


Os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a materialização da miséria intelectual imposta pelo “novo” Ensino Médio

Pedro Otávio Carvalho Fernandes¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6199-5780>

Olavo Pereira Soares²

 <https://orcid.org/0000-0003-0887-9227>

Resumo

O artigo analisa a implantação da contrarreforma do “novo” Ensino Médio, com ênfase na análise de conteúdo de um livro didático aprovado para ser utilizado nessa etapa da educação. O conteúdo analisado versa sobre as relações entre meio ambiente e comunidades tradicionais no Brasil. O referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa está vinculado à Pedagogia Histórico-crítica em seus vínculos com a tradição marxista e com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. O texto conclui que os livros didáticos do “novo” Ensino Médio materializam as perspectivas políticas do empresariado nacional, pois estas objetivam a formação do sujeito neoliberal acrítico e apto a se adaptar ao mercado.

Palavras-chave: Livros didáticos. Ensino Médio. Pedagogia Histórico-Crítica.

Textbooks of Applied Human and Social Sciences: the materialization of the intellectual misery imposed by the “new” High School

Abstract

The article analyzes the implementation of the counter-reform of the “new” High School, with an emphasis on the content analysis of a textbook approved for use in this stage of education. The analyzed content deals with the relationships between the environment and traditional communities in Brazil. The theoretical-methodological framework used in the research is linked to Historical-Critical Pedagogy in its links with the Marxist tradition and Vygotsky’s historical-cultural perspective. The text concludes that the “new” High School textbooks materialize the political perspectives of the national business community, as they aim to form an uncritical neoliberal subject capable of adapting to the market.

Keywords: Textbooks. High School. Historical-Critical Pedagogy.

¹ Universidade Federal de Alfenas, Alfenas: pedro.fernandes@sou.unifal-mg.edu.br.

² Universidade Federal de Alfenas, Alfenas: olavo.soares@unifal-mg.edu.br.

Introdução

Neste trabalho³, procuramos evidenciar que os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do “novo” Ensino Médio exemplificam dois processos que se complementam: o esvaziamento do conhecimento científico ao qual os estudantes deveriam ter acesso e a divulgação de uma concepção de sociedade na qual o capitalismo, enquanto sistema econômico, deve ser naturalizado como único meio de organização e desenvolvimento social. Aqui, os livros didáticos serão analisados em sua materialidade, em outras palavras, no formato em que se apresentam aos estudantes e professores.

O artigo está referenciado na “[...] base histórica e historicizante da Pedagogia Histórico-Crítica” (Saviani, 2021a, p. 88). Com isso, evidenciamos a importância de uma compreensão da contrarreforma do Ensino Médio em seu contexto histórico, considerando os impactos provocados por essa mudança na elaboração dos livros didáticos e de seus respectivos conteúdos. Os livros didáticos elaborados nesse contexto exemplificam o alinhamento do “novo” Ensino Médio às perspectivas neoliberais, pois simplificam conhecimentos complexos, como as relações homem-natureza ou homem-trabalho, evitando apresentar aos estudantes as contradições próprias do sistema capitalista assim como seu modo de funcionamento.

Este trabalho divide-se em três momentos. No primeiro, voltamos ao contexto das recentes contrarreformas neoliberais e às medidas de austeridade intensificadas após o golpe de 2016. Aqui, iremos indicar aspectos do *modus operandi* do capital, utilizando o conceito de “realismo capitalista” em seus diálogos sobre a contrarreforma do “novo” Ensino Médio.

No segundo momento, apresentamos a nossa análise dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na pesquisa, debruçamo-nos sobre os conteúdos dos livros didáticos. Em nossas análises, percebemos como características a difusão de uma narrativa ideologicamente comprometida com as concepções neoliberais a respeito do meio ambiente das comunidades tradicionais e das relações entre o modelo econômico capitalista e as catástrofes ambientais.

³ Este texto apresenta alguns resultados da dissertação de Mestrado intitulada *Natureza e comunidades tradicionais nos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas: distopias do capital e a precarização da educação no Brasil*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (Alfenas), Minas Gerais, no ano de 2024.

O terceiro momento é propositivo. Nós apresentamos algumas considerações sobre a importância das escolas como espaços de produção de conhecimentos e de valorização das potencialidades humanas dos estudantes nelas inseridos. Sabemos da importância dos livros didáticos e das suas potencialidades para os processos de produção do conhecimento, seja para as comunidades escolares urbanas, do campo ou tradicionais. Por essa razão, entendemos que a análise de sua materialidade e de seu contexto de produção são importantes para futuras pesquisas que visam a superação do atual processo de desvalorização do ensino público no Brasil.

O realismo capitalista e a contrarreforma do “novo” Ensino Médio

O conceito de realismo capitalista que utilizamos em nossa pesquisa está referenciado na perspectiva de Mark Fisher (2021), notadamente nos momentos em que esse autor discorre sobre as características do neoliberalismo no capitalismo contemporâneo. Para o autor, o realismo capitalista é uma construção promovida pelos representantes orgânicos do neoliberalismo.

[...] o neoliberalismo pode não ter tido sucesso em se tornar mais atrativo do que outros sistemas, mas conseguiu se vender como o único modo “realista” de governo. “Realismo”, nesse sentido, é uma conquista política; o neoliberalismo teve sucesso em impor um tipo de realidade modelada sobre práticas e premissas vindas do mundo dos negócios (Fisher, 2021, p. 143).

Segundo Fisher (2021), o que está sendo imposto para as sociedades é a impossibilidade de imaginarmos e quiçá construirmos outros futuros. O neoliberalismo tornou-se capaz de produzir no imaginário social a ideia de que não existe a possibilidade de uma crítica contundente ao capital, pois não existem alternativas. Essa condição, segundo Fisher (2021), pode ser explicada, seja pelo colapso da União Soviética, seja pela precarização do trabalho advinda do pós-fordismo. Com isso, “[...] o realismo capitalista é uma expressão da decomposição de classe, e uma consequência da desintegração da consciência de classe” (Fisher, 2021, p. 144).

O ideário neoliberal objetiva colonizar a mentalidade e nos fazer acreditar que não existem alternativas ou, na melhor das hipóteses, que a atitude individual é suficiente para resolver as contradições criadas pelo próprio capitalismo. Fisher (2021) é contundente em

pontuar que se trata “[...] mais de uma atmosfera abrangente, que condiciona não apenas a produção da cultura, mas também a regulação do trabalho e da educação – agindo como uma espécie de barreira invisível, bloqueando o pensamento e a ação” (Fisher, 2021, p. 33).

O *slogan* utilizado por Margaret Thatcher de que “não há alternativas”, somado à culpabilização individual pela miséria produzida pelo capital, produz um imobilismo no presente, ao qual só nos resta nos adaptarmos. O conceito utilizado por Fisher (2021) nos ajuda a compreender não apenas as violações de direitos e as medidas de austeridade no Brasil, mas também como os grupos empresariais têm agido para produzir consenso a respeito do neoliberalismo por meio dos livros didáticos na educação pública brasileira.

Com isso, queremos evidenciar que a contrarreforma do “novo” Ensino Médio é parte desse processo e que possui como justificativa a inevitabilidade do modelo de sociedade capitalista. Para Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021), o golpe contra Dilma Rousseff abriu caminho para as reformas neoliberais, como o congelamento do teto de gastos em educação e saúde por 20 anos, a reforma trabalhista, o aligeiramento do currículo escolar nas escolas públicas, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e seu atrelamento a demandas do empresariado. Roberto Leher (2021) afirma que a administração de Jair Bolsonaro aprofundou ainda mais essas medidas por meio de inúmeros atos autoritários, especificamente no Ministério da Educação (MEC)⁴.

Assim, é necessário interpretar a contrarreforma do “novo” Ensino Médio nesse contexto. Leher (2021) nos alerta para a necessidade de compreendermos o ataque neoliberal aos direitos dos trabalhadores como parte de uma metodologia específica das classes empresariais em sua disputa política por hegemonia. Para Andrade e Motta (2023), a gestão Jair

⁴ Leher (2021, p. 16) afirma que a administração de Jair Bolsonaro “[...] dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e extinguiu a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)”. Além disso, por meio do Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), “[...] reestruturou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extinguindo a Coordenação responsável pela Educação do Campo” (Leher, 2021, p. 16). O autor aponta que esse governo também “[...] empreendeu uma série de ofensas ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire, qualificado como ‘energúmeno’ pelo presidente da República” (Leher, 2021, p. 16). Ademais, segundo Leher (2021, p. 17): “Em julho de 2020, o ministro da Economia, Paulo Guedes, com apoio de Milton Ribeiro, defendeu mudanças na proposta de emenda à Constituição (PEC) que prorroga o FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] para viabilizar a implementação do modelo de ‘voucher’ na primeira infância, um tema recorrente que já fora introduzido no Decreto n 10.134/2019”. Outrossim, conforme Leher (2021, p. 17), “[...] incidindo sobre a diversidade e os direitos humanos, em 30/09/20, o governo editou o decreto 10.502/2017 que ‘Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida’”.

Bolsonaro possibilitou uma inserção ainda maior do empresariado no MEC. Ao serem representados por organizações como o Todos pela Educação (TPE), o empresariado pode se dirigir aos estados e municípios para coordenar os rumos da educação básica de acordo com os seus interesses. Segundo Leher (2023, p. 223), “[...] embora humilhantemente rechaçado em seu intento de dirigir o MEC, o Todos pela Educação (TPE) segue atuante como principal APHe [Aparelho Privado de Hegemonia empresarial] que está conduzindo as contrarreformas da Educação básica nos trilhos neoliberais”. O “novo” Ensino Médio evidencia a ofensiva neoliberal e os interesses de classe de seus incentivadores.

Segundo Hernandez (2019), a contrarreforma apresenta retrocesso sobre muitas conquistas históricas da classe trabalhadora em relação à educação escolar, notadamente no que diz respeito ao currículo que era obrigatório aos estudantes de diferentes classes sociais. Por essa razão, a contrarreforma foi imposta à sociedade civil de forma autoritária, o que demonstra sólidas raízes da burguesia nacional em tradições escravocratas e oligárquicas, pois o seu processo de implantação indica as diferenças qualitativas impostas às escolas públicas em relação às privadas (Frigotto, 2000). Nesse sentido, a contrarreforma visa adequar a escola pública à lógica do mercado, legitimando a ordem neoliberal por meio da sua mudança na estrutura curricular (Oliveira, 2020).

O consenso criado em torno da contrarreforma do “novo” Ensino Médio foi o de que ela seria capaz de inserir os jovens diretamente no mercado de trabalho de forma qualificada. Na prática, ela inviabiliza o futuro de gerações de estudantes brasileiros. Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 37), “[...] a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 ‘flexibiliza’ o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) à profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. Assim, ao mesmo tempo em que os “contrarreformadores” produzem o consenso de que o “novo” ensino será capaz de ofertar todas as oportunidades aos jovens por meio de suas flexibilizações, tal consenso retira do Estado a responsabilidade pela formação e a coloca em cima dos próprios estudantes. Trata-se, portanto, da produção do sujeito neoliberal via educação escolar.

Outro elemento fundamental da contrarreforma está relacionado ao esvaziamento dos currículos escolares. Ela afrouxa a oferta dos conteúdos básicos e não os vincula aos novos, impostos

e expostos pelos “itinerários formativos”⁵. A sua oferta fica a cargo das condições reais das unidades da federação e das escolas em oferecê-los. Portanto, os gestores públicos não possuem a obrigação de oferecer todos os itinerários para que os estudantes os escolham. Na prática, os itinerários substituem as disciplinas clássicas que tiveram sua carga horária diminuída significativamente.

Outro aspecto importante a ser considerado é o distanciamento, cada vez maior, entre os conhecimentos historicamente elaborados e a realidade dos estudantes. Seja por meio dos itinerários formativos, de disciplinas técnicas e/ou do “projeto de vida”, a demanda empresarial é pela substituição do ensino fundamentado na ciência para uma formação pautada em “habilidades e competências”. Trata-se de um conhecimento vulgarizado para que os estudantes da classe trabalhadora sejam formados para se adaptar às demandas do mercado de trabalho precarizado.

Segundo Krawczyk e Ferretti (2017), a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, permite que a carga horária das escolas seja completada com o ensino privado e na modalidade de educação a distância. Nesse processo, os setores privados passam a ocupar o espaço das instituições públicas e a angariar os recursos que deveriam ser a ela destinados. Também é importante mencionarmos um processo de desvalorização do trabalho docente por meio da contratação de profissionais que possuam um “notório saber”. A esse respeito, ao mesmo tempo em que se contratam professores não licenciados, impõe-se aos docentes formados, cuja carga horária foi reduzida, a responsabilidade de lecionar as disciplinas/cursos que não dialogam com sua formação científica profissional. Em síntese, trata-se de

[...] uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. Pelo grau de violência e pelo que interdita, uma contrarreforma que tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

⁵ De acordo com o art. 4º da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o qual alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, p. 1).

A contrarreforma trata de imprimir “[...] sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). O direcionamento da Lei nº 13.415/2017 se refere de modo exclusivo aos currículos e não leva em consideração outros fatores determinantes para o processo educacional. Nesse sentido, a contrarreforma é eminentemente ideológica e precariza a formação e autonomia dos estudantes e professores das escolas públicas brasileiras.

Como nos lembra Eliza Ferreira (2017), as funções e os objetivos do Ensino Médio deveriam ser outros:

Não se trata apenas de mudar o currículo do ensino médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. Acima de tudo, valorizar os professores e implantar processos coletivos de formação continuada. Pois é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa (Ferreira, 2017, p. 297).

Não basta uma alteração curricular. É necessária uma reforma que seja capaz de refletir, criticar e oferecer possibilidades a partir da compreensão das raízes dos problemas educacionais brasileiros. O destaque dado para a alteração curricular se justifica na medida em que os conteúdos dos livros didáticos se mostram acrílicos e conformados ao realismo capitalista, como evidenciaremos a seguir.

Realismo capitalista e ideologia nos livros didáticos do “novo” Ensino Médio

Em função das especificidades e dos objetivos deste texto, nós optamos por apresentar a análise de apenas um livro didático. Trata-se do livro didático *Identidade em Ação*, da Editora Moderna (Karnal *et al.*, 2020). Selecionamos para a análise o volume 3 do livro didático, chamado “Transformações da natureza e impactos socioambientais”. Dentro desse volume, utilizamos um capítulo voltado especificamente para “Povos tradicionais, natureza, capitalismo”.

Aqui, nosso objetivo principal é demonstrar que o livro didático, embora seja um dos principais materiais didáticos, quiçá o mais utilizado pelos professores, é também uma mercadoria difusora de ideologias e instrumento para produção de consensos segundo a

perspectiva política de quem os produz: a classe dominante. Para nós, uma das principais características da contrarreforma do “novo” Ensino Médio é a reorganização curricular. Nesse processo, é possível percebermos, via análise dos livros didáticos aprovados no contexto da contrarreforma, que os conteúdos científicos e acadêmicos foram simplificados para atender a demanda de elaboração de livros por área, não por disciplina. Além dessa característica, os livros didáticos passaram a valorizar a capacidade “criativa” dos estudantes para resolver problemas. Com isso, reforçam o senso comum a respeito de temáticas e conceitos fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira, como, por exemplo, os processos de uso e manejo do meio ambiente.

Para desenvolver a análise, decidimos que o livro seria analisado em sua materialidade, em outras palavras, na forma como seus conteúdos são apresentados para os professores e os estudantes. Embora saibamos que os livros didáticos são modificados pelos “usos” que são feitos deles em sala, o nosso enfoque foi na análise das mensagens do livro, evidenciadas em seus textos e nas relações entre textos e imagens.

Também foi necessário fazer um recorte sobre a temática a ser analisada. Aqui, iremos apresentar nossa análise sobre como os livros didáticos apresentam as comunidades tradicionais na contemporaneidade em suas relações com o meio ambiente. Para a análise, mobilizamos algumas categorias do marxismo que tratam justamente de explicar e questionar a forma como o capital considera o “trabalho” e a “ruptura metabólica” entre seres humanos e natureza. Para isso, referenciamos-nos, principalmente, nos estudos a respeito da ecologia marxista realizados por Foster (2023) e Saito (2021).

O livro didático objetiva desenvolver nos estudantes “habilidades e competências” para a vida na sociedade contemporânea. No entanto, em nossa análise, verificamos que tais “habilidades e competências” são propagadas no livro como condições necessárias para que os estudantes possam conciliar o modo de produção capitalista com o respeito aos povos tradicionais e ao meio ambiente. Tal movimento ideológico é evidente ao longo do livro didático analisado. Na abertura do capítulo 8, chamado “Povos tradicionais, natureza e capitalismo”, é sugerida uma interpretação de uma exposição artística a partir da interpretação de um texto que “complementa” a imagem. Podemos perceber, como consta na Figura 1, que a proposta induz os estudantes à conciliação entre o modo de produção capitalista e a preservação do meio ambiente.

Estabelecer vínculos entre o desenvolvimento econômico e a dominação capitalista sobre os grupos humanos e recursos naturais é necessário. Contudo, o texto vincula o desenvolvimento tecnológico apenas à exploração predatória dos recursos naturais. Vejamos: “Matérias-primas são constantemente exploradas para garantir o desenvolvimento tecnológico e a produção em massa de todo tipo de produto” (Karnal *et al.*, 2020, p. 142). Trata-se de uma afirmação fatalista e determinante da realidade. Durante a interpretação da obra de arte, o livro questiona: “Em sua opinião, é possível conciliar o modo de vida capitalista com a preservação do meio ambiente? Justifique” (Karnal *et al.*, 2020, p. 142). Se somarmos essa afirmação com o direcionamento do texto didático de que a exploração é necessária para a produção de tecnologia, temos uma resposta pronta. O livro didático direciona a interpretação dos estudantes para a união entre capitalismo e consciência ambiental, como é possível visualizar nas Figuras 1 e 2 que seguem.

Figura 1 – Povos tradicionais, natureza e capitalismo



Fonte: Extraída de Karnal *et al.* (2020, p. 142).

Segundo Foster (2023), essa perspectiva é conhecida como capitalismo verde. Ao sugerir-lá, o livro joga sobre os estudantes uma discussão moral em torno da violência capitalista sobre

a natureza e as comunidades tradicionais, ignorando suas reais motivações. Sobre a incompatibilidade entre o capital e a natureza, é fundamental acessar a raiz do problema: “[...] o capital não aceita passivamente esse obstáculo material imposto a seu desejo infinito de acumulação. Sempre que encontra um limite tende, imediatamente, a superá-lo” (Saito, 2021, p. 125). Dessa maneira, reduzir a exploração capitalista à moralidade é um equívoco.

Em seguida, na Figura 2, “Sociedade contemporânea e natureza”, o livro defende que o capitalismo é o resultado de uma inevitável exploração sobre os recursos naturais para satisfazer as demandas da população. A relação direta entre demanda de consumo e a necessidade de produzir mercadorias para conseguir atender a essa necessidade é uma das características mais marcantes da ideologia neoliberal.

Figura 2 – Sociedades contemporâneas e natureza

1. Sociedade contemporânea e natureza

O modo de produção capitalista vem se desenvolvendo há mais de quatrocentos anos, mas adquiriu as características atuais ao longo do século XX. O capitalismo se expandiu de maneira mais intensa após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a aceleração do avanço tecnológico, e se globalizou após a queda do Muro de Berlim, em 1989, quando o sistema socialista perdeu a adesão de muitas nações. Hoje, quase todos os países desenvolvidos ou em desenvolvimento extraem recursos da natureza, produzem e consomem de acordo com a lógica capitalista.

Além de fatores geopolíticos, que contribuem de forma decisiva para o avanço do modo de produção capitalista, outro elemento é muito importante para compreendermos a relação desse fenômeno com a degradação do meio ambiente: o crescimento da população mundial. Em 1960, uma década e meia após o fim da Segunda Guerra Mundial, aproximadamente 3 bilhões de pessoas viviam no planeta. Hoje, após pouco mais de meio século, há mais de 7,5 bilhões de habitantes na Terra, a maioria em grandes cidades, mas boa parte também espalhada por localidades como vilas, comunidades e aldeias.

O desenvolvimento de técnicas sanitárias e médicas e a maior disponibilidade de alimentos, avanços propiciados pelo sistema capitalista, contribuíram para esse crescimento populacional. A média de vida dos seres humanos também aumentou, mesmo considerando as desigualdades na distribuição efetiva desses avanços. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 2000 e 2016, a expectativa de vida no mundo cresceu 5,5 anos: de 66,5 para 72 anos de idade.

Você deve estar se perguntando como o crescimento populacional está relacionado com a expansão do modo de produção capitalista e seus efeitos socioambientais. A princípio, quanto maior a população, maior o número de consumidores – o capitalismo depende do aumento do consumo e da produção para se expandir. Além disso, no capitalismo, o ser humano é, ao mesmo tempo, consumidor e produtor de mercadorias. Assim, quanto mais pessoas existem no mundo, maior é o número de consumidores e, simultaneamente, de trabalhadores.

Nesse contexto, a produção de alimentos e bens materiais cresce de acordo com o consumo. O incremento da atividade extrativista, o desenvolvimento de parques industriais e o avanço tecnológico estimulam grandes empresas a produzir cada vez mais para aumentar seus lucros. Para que as indústrias produzam em larga escala, são extraídas cada vez mais matérias-primas da natureza, alimentando um ciclo de destruição.

Portanto, não é possível atender à demanda crescente de consumo sem aumentar a extração e a transformação de recursos naturais. Os impactos diretos ou indiretos dessas atividades no meio ambiente são visíveis em qualquer grande cidade: poluição, enchentes, rios e córregos contaminados, acúmulo de lixo etc. No campo, pequenos produtores se veem pressionados pelas grandes empresas extrativistas. As populações tradicionais, como as de caçadoras, indígenas e quilombolas, veem sua atividade de subsistência e/ou produtiva, suas práticas e saberes ameaçados pelas grandes empresas capitalistas, que ampliam o raio de sua operação para as áreas em que vivem algumas dessas populações. Assim, a expansão do capitalismo contemporâneo envolve, também, questões e dilemas políticos, étnicos e culturais.

Povos e comunidades tradicionais

Segundo a legislação brasileira, no inciso I do artigo 3º do Decreto nº 6.040, de 2007, povos e comunidades tradicionais são “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. Esse conceito será retomado e aprofundado na página 146 deste capítulo.

Os dados citados nesta página foram retirados de: WHO. *World Health Statistics 2018: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. Geneva: WHO, 2018, p. 4.

Dica de filme

Onde está segunda?

Direção: Tommy Wirkola.
País: Bélgica, Estados Unidos, França e Reino Unido.

Ano: 2017.

Duração: 124 min.

O filme retrata um mundo com grave escassez dos recursos naturais em razão do aumento crescente da população e da manutenção do modo de produção capitalista a qualquer custo.

A saída encontrada para o problema é investir em alimentos desenvolvidos em laboratório, mas essa iniciativa traz riscos inesperados à preservação da espécie humana, provocando a reflexão sobre as ambiguidades do desenvolvimento tecnológico capitalista.

Fonte: Extraída de Karnal *et al.* (2020, p. 143).

No livro didático, esse posicionamento fica evidente neste trecho: “Nesse contexto, a produção de alimentos e bens materiais cresce de acordo com o consumo”, e também em: “[...] não é possível atender à demanda crescente de consumo sem aumentar a extração e a

transformação de recursos naturais” (Karnal *et al.*, 2020, p. 143). No livro, a inevitabilidade do capitalismo e a exigência de que sejamos “realistas” é notória.

Em uma das passagens mais emblemáticas do tópico “O debate ambiental e as questões sociais”, podemos perceber, na Figura 3, que o livro didático defende que o debate a respeito do meio ambiente “[...] não se restringe, por exemplo, à reciclagem do lixo gerado nas grandes cidades, mas abrange o modo como cooperativas podem fazer da reciclagem um negócio rentável para os catadores de materiais” (Karnal *et al.*, 2020, p. 145). Não existe problematização sobre o trabalho das pessoas, as condições históricas em que elas estão submetidas e muito menos o *status quo* que produz a devastação ambiental e sua exploração. Como podemos ver na Figura 3, o livro abre espaços para críticas morais, mas logo trata de reafirmar o “realismo capitalista” como ideologia que mascara a realidade, pois propõe uma solução (rentabilizar o trabalho), evitando debater sobre as condições históricas que originam os problemas socioambientais.

Figura 3 – O debate ambiental e as questões sociais

3. O debate ambiental e as questões sociais

Em 1972, foi realizada, em Estocolmo, na Suécia, a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, como mencionado no *Capítulo 6*. Nesse evento, consagrou-se a ideia de que o desenvolvimento econômico não poderia ser tratado de forma independente das questões ambientais.

Anos depois, em 1983, a Comissão Mundial da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento passou a investigar os impactos das atividades humanas no planeta, o que resultou na publicação, em 1987, do relatório *Nosso Futuro Comum*. De acordo com esse relatório, não se pode satisfazer as necessidades sociais e econômicas da geração atual sem pensar na sobrevivência das gerações futuras. Foi definido, então, o conceito de desenvolvimento sustentável, que é muito utilizado para planejar ações de redução dos efeitos das atividades econômicas sobre a natureza.

Outro evento marcante foi a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em 1992 (também conhecida como Rio-92). Com a participação de chefes de Estado, foi um divisor de águas para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas ao meio ambiente. Na conferência, foi proposto um programa integrado de ações voltadas ao uso racional e sustentável dos recursos naturais. Esse programa foi publicado na Agenda 21, que continha também um planejamento de metas ambientais relacionadas às dimensões econômicas e sociais, de conservação e de proteção de diversos ecossistemas. Várias organizações da sociedade civil (como ONGs, institutos e movimentos sociais) participaram da elaboração desse documento.

Alguns anos depois, em 1997, a ONU realizou a Cúpula da Terra +5, uma reunião especial em que representantes das nações revisaram e atualizaram a Agenda 21,

além de elaborar uma lista de recomendações para o cumprimento das metas. Com o objetivo de planejar as ações para concretizar tais metas, em 2002, ocorreu, em Johannesburgo, na África do Sul, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável.

Com base nesses encontros mundiais e nos documentos decorrentes deles, foi formada em 2015, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, da qual participaram líderes de diversos países. Nesse encontro, foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que, como apresentado no *Capítulo 6*, compõem um rigoroso planejamento de implantação de ações de sustentabilidade ambiental por várias nações, de forma coordenada, até 2030. O documento que reúne essas disposições intitula-se *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* e constitui o principal instrumento de orientação dos países a respeito das questões ambientais.

Para além da retomada do debate ambiental internacional, abordado em capítulos anteriores, é importante destacar que as ações dispostas em documentos como a Agenda 21 e os ODS articulam o uso responsável dos recursos naturais às questões sociais. Desse modo, a natureza não é tratada nesses documentos como algo que deve ser apenas preservado, mas como um sistema relacionado às formas de vida, subsistência e produção das mais diferentes populações.

Isso significa que o debate ambiental não se restringe, por exemplo, à reciclagem do lixo gerado nas grandes cidades, mas abrange o modo como cooperativas podem fazer da reciclagem um negócio rentável para os catadores de materiais. Em outro exemplo, não se limita à proibição da pesca em determinado rio, mas envolve a criação de condições para que pescadores diversifiquem sua produção, reduzindo sua dependência de determinado meio. O debate ambiental, portanto, envolve o conhecimento das diferentes culturas e modos de vida e dos diversos usos dos recursos naturais para a manutenção das comunidades.



Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia. Foto de 1972. O evento reuniu 113 países e foi um marco importante para a questão do meio ambiente.

145

Fonte: Extraída de Karnal *et al.* (2020, p. 145).

Como podemos verificar na Figura 4, a seguir, “[...] no capitalismo, o ser humano é, ao mesmo tempo, consumidor e produtor de mercadorias. Assim, quanto mais pessoas existem no mundo, maior é o número de consumidores e, simultaneamente, de trabalhadores” (Karnal *et al.*, 2020, p. 143). O que percebemos aqui é uma naturalização do trabalho humano no modo de produção capitalista. Como sabemos, o capital inverte a condição metabólica do ser humano com a natureza onde ele produz o que precisa para sua subsistência. Ao transformar o ser humano em trabalhador assalariado, ele o precariza, o torna dependente do capital e modifica suas necessidades originais. No capital, a produção e/ou o trabalho não são associados às necessidades, mas sim à sua valorização. De acordo com Saito (2021, p. 146), “[...] a inversão das relações entre pessoas e coisas, causa não apenas a dominação alheia e reificada das ações dos indivíduos, mas também a modificação das necessidades e da racionalidade humana, ou seja, a personificação das coisas”.

Figura 4 – Exemplos brasileiros

Exemplos brasileiros

Os quilombolas são povos tradicionais remanescentes de grupos de resistência à escravidão. Em 2010, o Instituto Socioambiental – organização da sociedade civil voltada ao estudo do meio ambiente e de povos tradicionais – promoveu um inventário cultural desses povos. Os sociólogos e antropólogos do instituto catalogaram as atividades de produção agrícola e artesanal, os mitos, as festas, os costumes e as crenças dos quilombolas.

Por meio de atividades de pesquisa como essa é possível saber como os habitantes de uma comunidade vivem em locais distantes dos centros urbanos.

Essas comunidades não enxergam a natureza apenas como fonte de recursos que devem ser extraídos para venda e obtenção de lucro. Além disso, o trabalho nas comunidades tradicionais não tem o mesmo significado de um emprego formal exercido por alguém em uma cidade industrial. As diferenças entre esses tipos de trabalho não são apenas concretas, mas também simbólicas.

O ofício de canoeiro no Quilombo Maria Rosa, no Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, por exemplo, integra a sustentabilidade econômica com o saber ancestral do manejo da canoa. O canoeiro transporta alimentos e artesanatos que são vendidos na cidade, pessoas para escolas e postos de saúde e encomendas, sendo responsável por integrar boa parte das atividades produtivas do grupo. Não há cursos de formação de canoeiros. O conhecimento dos canoeiros mais velhos é transmitido para os mais novos de forma oral e pela prática cotidiana do manejo da canoa, objeto fundamental na relação das populações quilombolas do Vale do Ribeira com a natureza.

O estudo de práticas como essa é indispensável para que se reconheça o patrimônio dos povos tradicionais, contribuindo para que eles permaneçam, prosperem e inspirem práticas e atitudes sustentáveis, coexistindo com o modelo capitalista.

Dica de filme

A indústria do leite
 Direção: Andreas Pichler.
 País: Alemanha e Itália.
 Ano: 2017.
 Duração: 91 min.
 O documentário aborda diversas questões que envolvem a produção industrial de leite, como a pressão de grandes grupos capitalistas sobre pequenos produtores tradicionais em diferentes partes do mundo.



Foto: Maria Luiza Ribeiro

Canoeiro da comunidade quilombola Maria Rosa, em Iporanga, no Vale do Ribeira, São Paulo. Foto de 2010.

Fonte: Extraída de Karnal *et al.* (2020, p. 147).

No tópico “Exemplos brasileiros”, na Figura 4, o livro fornece algumas informações para considerarmos o trabalho nas comunidades tradicionais em contraposição ao capitalismo. No entanto, o texto relativiza o trabalho como se seu significado fosse o mesmo em ambas as sociedades e só considera o trabalho das comunidades tradicionais se estes estiverem incorporados ao capital. Por exemplo: “O canoieiro transporta alimentos e artesanatos que são vendidos na cidade [...], sendo responsável por integrar boa parte das atividades produtivas do grupo”; e, mais adiante, sobre a importância de compreender práticas deste tipo: “[...] para que se reconheça o patrimônio dos povos tradicionais, contribuindo para que eles permaneçam, prosperem e inspirem práticas e atitudes sustentáveis, coexistindo com o modelo capitalista” (Karnal *et al.*, 2020, p. 147). O trabalho do canoieiro, como é possível observar na Figura 4, não existe fora da atividade produtiva e só faz sentido se estiver vinculado à produção de valor monetário.

Como bem destaca Kohei Saito (2021), a ruptura metabólica realizada pelo modo de produção capitalista que separa os seres humanos da terra, sua forma de produção e existência, fazem com que eles percam “[...] qualquer garantia de existência física e sua atividade se torna estranhada, controlada e dominada por forças alheias” (Saito, 2021, p. 59). Com isso, queremos evidenciar que considerar as comunidades tradicionais como passíveis de serem tornadas assalariadas significa, em poucas palavras, torná-las pobres e alienadas de seu próprio modo de vida. Significa não respeitar a historicidade de sua relação com a terra e atribuir a eles o conceito de trabalho tal como concebido pelo modo capitalista de produção.

O livro não considera a relação entre seres humanos e meio ambiente de forma dialética. O ser humano precisa da natureza para se construir como ser humano e se adaptar às suas condições e, ao mesmo tempo, também modificá-la. Nessa relação em que o ser humano, por meio do capitalismo, precisa explorar a natureza e produzir riquezas, os saberes indígenas e suas formas de vida são encarados apenas como curiosidades que precisam ser “respeitadas” e incorporadas à sua lógica de funcionamento. Os livros divulgam uma narrativa em que alguns dos últimos modos de vida divergentes ao capital devem ser apropriados pela sua relação de trabalho alienada da natureza e continuar produzindo, ou melhor, produzir ideologicamente e tornar impensável qualquer alternativa de vida que não esteja vinculada ao capitalismo e legitimar, materialmente, o *slogan* de Thatcher de que “não há alternativas”.

Nessas breves linhas, nosso objetivo foi evidenciar o caráter ideológico do livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do “novo” Ensino Médio, tendo como exemplos os conhecimentos voltados para as relações entre meio ambiente e as comunidades tradicionais. Acreditamos que as problematizações realizadas sejam fecundas para pensarmos em práticas pedagógicas emancipadoras. Nesse sentido, sinalizamos a necessidade de instrumentalização da prática pedagógica nas ciências de referência para que os conteúdos didáticos não sejam apropriados acriticamente no ambiente escolar. Como evidenciamos, a posição do livro didático analisado naturaliza o modo de produção capitalista e, em sua busca pela incorporação das comunidades tradicionais, as consideram de forma a-histórica.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a valorização do conhecimento no Ensino Médio

A Pedagogia Histórico-Crítica concebe a escola como um “meio” potencializador para a transformação psicológica das funções superiores dos seres humanos, como preconizou Vigotski (2000). Ela encara a escola como lugar privilegiado para a produção e assimilação pelos estudantes dos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade. Seus teóricos perceberam como o meio cultural/social foi importante para a humanização do homem e buscam defender sua forma mais desenvolvida, a escola, como meio para garantir a possibilidade de emancipação no mundo atual. Portanto, consideram a escola uma potencializadora das funções psíquicas superiores.

Esse exercício de defesa da escola se mostra cada vez mais importante diante do avanço das contrarreformas neoliberais, especificamente no Brasil. Para Lígia Martins (2015, p. 311), é importante afirmar “[...] como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, representa, por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade – não dadas a captação de forma imediata”.

A Pedagogia Histórico-Crítica se esforça em considerar a escola como “um complexo de complexos” (Duarte, 2021b). Assim sendo, não é possível considerar a escola em sua unidade sem levar em consideração todas as determinações que estão ao seu redor, desde o aspecto mais cotidiano ao mais estrutural. Em suma, a instituição escolar deve ser analisada em sua própria historicidade. Acreditamos ser necessário, portanto, entender a escola “[...] não como a

representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Marx, 1973, *apud* Saviani, 2021c, p. 141).

Nossa intenção, por conseguinte, é caracterizar a escola como uma instituição capaz de exercer uma prática mediadora entre os conhecimentos necessários à formação dos jovens para sua compreensão na qualidade de seres históricos capazes de interferir na própria realidade. Trata-se, pois, de considerar a escola como um agente histórico capaz de atuar criticamente na realidade material. Isso não significa, contudo, que a escola seja capaz de resolver todos os problemas da sociedade. De acordo com Saviani (2021a, p. 25), impõe-se “[...] a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”.

Acreditamos que essa forma de conceber a educação indica as ferramentas necessárias para instrumentalizar e possibilitar condições para que os jovens da classe trabalhadora possam sair da escola com as mesmas capacidades que os jovens das classes dominantes. Saviani (2021a, 2021b) é enfático ao demonstrar como as elites trabalham para impossibilitar o acesso ao conhecimento clássico aos estudantes das camadas oprimidas, pois sabem de seu potencial libertador. Nesse sentido, a reforma empresarial da educação no Brasil e no mundo não é fortuita.

A escola, portanto, longe de ser um espaço exclusivamente burguês, deve funcionar para desenvolver o indivíduo “para si”, dito de outro modo, um sujeito que tenha condição de interpretar a própria situação histórica por meio dos conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados pela humanidade. A partir disso, é possível pensar na educação como instrumento revolucionário, que possa fornecer ferramentas para possibilitar a consciência histórica e, desse modo, uma outra concepção de mundo que problematize e possa superar a miséria imposta pelo modo de produção capitalista.

Por meio dos conhecimentos científicos, Duarte (2021a) considera que os estudantes podem se perceber como sujeitos portadores de historicidade, em um mundo histórico e construído por meio de relações sociais e passível de transformações. A esse respeito, as considerações de Malanchen (2014, p. 182) são fundamentais:

É indispensável conservarmos as produções do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos e artísticos, pautando-nos na ciência de que dispomos para avançar qualitativamente para um novo saber, com o entendimento de que este salto não se efetivará sem a apropriação da ciência já existente. Entendemos, portanto, que, ao longo da história, os homens constroem o saber objetivo. É esse saber que deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares.

Nessa concepção didático-pedagógica, o saber científico é o fundamento das práticas escolares. Isso não significa que os saberes cotidianos precisam ser isolados de suas práticas. A Pedagogia Histórico-Crítica não negligencia os saberes populares, que dizem respeito aos saberes que os estudantes trazem às escolas de acordo com suas trajetórias de vida. Saviani (2021b, p. 69-70) é assertivo sobre isso:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

Com Saviani (2021a), podemos indicar que não existe uma contradição entre cultura popular e conhecimento escolar. Se pensarmos que o conhecimento escolar é derivado do conhecimento científico, chegaremos à conclusão de que o processo de apropriação pelos estudantes dos conceitos, métodos e princípios das ciências, irão lhes permitir o melhor desenvolvimento de suas funções psíquicas humanas mais elevadas (Vigotski, 2000). Nessa perspectiva, enquanto os saberes populares guardam estreita relação com a vida cotidiana, o conhecimento escolar permite que os estudantes desenvolvam capacidades de compreender a sociedade em suas relações mais complexas, para além das aparências.

É por essa razão que compreendemos que a análise dos livros didáticos é essencial. Os livros didáticos não definem, em si, as práticas escolares. No entanto, sua materialidade sugere os modos de pensar de professores e estudantes, transmite métodos, conceitos e ideologias. É possível que o mesmo livro didático analisado neste artigo seja utilizado de modo emancipatório em sala de aula. Pode ser utilizado, inclusive, em turmas das escolas vinculadas

aos grupos tradicionais, indígenas ou quilombolas. Para tanto, as concepções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica precisam ser consideradas. Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica nos auxilia tanto nos processos de interpretação e análise da produção dos livros didáticos no atual contexto histórico, quanto no processo de inserção desses materiais nas práticas escolares. Aqui, neste artigo, esperamos ter contribuído com a primeira dessas assertivas.

Considerações finais

Para os pesquisadores que se utilizam dos referenciais teóricos da Perspectiva Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, um dos aspectos da contrarreforma do “novo” Ensino Médio que mais incomoda se refere ao esvaziamento curricular dos conhecimentos científicos. Esse esvaziamento afeta primordialmente os estudantes das escolas públicas, pois a realidade que se impõe não permite a essas instituições a oferta de currículos que tenham sólidos vínculos com a produção acadêmica e científica. Em linhas gerais, enquanto as escolas privadas organizam “trilhas” para solidificar os conhecimentos disciplinares, as públicas oferecem “trilhas” que vinculam a produção escolar ao cotidiano e às formas de pensar do senso comum. Nesse sentido, a reforma do “novo” Ensino Médio inviabiliza o futuro de gerações de estudantes, pois lhes retira a principal forma de acesso ao Ensino Superior.

Neste artigo, procuramos evidenciar outro aspecto preocupante da contrarreforma: as concepções de mundo e de sociedade apresentadas nos livros didáticos aprovados nesse contexto. Como vivemos em uma sociedade capitalista, tais concepções passam necessariamente pela análise desse mesmo modelo econômico. É por essa razão que fizemos o recorte metodológico de identificar e interpretar as concepções que os livros possuem sobre o meio-ambiente, as comunidades tradicionais, as relações homem-trabalho e homem-natureza. Para este artigo, optamos por apresentar a análise de apenas um dos livros didáticos aprovados.

O que pudemos verificar é que existe uma relação entre os interesses e as perspectivas de classe implícitos da contrarreforma com os trechos do livro didático analisado. Procuramos demonstrar que um dos fundamentos ideológicos da contrarreforma é a divulgação da ideologia neoliberal, com ênfase na defesa de um modelo de capitalismo que retira do Estado suas obrigações sobre o bem-estar social, como a educação e saúde, e que, por seu turno, desloca

para o indivíduo a responsabilidade sobre todos os aspectos de sua vida em sociedade, como se o desenvolvimento econômico fosse resultado de ações individuais e não coletivas.

O livro didático analisado neste artigo apresenta essa mesma concepção neoliberal ao tratar das temáticas ambientais e das comunidades tradicionais: o livro não propõe um debate sobre as relações entre homem-natureza ou homem-trabalho em tempos e espaços diferentes; o modo de produção capitalista é naturalizado; a defesa do meio-ambiente recai sobre as ações dos indivíduos; as comunidades tradicionais são aceitas, desde que se adequem ao modelo econômico capitalista.

Com a Pedagogia Histórico-Crítica aprendemos que apresentar o conteúdo em si não significa que essas concepções ideológicas sejam internalizadas pelos estudantes, assim como um livro didático de melhor qualidade teórica não garante o acesso ou a aprendizagem sobre esse mesmo conhecimento. É preciso um conjunto de ações que permitam a professores e estudantes ressignificar os conteúdos dos livros didáticos: profissionais com formação científica sólida nas temáticas a serem analisadas em sala de aula, currículos que permitam o tempo de análise cuidadosa dessas temáticas, condições de infraestrutura escolar que possibilitem a pesquisa em diferentes fontes, a adequada valorização do trabalho dos profissionais que atuam na educação em seus diferentes níveis, entre outros.

Feitas essas considerações, podemos afirmar que mesmo o livro didático aqui analisado pode ser utilizado de forma emancipatória nas escolas, e temos na Pedagogia Histórico-Crítica a principal referência para essa prática. No entanto, a contrarreforma do “novo” Ensino Médio está inserida em um conjunto de contrarreformas que dificultam, de forma proposital, a melhoria qualitativa na formação de professores, a implantação de currículos sedimentados no conhecimento científico, o desenvolvimento de espaços escolares que permitam aos estudantes e profissionais o aprimoramento de formas de pensamento que possam potencializar e ir além do saber cotidiano.

Ao apresentar nossas análises das relações entre a contrarreforma e os livros didáticos do “novo” Ensino Médio, esperamos ter contribuído para o debate sobre a superação do atual estado de negligência dos gestores públicos em relação aos jovens que frequentam as escolas públicas de Ensino Médio no Brasil. É preciso valorizar a educação pública como um todo, assim como a juventude em formação, para garantir o acesso universal aos conhecimentos científicos

necessários para a formação humana e reativar as possibilidades de construir outros futuros possíveis que não sejam baseados na expropriação do ser humano pelo próprio ser humano.

Referências

ANDRADE, M. C.; MOTTA, V. Aparelhos privados de hegemonia empresariais e guerra cultural na educação brasileira. In: LEHER, R. (org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 61-76.

BRASIL. *Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

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.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a individualidade para si. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021a. p. 165-186.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021b. p. 217-238.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>

FISHER, M. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Tradução: Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Tradução: João Pompeu. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644434731>

KARNAL, L.; FERNANDES, L. E. de O.; BACKX, L.; VIEIRA, F. de P. G.; ABREU, M.; MARTINI, A. de; FREITAS, E.; DEL GAUDIO, R. S.; COSTA, C.; FERNANDES, A. C. (ed.). *Identidade em Ação: Transformações da natureza e impactos socioambientais*. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

LEHER, R. Educação e Ciência após 2018: neoliberalismo extremo e guerra cultural. Trabalho Encomendado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. *Anais eletrônicos [...]*. Belém: ANPEd, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt11-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

LEHER, R. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrática do governo Bolsonaro. In: LEHER, R. (org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 215-236.

MALANCHEN, J. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, L. M. (org.). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 269-315.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18861>

SAITO, K. *O ecossocialismo de Karl Marx*. Tradução: Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021c. p. 137-164.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Apresentação. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 1-14.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor Dis. S. A., 2000.

Submissão: 30.03.2024.

Aprovação: 21.09.2024.