2011, via Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011, assume o *status* de Subsecretaria, passando a ser chamada de “Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação” (Distrito Federal, 2018).

de formação contínua que objetivou, simplesmente, capacitar os professores para colocar em prática as orientações curriculares impostas pela BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) intencionando, com isso, a garantia da efetividade do NEM.

A BNCC e as possibilidades de formação para a emancipação humana

É perceptível a referência à ideia de “emancipação humana” tanto na produção acadêmica quanto nos diferentes documentos referentes à política educacional brasileira, em especial na Política Curricular encarnada na BNCC Ensino Médio (Brasil, 2017b). Essa política, como um documento de caráter normativo, utiliza o termo formação ligado ao “desenvolvimento humano”, à “formação humana integral”, à “formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais”, à “formação de jovens críticos e autônomos”, à “formação para o exercício da cidadania”, à “formação ética”, à “formação para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, à “formação técnica e profissional” e à “formação profissional”, para o desenvolvimento. Isso dá sustentabilidade para que as finalidades voltadas para o Ensino Médio tenham em vista atingir a “qualidade” na educação para formar as novas gerações, pautadas nas determinações do marco legal, que afirmam ser necessário,

[...] que os sistemas de ensino, as redes escolares e as escolas possam orientar seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais – que são diversos no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, em articulação com os cenários nacional e internacional (Brasil, 2017b, p. 468).

Ou, ainda, que ao definir as aprendizagens essenciais, de todos os estudantes nessa etapa da Educação Básica, visa “à *formação humana integral* e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017b, p. 7, grifo nosso).

Da mesma forma, percebe-se que as mesmas referências voltadas, minimamente, à formação para a emancipação, já foram delineadas nos documentos dos organismos internacionais que, na sua agenda para a educação do século XXI, esboçam uma tentativa em tal defesa, equivocadamente é claro, tomando por base a alegação da formação de “qualidade” e “eficaz”, que no “novo espírito” da educação encontram sustentabilidade

nos quatro pilares da educação, a saber: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, elaborados pela UNESCO em 1996 (Delors, 2001). Esses pilares ligam-se à lógica da “formação ao longo da vida” e que foram repetidamente reforçados em outros documentos ou relatórios (Unesco, 2001, 2015, 2016).

Parece que o tema emancipação, presente na Política Curricular, nada mais é do que um *slogan* que não esclarece a profundidade do seu significado concreto ou seu conceito, bastante caro ao campo revolucionário e/ou crítico educacional brasileiro. Nesse sentido, a emancipação não passa de uma forma que impõe limites às possibilidades voltadas “à prática educacional, curricular e social” (Peres, 2015, p. 33) parecendo, com isso, tentar formar um consenso em torno da educação democrática.

Ou seja, se por um lado muito se fala sobre a emancipação, por outro, se impede quaisquer possibilidades de sua materialização por meio de ações articuladas de controle da educação, como as diferentes avaliações direcionadas à Educação Básica, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2018). Essas avaliações, como parte das avaliações em larga escala, promovidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em articulação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscam não apenas o ranqueamento da educação escolar, mas, sobretudo, o controle da educação e o investimento a ela direcionado, tendo por finalidade derradeira, a manutenção da sociedade capitalista com seu *status quo*.

Apple (2003), ao analisar a educação na sociedade estadunidense, nas duas últimas décadas do século XX, salienta que os grupos conservadores atacam os currículos emancipadores, pautados no discurso de que:

Não há “fatos” no currículo; o conteúdo e os métodos tradicionais têm sido descartados, à medida que nossas escolas voltam-se para disciplinas mais em moda (e exageradamente multiculturais) que ignoram o saber que fez de nós uma grande nação. Temos de melhorar o padrão de qualidade. Introduzir mais provas nas escolas, com base em conhecimentos “reais”. Aumentar o grau de exigência em relação a professores e alunos reprovados. Isso vai garantir que nossas escolas voltem ao conteúdo e aos métodos mais tradicionais consagrados pelo tempo. Se as provas não forem o bastante, temos de criar e impor leis relativas aos métodos e ao conteúdo de âmbito estadual (Apple, 2003, p. 2).

Como na sociedade estadunidense, também na sociedade brasileira, os grupos conservadores reproduzem seus valores hegemônicos por meio do currículo escolar e isso se dá via alianças, o que Apple (2006, 2019) descreveu como “modernização conservadora”. Tais alianças agregam vastos e diferentes grupos, com diferentes visões de mundo, mas que, por meio de seus consórcios, preservam a educação do interesse do capital, envolvendo “questões de classes e outros conflitos sociais” (Salles, 2022, p. 253) acopladas à “pedagogia do mercado” (Santos, 2012).

No caso da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018), as alianças giraram em torno da política de governança entre o Estado de caráter gerencialista e os empresários, representados pelo TPE. Apesar de se autodenominarem como uma organização da sociedade civil, sem ligação com partidos políticos, estiveram, durante a elaboração da Política Curricular direcionada ao Ensino Médio, de “mãos dadas” com o MEC funcionando, portanto, como um “partido”, que segundo Gramsci (1989), pode operar, ainda, como um “intelectual coletivo” na direção da educação. Para o Movimento TPE, o objetivo é “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (Todos Pela Educação, 2023).

A reflexão de Apple (2019) acerca da “modernização conservadora” aponta que existem quatro grupos que dela fazem parte: 1) o grupo dos neoliberais, que protegem com toda a força a esfera privada; 2) o grupo dos que desejam um Estado forte, ou o grupo dos neoconservadores⁵, ou seja, o grupo por trás da Escola Sem Partido; 3) o grupo do populismo autoritário ou dos conservadores religiosos; 4) o grupo composto por uma fração específica da classe média, que conseguiu galgar certa autoridade dentro do Estado. Tais grupos sempre estiveram representados no *Movimento Pela Base Nacional Comum* (MPB)⁶, criado em 2013, “a partir do *Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais*, que ocorreu em São Paulo, na Fundação Victor Civita [do] Grupo Abril, evento organizado pela Universidade de Yale, dos Estado Unidos da América, e pela

⁵ Esse grupo, afirma Apple (2019, p. 3), “têm um sentimento arraigado de um passado imaginado, onde todos aceitavam exatamente a mesma cultura e história. Então, para eles, há ênfase demasiada no currículo sobre minorias, mulheres, pessoas trans. Portanto, estes são os ‘outros’ que não estão a bordo nessa visão bastante conservadora”.

⁶ O MPB, assim como TPE, trabalha na lógica da “governança” e se define como “não governamental e apartidária de pessoas e instituições” (Movimento pela Base, [2023?]). Além de participar diretamente da elaboração da BNCC Ensino Médio e do Novo Ensino Médio assume, ainda, o papel de monitorar a implementação dessa política curricular.

Fundação Lemann” (Ferreira; Santos, 2020, p. 193).

Consideradas as devidas especificidades entre o Brasil e a sociedade estadunidense, mas levando em conta o papel influenciador dessa última na política educacional brasileira, observa-se que o MPB criou um “sistema de *slogans*” tal qual Apple (1995) observou ao analisar o processo de elaboração do documento curricular, a “*Paideia proposal*”. Esse modelo que direcionou a educação escolar estadunidense no final do século XX, com sua investida humanista, para substituir a tendência curricular da década de 1960, quando as escolas foram motivadas a promoverem o acesso com o currículo voltado para os grupos minoritários e com ideias alternativas.

Nesse sentido, o *slogan* funcionava como instrumento de atração e “seu estilo deve ser elaborado de modo a nos prender [...] e gerar um apelo e uma exigência de ação” (Apple, 1995, p. 115). Foi dessa maneira que o Grupo Paideia, em parceria com o setor público aglutinou, dentre outros sujeitos interessados na temática curricular, também os empregadores e os líderes militares, mantendo a “ausência de professores/as primários/as e secundários/as” (Apple, 1995, p. 115), como ocorreu na elaboração da BNCC Ensino Médio, descrito anteriormente.

Esse retrocesso evidencia-se quando a opção foi relacionar os objetivos fundamentais da escola e da formação às necessidades do capital, renunciando ao que vinha sendo construído no âmbito da sociedade civil progressista. A Medida Provisória nº 746/2016, que modificou o Ensino Médio no país, segundo Ramos (2016), “nem de longe resolve a situação do Ensino Médio brasileiro, pelo contrário, reforça as desigualdades e relega a maior parte dos jovens uma formação mínima e precarizada”. Foi recusada, nesse processo, a junção entre trabalho e educação, marca da perspectiva revolucionária e emancipadora da formação, já que se impôs o aniquilamento de qualquer possibilidade da anuência do trabalho como princípio educativo.

O abortamento do trabalho como princípio educativo, na educação brasileira, já se evidenciou quando o governo militar na reforma do ensino de 1º e 2º graus, legitimado pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), instituiu o ensino profissionalizante direcionado para as classes menos favorecidas economicamente, com vistas à realização do trabalho simples, enquanto os estudantes de classe média e alta podiam vislumbrar a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Não foi diferente no que concerne à Lei nº 9.394/1996 que,

segundo Saviani (2001), resultou da correlação de forças entre a concepção liberal e a concepção socialista de LDB. Por isso que a concepção liberal de Educação Básica universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia, para converter os súditos em cidadãos, não passou de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado, a pessoa moral*” (Marx, 1968 *apud* Saviani, 2001, p. 102). Nas palavras de Tonet:

A teoria liberal de cidadania tem como pressuposto que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais seriam apenas o desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. [...]. Mas a cidadania seria sempre vista como um instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las (Tonet, 2007, p. 59-60).

Então, por tais motivos, rejeitamos o conceito de formação para a cidadania oriundo da concepção liberal cujo resultado esperado é a emancipação política, que desconsidera a contradição entre o homem e a sociedade, prevalecendo a visão do homem como sujeito *egoísta* e como pessoa moral que resulta no cidadão abstrato. A emancipação humana na perspectiva revolucionária pressupõe a superação da sociedade capitalista por meio da luta por uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna e livre (Tonet, 2005).

Na sociedade capitalista, o ato da venda e da compra da força de trabalho pelo capitalista gera desigualdades sociais e a subordinação do trabalho ao capital (Marx, 1968). Essas desigualdades com viés econômico se transvertem para uma forma, ao menos no discurso, de igualdade, de liberdade e de propriedade (Saviani, 2001; Tonet, 2007) que bem cabem dentro da lógica da cidadania. Por isso, a impossibilidade de uma formação para a emancipação humana e a defesa da formação para a cidadania, como indica a BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, evidencia-se o fato de que “o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado” (Tonet, 2007, p. 63). A forma do trabalho explorado na sociedade capitalista impedirá, destarte, quaisquer possibilidades de constituição da liberdade plena, por meio da realização do trabalho. A relação de dominação que fortalece a relação do público-

privado leva o homem a lidar com forças estranhas, impedindo-o de ser dono do seu próprio destino. Daí a importância da formação para a emancipação humana, em que a natureza da atividade educativa consista

[...] em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresente sempre sob uma determinada forma particular (Tonet, 2007, p. 65).

Foi com base nesse pressuposto que, na década de 1980, no Brasil, sob a efervescência dos movimentos sociais, sob a direção das organizações científicas e sindicais ligados aos interesses da classe trabalhadora, que resultou o *Fórum Nacional em defesa da Escola Pública* gratuita, laica, universal e unitária em defesa da concepção da educação politécnica para o Ensino Médio, se contrapondo ao tecnicismo, ao adestramento e a polivalência na formação (Frigotto; Ciavatta, 2011; Saviani, 2001).

Saviani (2001, p. 194) descreveu a educação centrada na ideia de politecnicidade como aquela que “permite a superação da contradição entre homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens”. Ou ainda, de uma educação que se expressa como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 1989, p. 17), não fazendo, portanto, a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Se se fundamenta nos princípios da politecnicidade, podemos defender, como Tonet (2007), que a formação para a emancipação humana deve estar comprometida com a construção de uma sociedade plenamente emancipada. Para isso, a categoria do trabalho como raiz ontológica do ser social jamais poderá ser descartada, lembrando sempre que emancipação humana, em hipótese alguma, deverá se confundir com emancipação política (cidadania).

As bases da politecnicidade apontam para a extinção da sociedade privada, do capital em todas as suas formas de exploração como o trabalho assalariado, a mais-valia, a mercadoria etc., vislumbrando a possibilidade de construção de uma outra sociabilidade. Dessa feita, o currículo do Ensino Médio que for direcionado à formação para a

emancipação humana dos estudantes, deverá ser aquele que tenha em vista que a atividade educativa considere os seguintes requisitos: 1) conhecimento sólido e profundo da natureza da emancipação humana; 2) conhecimento do processo histórico real; 3) conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber; e; 5) articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas (Tonet, 2007, p. 67-69). Pode-se dizer que a Tese⁷ de Paulo Freire (Freire, 1959), seguida de outras obras a partir dos anos de 1960, como a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), além de questionar o *status quo* no Brasil, discute a possibilidade de conscientização por parte da classe trabalhadora, tomando como tema central a liberdade e a libertação. Nesse sentido, a educação tem por finalidade libertar o sujeito da opressão e da injustiça. Embora tais obras não estejam diretamente focadas na questão do currículo, pode-se afirmar que esse teórico representou “o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo, a começar de um interesse emancipador” (Moreira, 2012, p. 107).

Algumas considerações

A *BNCC Ensino Médio* (Brasil, 2018), como política curricular, se apresenta como um instrumento de controle da formação do trabalhador de novo tipo, sob a égide da educação do capital, que tomou por base as orientações dos organismos internacionais, com destaque para a UNESCO. Prevaleceu a ótica neoliberal gerencialista que cunhada na contrarreforma do Estado, materializada no *Plano Diretor da Reforma do Estado* (Brasil, 1995), chancela a possibilidade da parceria público-privada, legitima o *Movimento Todos pela Educação* como o representante máximo da sociedade civil, com suas investidas a favor de uma educação atrelada aos interesses do mercado voltado para a formação para a cidadania e para as competências, resultando em uma estratégia para a mediação do conflito de classes para manter a hegemonia burguesa.

Seguindo esse arquétipo, a implantação da *BNCC Ensino Médio* (Brasil, 2018) no DF, como experiência piloto, no ano de 2020 (Distrito Federal, 2020c), excluiu do debate concernente à sua formulação, os sujeitos integrantes das unidades escolares de Ensino

⁷ Tese de Concurso para a Cadeira de História da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife em 1959.

Médio, que estavam em condições díspares nesse processo. A partir de 2022, quando a experiência foi ampliada para as demais escolas do DF, os professores somente haviam sido “treinados” em cursos de formação contínua, para colocar em prática as orientações curriculares impostas para a garantia da efetividade do NEM. Mas, somente a partir de 2024 foi que se atingiram todas as séries do Ensino Médio.

A BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) ao fazer referência à formação ao “longo da vida” sob o discurso da “formação humana integral”, reforça a ideia de uma formação atrelada à formação do cidadão subserviente à sociedade capitalista. Sendo assim, essa “formação para o exercício da cidadania” carrega em si, somente a ideia de emancipação política capaz de manter o homem submetido aos interesses do capital, dependendo de uma formação precária para o precário mundo do trabalho que o manterá como sujeito explorado. Contrária à lógica da “formação para a cidadania” apresenta-se a “formação para a emancipação” como possibilidade de formação do homem livre, o que pressupõe a superação da sociedade capitalista. Exacerba, portanto, a necessidade de uma formação para o Ensino Médio pautada no princípio da educação politécnica capaz de superar a dicotomia entre capital e trabalho, ou seja, entre trabalho manual e trabalho intelectual na formação.

Compreende-se que a política curricular, circunscrita dentro da lógica neoliberal de cunho gerencialista, corresponde bem menos ao que interessa a “todos nós”, materializado em um projeto claro e orquestrado do interesse do mercado, atendendo somente “aos outros”, que na conjuntura atual se refere aos neoliberais, aos neoconservadores, aos conservadores religiosos e a uma fração da classe média.

Qualquer política educacional, incluindo a política curricular, que não seja ampla de modo a contemplar a sociedade como um todo em termos de classe, raça e gênero, por exemplo, e, que não faça uma avaliação no campo da estrutura e da superestrutura não passará, portanto, de uma meia política com seu caráter excludente. Com a insurgência de uma “nova direita” mais destemida e cruel em suas ações, não se pode desconectar os problemas que enfrentamos no campo educacional dos problemas que se ligam ao campo econômico, político e cultural da sociedade. Caso contrário, se expandirá a forma de controle estrito e punitivo e a ampliação da lógica empresarial dentro das escolas públicas, principalmente aquelas destinadas aos estudantes mais pobres. Conclui-se,

portanto, que a formação para a emancipação humana é a única capaz de contribuir para a construção de outra sociabilidade que não a capitalista.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

APPLE, Michael Whitman. Entrevista com Michael Apple. [Entrevista cedida a] SEVERO, Ricardo Gonçalves; ESTRADA, Rodrigo Duque. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v. 35, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/edur/a/CNdqd9DBbLFQKXN7yQmBNDj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e a desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente em textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 06 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. 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] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, Ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_sit_e_110518.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 15/2018**, aprovado em 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Poder Executivo. **Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. [Brasília, DF]: Poder Executivo, 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em: 17 abr. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em movimento do Distrito Federal**: ensino médio. Brasília, DF: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Circular nº 6/2021 – SEE/SUBEB**. Brasília, DF: SEEDF, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/circular_n.6.2021_see.subeb_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Parecer nº 112/2020, de 08 de dezembro de 2020**. Aprova o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: SEEDF, 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sXqlRTZZui8PQw1ZPq6LLzH7-j7RgyYZ/view>. Acesso em: 13 maio 2021.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Portaria nº 93, de 03 de março de 2021a. Altera a Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020, e autoriza a implementação do Novo Ensino Médio no DF, por meio de Projeto-Piloto, em unidades escolares da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Diário Oficial [do] Distrito Federal**: parte 1: Poder Executivo, Brasília, ano L, n. 42, p. 34, 3 mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020. 2020b. Aprova o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial [do] Distrito Federal**: parte 1: Poder Executivo, Brasília, ano L, n. 01, p. 7, 4 jan. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020. Autoriza a implementação do Novo Ensino Médio no DF, por meio de Projeto-Piloto, em unidades escolares da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Diário Oficial [do] Distrito Federal**: parte 1: Poder Executivo, Brasília, ano XLIX, n. 10, p. 2-3, 4 fev. 2020b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Portaria nº 93, de 03 de março de 2021. Altera a Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020, e autoriza a implementação do Novo Ensino Médio no DF, por meio de Projeto-Piloto, em unidades escolares da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Diário Oficial [do] Distrito Federal**: parte 1: Poder Executivo, Brasília, ano L, n. 42, p. 34, 3 mar. 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020. Aprova o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial [do] Distrito Federal**: parte 1: Poder Executivo, Brasília, ano L, n. 01, p. 7, 4 jan. 2021b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: SEEDF, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022__2_-1.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

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

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do "Movimento Pela Base" na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031/9406>. Acesso em: 05 fev. 2023.

FERREIRA, Fernando Wirthmann; ABREU, Richard James Lopes de; LOUZADA-SILVA, Daniel. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. **Espaço Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 215-222, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4565/3785>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e realidade brasileira**: tese de concurso para a cadeira de história da educação: Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife: [s.n.], 1959.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói (RJ), v. 13, n. 20, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 06 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico**: Censo da Educação Básica Estadual (2020). Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu (RJ), v. I, n. 01, p. 41-60, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/399>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MACEDO, Jussara Marques de. Organismos internacionais e formação docente de novo tipo: da educação para todos a todos pela educação. In: VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo (orgs.). **Todos pela educação?** uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 57-78.

MACEDO, Jussara Marques de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Veias abertas para a privatização na educação brasileira: supremacia da lógica empresarial. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu (RJ), v. IV, n. 07, p. 171-188, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/issue/view/107/rtps-completo>. Acesso em: 30 fev. 2023.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8F8y3w5t3mxv5jVpGXj5SLF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho (Portugal) v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/jussa/Downloads/12674-45308-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], [São Paulo] v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcSOC/v35n102/0102-6909-rbcSOC-35-102-e3510221.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE (MPB). **Quem somos?** [S. l.]: MPB, [2023?]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

OLIVEIRA, Claudimary Pires; COSTA, Pollyana dos Santos Silva. Implantação do novo ensino médio em contexto remoto: relato de experiência. **Revista Com Censo – Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 124-129, jun. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1126>. Acesso em: 15 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas**

públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

PACTO GLOBAL. Rede Brasil. **A iniciativa.** [S. l.]: Pacto Global, 2024c. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/a-iniciativa>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PERES, Elisandra de Souza. **Currículo e emancipação: uma articulação possível?** 2015. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RAMOS, Marise. O desafio da escola está não em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. [Entrevista cedida a] JÚNIA, Raquel Júnia. **EPSJV/Fiocruz**, [Rio de Janeiro], 2016. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SALLES, André Mendes. Currículo escolar: seleção cultural e reelaboração didática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 246-263, set./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20176/14984>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Marcio Mello Nobrega; SIMÕES, George Amilton Melo. Histórico e processo de construção do Novo Ensino Médio no âmbito do Distrito Federal. **Revista Com Censo – Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 130-134, jun. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1140/696>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SOUZA, José dos Santos. Apresentação do dossiê: “reforma gerencial e novos desafios para a gestão do trabalho escolar”. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu (RJ), v. 1, n. 01, p. 09-20, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/397>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos CEMARX**, Campinas, n. 3, p. 159-172, 2006. DOI: 10.20396/cemarx.voi3.10875. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10875>. Acesso em: 01 jul. 2021.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. [S. l.]: Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 07 mar. 2012.

UNESCO. **Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. [S. l.]: Unesco, 2016. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacao_inclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: Unesco: Consed: Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeduacaopara_todosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015: educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. [S. l.]: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 07 mar. 2023.

VIEIRA, Nelma Bernardes; SOUZA, José dos Santos. Reforma do ensino médio e BNCC: ofensiva do capital na Educação Básica. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (orgs). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 177-206.

Recebido em: 03/10/2023
Revisões requeridas: 25/05/2024
Aprovado em: 03/06/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com