

Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA): a importância da pesquisa no processo educativo como forma de combater o esvaziamento científico da educação escolar.

Matheus Rufino Castro¹

Isabela Felipe de Oliveira²

Matheus Trindade³

Tainá da Costa Amaral⁴

Resumo.

Este estudo almeja apresentar o Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA) como uma experiência de contraposição à lógica dominante das pedagogias do capital, baseadas na retirada da ciência do cerne da atividade escolar. A partir da ontologia marxiana, analisamos os movimentos ocorridos na educação brasileira, tendo em vista suas grandes políticas educacionais e da ontologia que as sustentam. Em seguida, buscamos estudar a educação escolar, em seus limites e possibilidades, sobretudo em suas possibilidades de concorrer para a emancipação da classe trabalhadora, ou agravar o seu processo de alienação, tendo como referência fundamental os conceitos de Saviani (2015) acerca do assunto. Por fim, buscamos apresentar o grupo de pesquisa em sua práxis, com a compreensão de seus paradigmas teórico-políticos, a sua estruturação, metodologia de trabalho. Entendemos que a estrutura coletiva de planejamento e participação, tomada e execução das decisões, que abarca desde o dia de encontro até a metodologia escolhida, a “leitura coletiva/compartilhada” dos textos, foi uma experiência bem-sucedida no processo de integração entre sujeitos dos mais diversos níveis de instrução.

Palavras-chave: educação escolar, NEEREBRA, pesquisa, práxis e ontologia.

¹ Professor de Educação Física do Colégio Pedro II, Doutor em Educação pela UERJ, coordenador do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA).

² Ex-estudante do Colégio Pedro II, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA).

³ Estudante da Educação Básica do Colégio Pedro II e Pesquisador do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA).

⁴ Estudante da Educação Básica do Colégio Pedro II e Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA).

Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA): the importance of research at the educational process as a way to fight the school education sciential emptyings.

Abstract.

This study aims to show the Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA) as an experience of contraposition to the capital pedagogies dominant logic, based on the removal of science from the school activity core. From the marxian ontology, we analyze the moviment occurred at brazilian education, owing to its big educational policies and the ontology that sustains them. Then, we study the school education, at it limits and possibilities, mainly at it possibilities to compete for the work classe emancipating, or aggravate it alienation process, with the concepts of Saviani (2015) as reference about the subject. Lastly, we objetified to presente show the research group at it praxis, with the comprehension of it political-theoretical paradigms, it structuring, working methodology. We understand that the collective structure of planning and participation, decisions taking and execution, that embraces the meeting day untill the choiced methodology, the texts “shared lecture”, was a succesfull experience at the integration process of people with very distinct instruction levels.

Keywords: school education, NEEREBRA, research, praxis, ontology.

Introdução.

Em decorrência do acirramento da crise do capitalismo em escala mundial, ainda mais agudizada em sua periferia, como no caso brasileiro, a dominação capitalista teve que ser reestabelecida para dar conta de novos processos de acumulação e dominação social (subordinação da classe trabalhadora ao capital). O Golpe jurídico-parlamentar, que depôs a presidenta Dilma Roussef em prol de seu vice usurpador Michel Temer e foi consumado com prisão do presidente Lula da Silva (MASCARO, 2018), acabou levando ao poder o projeto hediondo da extrema-direita brasileira materializado na eleição de Jair Bolsonaro. Da nossa parte nenhuma surpresa quanto à escolha do capital pelo atual presidente, pois

[...] o capitalismo se orienta à acumulação e não se limitará jamais por republicanismo, institucionalidade, imparcialidade, bom senso, piedade ou humanidade. Todas as formas de hecatombe e de fascismo são seus limiares possíveis, se assim e para isso se encaminhar a marcha da mercadoria e da exploração. (MASCARO, 2018, p.92)

Consequentemente, a partir de 2016, tivemos uma radicalização e aceleração dos processos de ataque à classe trabalhadora (muitos já eram gestados pelo Partido dos Trabalhadores, destacamos). Assim, primeiro o Governo Temer e em seguida o Governo Bolsonaro promoveram no país um conjunto de reformas (ou contrarreformas) que ocorreram no bojo da pavimentação da reprodução/acumulação ampliada de capital, como a Reforma Trabalhista, a Proposta de Emenda Constitucional do Teto de Gastos e a famigerada Reforma da Previdência, além de um amplo conjunto de microrreformas e novas regulamentações ou desregulamentações do trabalho, da proteção ambiental, etc., para facilitar a extração do trabalho excedente, reduzir custos do capital com a força de trabalho, e, consequentemente, aumentar as margens de exploração.

Neste sentido, devemos destacar o campo da educação como um dos principais alvos da burguesia neste contexto de crise. Podemos definir as ações do capital, e, por conseguinte, dos Governos Temer e Bolsonaro (ainda que preservando uma ou outra peculiaridade) no âmbito educacional da seguinte forma:

desobrigar o Estado dos necessários investimentos na educação pública, para sucateá-la e deslegitimá-la e fomentar uma subjetividade [sic] devidamente materializada de que a educação pública não “presta”, e, por isso, deve ser privatizada, ampliando os espaços de remuneração do capital; com a economia de gastos públicos, aumentar a transferência de recursos do Estado para o capital, por meio do pagamento da dívida pública, ou de outras formas mais diretas de garantir essa apropriação privada de recursos públicos; por fim, a sua atuação sobre a formação da classe trabalhadora, cujo intuito é conformar uma subjetividade de amoldamento e adaptação aos imperativos sistêmicos, além de garantir um preparo instrumental mínimo capaz de dar conta das demandas de produtividade do capital. (CASTRO, 2019, p.321)

Para fins desta pesquisa, estabelecemos como foco de nosso estudo os impactos no âmbito da formação humana da classe trabalhadora, em especial naquilo que diz respeito ao conhecimento escolar e a forma como ele foi tratado em ambos os governos por meio de suas principais políticas educacionais, a Reforma do Ensino Médio (REM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por outro lado, torna-se necessário expor a educação como um espaço de contradições, de possibilidades, assim como é necessário publicizar, investigar, as iniciativas que pretendam estabelecer uma contraposição à lógica dominante.

Para tanto, estruturamos este estudo da seguinte forma: um estudo focalizado na BNCC e REM em sua relação com o contexto de crise do capitalismo e o processo de promoção do esvaziamento da educação escolar de seu caráter científico; o papel da pesquisa e da ciência no trabalho educativo como forma de promoção da emancipação humana; uma apresentação do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA) como uma proposta de resistência à dominância ideológica do capital no campo educacional a partir da inserção da pesquisa e da ciência no nível do marxismo a estudantes de Ensino Médio e as famílias presentes na comunidade escolar.

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio como políticas de esvaziamento do conhecimento escolar.

As ações promovidas pelo capital, junto e por meio do Estado no nível educacional, partem cada vez mais da identificação entre a crise societária que vivemos e as “deficiências educacionais”, isto é, os problemas sociais que vivemos atualmente são decorrentes de “problemas educacionais”. Consequentemente, haveria a necessidade de o governo, a sociedade civil (destacando-se ONGs e outras instituições representantes do capital, principalmente o “Todos Pela Educação”) e os organismos internacionais, como Banco Mundial e UNICEF, atuarem para promover mudanças na educação, e, portanto, solucionar os entraves sociais existente. Para isto, forjam-se uma série de estudos que afirmam a necessidade de reformar o Ensino Médio, pois

essa etapa da Educação Básica carecia de atratividade em reter os alunos na escola, por conta da abundância de disciplinas e de um percurso curricular único, o que acarretaria um alto índice de evasão escolar devido à falta de identificação com o currículo aplicado pela instituição de ensino e, consequentemente, um fraco desempenho nos exames de avaliação nacional e internacional (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 93).

A REM foi aprovada a toque de caixa, com duração de tramitação de cerca de cinco meses, o que é bastante simbólico tendo em vista a complexidade do assunto.

A Medida Provisória 746/2016 foi editada no dia 22 de setembro de 2016; aprovada na Câmara dos Deputados no dia 13 de dezembro de 2016; no Senado no dia 8 de fevereiro de 2017; e foi sancionada pelo presidente ilegítimo no dia 16 de fevereiro de 2017. Ora, em cinco meses, de forma unilateral, antidemocrática e antipopular, o Governo Golpista (PMDB/PSDB) capitaneado por Michel Temer, ignorando todo o debate posto na e pela sociedade, editou uma Medida Provisória que altera profundamente a estrutura da Educação Básica, aprovou na Câmara dos Deputados e no

Senado, via compra de votos, e sancionou a Medida Provisória que havia editado (SILVA, 2017, p. 199).

Contudo, a Reforma do Ensino Médio não pode ser vista de forma isolada, e sim casada com a BNCC, no esteio de uma mudança estrutural da educação brasileira, já que essa Reforma estabelece como referência para a reestruturação curricular e organizacional do Ensino Médio a Base.

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, 2017a, s.p.).

Estabelecer como percurso formativo dos sujeitos o caminho por “itinerários formativos” implica em limitar a possibilidade de que eles possuam uma formação científica propedêutica, em especial aqueles/as mais pauperizados/as, por conta da restrição de sua “escolha” aos itinerários formativos existentes, em especial, àqueles disponíveis nas escolas de sua região. Garyszewski (2017, pp. 95-6), nos diz que

a despeito do discurso sobre a liberdade de escolha dos alunos sobre os itinerários formativos, o próprio governo federal já tem reconhecido que a oferta dos itinerários não ocorrerá em todas as escolas brasileiras, particularmente naqueles municípios que somente dispõe de uma escola no seu território.

Esta reforma, então, passa a estruturar o currículo escolar da seguinte maneira:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017a, s.p.).

Torna-se imperioso atentar para o seguinte elemento: a substituição do direito à educação por “direitos e objetivos de aprendizagem”.

O que isso quer dizer? Em linhas gerais, podemos destacar que “direito à educação” pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos, docentes, estudantes, e uma interação dialética na construção do processo educativo e de sua extensão para além do ensino transmissor de informações acabadas. A sua substituição por “direitos e objetivos de aprendizagem” promove um deslocamento do aspecto relacional docente e discente, e da própria processualidade, para um “pseudoprotagonismo” do corpo estudantil, engendrando o apagamento do trabalho docente, responsável por educar. “É um reforço das apropriações pós-modernas que

fomentam o autonomismo discente, a construção do conhecimento e da aprendizagem, que relega ao docente uma função de mero ‘facilitador ou mediador’ da aprendizagem” (CASTRO, 2019, p. 317).

É inadmissível que estudantes passem parte considerável de suas vidas na escola e não tenham acesso a um processo educativo efetivo. A superação desta situação envolve, dentre outras coisas, a clareza que o/a docente é o par mais experiente na relação com corpo estudantil e que sob o domínio do objeto do conhecimento e sua conversão em saber escolar, será capaz de levar o/a estudante a uma nova e superior relação com este conhecimento. Estamos falando de um processo “cujo aluno, deixado à própria sorte, é incapaz de realizar, notadamente por não conseguir individualmente ultrapassar os limites impostos pelo horizonte da cotidianidade” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155).

Outro ponto extremamente pertinente é a utilização das “áreas de conhecimento” em vez da estrutura disciplinar. Parte-se da pressuposição, como Gawryszewski (2017) já sinalizara, que a estrutura disciplinar deixa a escola enfadonha, desinteressante, e isto afastaria a juventude. Contudo, o que se busca ao estabelecer áreas de conhecimento atreladas aos direitos de aprendizagem é apagar do processo educativo a riqueza dos conhecimentos científicos relativa à particularidade de cada disciplina, em prol de uma formação humana restrita aos seus aspectos mais superficiais. Consequentemente, o que teremos serão cada vez mais sujeitos expropriados em seu direito de acessar aos conhecimentos científicos próprios de cada campo do conhecimento em prol de uma “aprendizagem” superficial e anticientífica.

Essa mudança resulta igualmente em mudanças na organização escolar, se torna desnecessário ter professores formados nos diversos campos do conhecimento, ou “especialistas”, para haver a figura dos professores “generalistas”, que devem muito mal e superficialmente deter os conhecimentos dessas áreas. Essa concepção se torna exequível, pois, a função docente não é mais ensinar, mas garantir o direito à aprendizagem, por meio de atividades de facilitação e mediação. Se o docente não deve ensinar, não se torna necessário que ele seja especialista em um campo do conhecimento, de modo que o domínio superficial desse conhecimento deve ser o suficiente para uma construção ativa dos sujeitos (CASTRO, 2020, p. 317).

Um dos pontos mais relevantes neste aspecto é que apenas Língua Portuguesa e Matemática gozarão de obrigatoriedade de estudos enquanto as disciplinas ao longo do Ensino Médio ou se encontrarão totalmente diluídas nas áreas de conhecimento (em maior ou menor grau de hierarquia), ou serão mesmo reduzidas à condição de “estudos e práticas” na BNCC (BRASIL, 2017a). Esta redução das disciplinas e de seus campos

do conhecimento à situação de “estudos e práticas” gera um “vácuo proposital”, já que ninguém sabe o que isso efetivamente quer dizer, que garante tudo e nada ao mesmo tempo. Enquanto isso, as escolas “de elite” podem continuar a ofertar as disciplinas regularmente, assim como aquelas instituições mais precárias (sejam elas públicas ou privadas) podem manter-se com a oferta de processos educativos igualmente precarizados, sem que os conhecimentos atinentes a esses campos sequer sejam oferecidos, ou, no máximo, oferecidos por “docentes generalistas” na forma de “estudos e práticas”.

Por fim, outro ponto extremamente relevante dessas reformas educacionais está no campo do ataque mais direto à subjetividade dos e das estudantes. “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a, s.p.). Aqui se encontra o ponto determinante da reforma: o esvaziamento científico do processo educativo em prol da formação sócio-emocional desses sujeitos, ou seja, da conformação de suas subjetividades, a partir das nomenclaturas bastante atraentes, como a adoção do termo “competências socioemocionais”.

Já a BNCC se apresenta como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017b, p. 07).

O paradigma ontológico da BNCC é o da pós-modernidade: o apagamento da historicidade, a desconsideração da ciência como elemento de compreensão da realidade, e principalmente, da restrição às possibilidades de crítica e transformação da sociedade, em prol de uma perspectiva meramente adaptativa da realidade, promovida a partir do conhecimento das “aprendizagens essenciais” necessárias para se inserir individualmente na sociedade de mercado. “Essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as “competências” o mercado exige dos indivíduos” (MARSIGLIA *et alii*, 2017, p. 116).

Assim, a implantação da Base Curricular passa necessariamente pela transformação do processo educativo em desenvolvimento de “competências”, implementando a ideologia hegemônica do capital no processo educativo.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p. 08).

Isto significa um total esvaziamento da possibilidade de formação humana a partir de um conhecimento científico da realidade, a partir de sua conformação por meio dos “direitos de aprendizagem” e “competências”. A ideologia das “competências”, ou a “pedagogia das competências” como quer que se chame, “é esvaziada justamente por considerar o ser humano em uma percepção ontológica individualista, abstraído de sua materialidade, [...] cujo objetivo é exatamente promover o apagamento de sua condição de classe” (CASTRO, 2019, p. 332).

Fica evidente que a noção de competência carrega consigo a intenção de promover a captura da subjetividade da classe trabalhadora a partir da subordinação dos conhecimentos escolares aos aspectos “socioemocionais” para mobilizá-los de forma reativa, nunca conscientemente planejadas a partir da compreensão racional da realidade, aos problemas sociais buscando a melhor e mais pragmática (“eficiente”) forma de solucioná-los em um horizonte extremamente individualista.

Para tanto, a BNCC eleva o “projeto de vida” ao status de uma disciplina escolar, inclusive contando com livros didáticos de acordo com o mais recente Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵. A partir de designs modernos, sedutores, objetiva-se que o espaço das disciplinas “tradicionais”, com seus conhecimentos científicos “entediados”, seja substituído por coisas “modernas” mais “atrativas”, como “projeto de vida” que também é “tudo e nada”, em que o ou a jovem deve refletir sobre a sua vida, e buscar desenvolver as “competências” para se adequar melhor às exigências sociais, que, conseqüentemente, são as exigências do capital (MARSIGLIA *et alii*, 2017).

Assim, há uma crescente e acelerada transformação do lócus escolar que, em vez de proporcionar uma instrumentalidade científica mínima de compreensão da realidade e de si, deve cada vez mais conformar direta e explicitamente sujeitos para uma acomodação à lógica de mercado. Entretanto, por mais que a escola seja institucionalmente um espaço de reprodução de ordem do capital, o que vai de sua

⁵<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/>.

arquitetura até o fim das atividades pedagógicas propriamente ditas (GRAMSCI, 2011; IASI, 2012), ela também pode cumprir um papel fundamental na luta de classes em decorrência das contradições existentes no próprio sociometabolismo do capital, sendo indispensável trincheira para as lutas de emancipação da classe trabalhadora, como veremos a seguir.

A importância da pesquisa e da ciência na construção de um projeto educacional emancipador.

Entendemos, assim como tantos outros pensadores críticos à ordem capitalista, que a educação escolar cumpre um papel preponderante no processo de organização social por meio da formação humana, com as suas contradições resultantes da estrutura societária do capital movimentada pela luta de classes. Contudo, a formação humana e a própria educação não são específicas da educação escolar, pois, ocorrem em todas as instâncias sociais, família, igreja, o clube de futebol da esquina, a brincadeira de rua, etc. (SAVIANI, 2015). O ser humano se forma humano em todos os momentos de sua vida no contato com a sociedade.

Mas, se a educação/formação humana ocorre em todos níveis da sociedade, por que a educação escolar é tão importante? Saviani (2015, p. 288) nos diz o seguinte

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado.

Dessa forma, o entendimento do professor Dermerval Saviani, com o qual coadunamos, é de que a escola se relaciona diretamente com o saber científico, conseqüentemente sistematizado. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2015, p. 288). Por conseguinte, a escola é uma instituição responsável pela formação humana dos sujeitos, o que tantas outras instituições fazem, entretanto, o que garante a sua particularidade institucional é que a promoção desta educação/formação humana ocorre por meio dos conhecimentos científicos elaborados social e historicamente pela humanidade.

Em um contexto como o nosso de profundo negacionismo, marcado pelo irracionalismo próprio do ascenso conservador reacionário, que acompanha o processo

de crise estrutural do capitalismo com sua conseqüente crise de “subordinação estrutural do trabalho ao capital”, não é difícil entender o motivo de a escola ser alvo de tantos ataques. Mesmo as vacinas, que são conquistas históricas da humanidade no sentido de garantir o mais elementar direito à vida, sofrem grandes questionamentos de cunho irracionalista/negacionista, cujo cerne é o embate anticientífico. Não à toa, estes questionamentos provêm dos mesmos grupos interessados em propostas reacionárias como o Escola Sem Partido, a “Educação Domiciliar (*homeschooling*), além da malfada militarização das escolas.

Destarte, a conjuntura do necessário embate para a superação da pandemia, que tem como obstáculo o obscurantismo irracionalista que promove toda sorte de dificuldades ao cumprimento de medidas sanitárias cientificamente comprovadas, passa necessariamente por uma formação científica bastante sólida, o que é historicamente negado à grande parte da classe trabalhadora brasileira. Conseqüentemente, quando vivenciamos de forma ainda mais dramática o que a ausência de uma formação científica de qualidade pode causar acerca de danos à população mundial, com o adoecimento e morticínio de brasileiros e brasileiras, vemos um conjunto de contrarreformas que objetivam expropriar ainda mais os filhos e filhas da classe trabalhadora de seu direito à educação, ao conhecimento e à tecnologia, que somente a instituição escolar poderia prover.

Entretanto, não é apenas o conservadorismo de cunho irracionalista que se coloca na contramão da função social da escola, mas também o “progressismo pós-moderno”, que embasa propostas como a Reforma do Ensino Médio e a própria BNCC. Ao acusar a escola de “cientificismo” e de um ensino “tradicionalista” considerado desinteressante para o/a estudante, uma crítica presente desde o movimento escolanovista e reapropriada pelos movimentos pós-modernos, incorre-se no fortalecimento de conceitos propositadamente esvaziados como “protagonismo juvenil”, “metodologias ativas”, ensino por competências, etc (CASTRO, 2019).

Entretanto, não é nosso objetivo aqui retomar os parâmetros de um ensino “tradicionalista”, até mesmo “tecnicista”, em que não há atividade estudantil, centrado em conteúdos descolados da realidade. É imperioso ter uma ação docente capaz de realizar esta atividade mediadora, que é o trato pedagógico do saber científico, junto a uma ação efetiva, uma posição ativa do/da estudante que lhe torne capaz de garantir o domínio progressivo deste saber.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2015, p. 290).

O papel da ciência historicamente é o de aproximação objetiva do sujeito com o objeto de seu interesse, a correta compreensão de suas possibilidades, de modo que se torne capaz de atingir e efetivar os interesses em torno de sua prática social. Conseqüentemente, sendo o papel da escola a transmissão do saber científico, assim como a construção junto aos/às estudantes das bases da compreensão científica da realidade, a educação escolar se torna instrumento *sine qua non* da vida social, em especial à medida que a sociedade se torna mais complexa, e o conjunto de conhecimentos que se torna necessário para a manutenção e reprodução desta sociedade é ampliado. Isso confere um caráter próprio ao trabalho educativo, pois este deve ser “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2015, p. 287).

Contudo, as críticas a um suposto cientificismo escolar, escolasticismo, ignoram tanto que existe um saber científico produzido pela humanidade que os sujeitos não são capazes de apreendê-lo espontaneamente por osmose, ou seja, que estes conhecimentos produzidos objetivamente só podem ser apreendidos, caso haja alguém na função de ensinar (o/a docente) e alguém que deva aprender (o/a estudante); quanto que o processo de domínio destes conhecimentos, assim como da forma científica de sua assimilação e produção de novos conhecimentos, é extremamente trabalhoso, demandando um intensivo processo repetitivo até que as suas bases sejam internalizadas pelos sujeitos.

Assim, ao contrário do que pretendem as “novas pedagogias”, fundadas na ontologia pós-moderna, e a retórica esvaziada do “protagonismo juvenil”,

a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção se liberta, não sendo mais necessário tematizar cada ato (SAVIANI, 2015, p. 291).

Sendo assim, é condição inequívoca para o exercício crítico e criativo do saber escolar a internalização das bases científicas de produção de conhecimentos pelos sujeitos. Para tanto, são pressupostos processos de repetição, intervenção do corpo docente, disciplina metódica, e não um processo esvaziado e abstrato de liberdade, que, na verdade, implica em deixar o sujeito estudante relegado à sua própria sorte, e, porque não dizer, à sua própria ignorância (entendendo-a como o não-saber daquilo que a escola poderia lhe prover).

Com isso, a educação que almejamos não parte de um mero saber escolástico descolado da realidade, mas justamente da percepção de que não é possível compreender corretamente a realidade sem que haja uma base científica para tanto. Temos pleno acordo com Lodi (2018, p. 240), ao parafrasear a excelentíssima pedagoga soviética Krupskaja

Para Krupskaja, a educação permite a transformação do sujeito e, por consequência, a transformação de toda sociedade, realizada por sujeitos conscientizados. Considerou, concomitantemente, necessárias a apropriação do conhecimento acumulado pela sociedade e a consciência de mundo, que envolve também a consciência de si. Cabe assim, entender como o mundo foi historicamente organizado, incluindo os mecanismos de injustiças criados pelo próprio homem e qual o papel que os indivíduos e grupos exercem nesse contexto.

Dessa forma, a educação escolar que almejamos, que caminha *pari passu* com a ruptura em relação ao capitalismo rumo à construção de uma sociedade socialista, tem como pressuposto a construção do ser humano integral, o que é negado pelo capitalismo. Uma negação no âmbito da educação escolar, e da ideologia pequeno-burguesa no capital “é a conexão, [...], entre pesquisa científica e prática social, no terreno da elaboração do conhecimento científico. Ou seja: são questões práticas que levam ao desenvolvimento da teoria” (SAES, 2004, p. 76).

Com isso, um dos aspectos basilares de uma concepção educacional que se pretenda concretamente emancipadora é o estímulo à pesquisa científica como forma de compreensão da realidade, mas não qualquer pesquisa e nem qualquer concepção de ciência, e sim uma pesquisa efetivamente científica calcada na prática social dos sujeitos, isto é, em sua práxis. O que se pretende, então, é a “busca expressa, por parte do educador, da utilidade social dos conhecimentos científicos e das construções culturais; ou seja, ao reconhecimento de que a teoria deverá ter alguma aplicação prática, caso contrário ela se reduzirá a nada” (SAES, 2004, p. 77).

Podemos, então, elencar como alguns dos pilares da construção de um projeto educativo concretamente emancipador: ter a ciência como forma de compreensão da realidade e aproximação objetiva com a mesma, além de meio pelo qual são construídos os novos conhecimentos, igualmente científicos; construir paulatinamente uma racionalidade científica na comunidade escolar com a pesquisa científica servindo como uma condição *sinequa non*; entender que os conhecimentos científicos só fazem sentido e permitem uma vida, de fato, livre, criativa e crítica, quando calcados na prática social dos sujeitos envolvidos. E é a partir destes pilares supracitados que consolidamos a proposta didático-pedagógica e científica do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA).

O NEEREBRA: uma proposta de introdução da juventude e da comunidade escolar ao marxismo e sua relação com a educação.

Antes de adentrar às especificidades do NEEREBRA, como a discussão de sua metodologia de trabalho, suas referências teórico-políticas, é fundamental apresentarmos um breve panorama, que, de alguma forma, se relaciona com as referências teóricas supracitadas.

O primeiro ponto a ser destacado é que o NEEREBRA é sediado no Colégio Pedro II, que pertence à rede federal. Não abordar isso pode até soar leviano, tendo em vista que é de notório reconhecimento que a rede federal de educação pública goza de melhores condições materiais que as demais redes públicas, municipais e estaduais. Isto ocorre, pois, o financiamento para as escolas da rede federal é muito superior ao seu equivalente na maioria das redes municipais e estaduais, o que engendra condições de infraestrutura bem razoáveis, apesar de sofrer das mazelas generalizadas de todo serviço público, como a asfixia orçamentária, os seguidos cortes de verbas que já datavam do governo Dilma e se aprofundaram após o Golpe de 2016.

Outro ponto a se destacar, e este merece uma atenção ainda mais especial, é o trabalho docente na rede federal, mais especificamente a carreira docente e a definição de sua jornada de trabalho. Atualmente, a partir da Portaria 983 (BRASIL, 2020), o docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que tenha jornada de trabalho de 40 horas semanais deve ter um mínimo de 14 horas semanais vinculados a atividades letivas, tendo o seu equivalente de horas para atividades de planejamento/manutenção do ensino, e as demais horas destinadas a outras atividades,

que podem ser outras atividades letivas, assim como atividades de pesquisa, extensão, cultura, esporte, etc.

Por mais que a Portaria 983 seja um profundo ataque à carreira docente, já que aumenta o mínimo de atividades letivas de 10 para 14 horas semanais, subtraindo boa parte do tempo de trabalho outrora destinado a outras atividades como a pesquisa científica, ainda podemos dizer que há um grande diferencial na carreira docente federal, em relação às demais carreiras do magistério no nível estadual e municipal. Estas carreiras, muitas vezes na melhor das hipóteses, respeitam a lei que destina 1/3 da carga horária docente para planejamento, enquanto os outros 2/3 ficam reservados exclusivamente para atividades letivas, não havendo qualquer previsão de realização de pesquisa, atividades culturais e esportivas, como parte de sua jornada de trabalho.

Sendo assim, a título de comparação, enquanto um/uma docente federal passa a destinar 14 horas de trabalho em atividades letivas, 14 horas de trabalho em planejamento/manutenção do ensino e 12 horas em atividades de pesquisa/extensão/cultura/esporte, um/uma docente de educação básica de outra rede pública, com a mesma jornada de 40 horas semanais de trabalho, terá, na melhor das hipóteses, 26 horas letivas e 14 horas dedicadas a planejamento/manutenção. É uma diferença abissal que, por óbvio, repercute no tipo de atividade que é possível desenvolver e nas iniciativas que são passíveis e exequíveis de proposição.

Dessa forma, podemos reconhecer que, embora sob um processo de precarização, a possibilidade de ter carga de trabalho destinada à realização de pesquisas científicas, com iniciações científicas junto ao corpo estudantil, assim como os/as demais componentes da comunidade escolar, garante de alguma maneira uma condição diferenciada e melhorada de trabalho em relação à média do professorado da rede pública.

Este preâmbulo serve para não haver daqui qualquer prerrogativa que estabeleça uma meritocracia docente, ou algum tipo de discurso “coach motivacional”, que diz que só depende do/a docente realizar atividades de pesquisa e desenvolvimento científico com seus/suas estudantes. Pelo contrário, o que se pretende neste curto introito, é justamente ressaltar que só é possível desenvolver atividades diferenciadas de modo a atingir os ideais expostos anteriormente em Saes (2004), Krupskaja (*apud* Lodi, 2018), se houver condições de trabalho e de vida para tal, o que a rede federal, ainda consegue oferecer, não sabemos por quanto tempo, vide as últimas ações do Ministério da Educação, como a Portaria 983.

Isto posto, podemos adentrar à proposta do NEEREBRA, um grupo de pesquisa que almeja promover estudos científicos no âmbito da educação básica. Partindo do materialismo histórico e dialético como base de nossa práxis, e de nossas concepções científicas, entendemos não ser possível estudar, compreender e intervir na educação, isto é, formular uma prática social consciente, livre e criativa nos marcos que Saviani (2015) definira acima, sem que se faça um estudo profundo de sua relação com a totalidade societária em que ela se encontra.

Compreendemos a necessidade de pesquisar o campo educacional em sua relação mais ampla com o conjunto da sociedade da qual faz parte dialeticamente, como constituído e constituinte da mesma. O trato da particularidade brasileira nos traz o outro elemento de nosso escopo, que é o estudo da educação e sua relação com a realidade brasileira, pois, temos como concepção basilar que é impossível compreender corretamente os problemas educacionais, mesmo que aqueles que nos tocam de forma mais direta e concreta, sem que se realize também um estudo mais profundo dessa realidade (SILVA, DESTERRO, 2019, s.p.).

Por isso, trazemos como princípio estruturante de nossas atividades investigativas o estudo da realidade brasileira, pois, mesmo a ordem capitalista não se concretiza da mesma maneira em todos os lugares, é necessário ressaltar a sua particularidade, na condição de capitalismo dependente (MARINI, 2012).

A partir do horizonte classista oriundo da ontologia marxiana, a ideia é de uma abertura ampla da participação. Assim, o grupo abre suas portas para a participação de um coletivo bastante heterogêneo, que vai desde servidores e servidoras da instituição (docentes e técnico-administrativos/as), estudantes, responsáveis pertencentes à comunidade escolar, além de membros egressos que busquem ampliar sua formação nestes marcos, contando com graduandos/as de diversas áreas, não somente de licenciaturas como se poderia de imaginar, e demais profissionais da educação de outras redes (SILVA, DESTERRO, 2019).

Outro ponto importante que gostaríamos de ressaltar é a sua localização geográfica. Apesar de pertencer à institucionalidade do Colégio Pedro II, o grupo de pesquisa tem sua sede no campus Duque de Caxias. Para quem não conhece, Duque de Caxias “integra a Baixada Fluminense, região marcada por graves problemas sociais, precariedade no acesso a toda sorte de serviços públicos, e com uma população majoritariamente pauperizada” (CASTRO, 2019, p. 202).

Por mais que nos últimos anos, tenhamos acompanhado a chegada de novos elementos para a Baixada Fluminense, novas instituições federais e estaduais, de ensino básico e superior, a quantidade de espaços de formação científico-acadêmica ainda é

extremamente limitada. Dessa maneira, é uma posição política consolidar um grupo de pesquisa, de formação humana com bases científicas em um espaço que é ocupado majoritariamente pela classe trabalhadora, e, por isso, tão carente de serviços públicos, como a própria oferta da educação e de possibilidades de desenvolvimento técnico-científico. Com isso, objetiva-se contribuir com um espaço aberto de diálogo com a comunidade escolar, e também para fora dela (SILVA, DESTERRO, 2019, s.p.).

Como foi exposto acima, o coletivo que hoje compõe o NEEREBRA é bastante heterogêneo, contando com a presença de pessoas com doutorado, mestrado, especialização, graduação, e também os membros estudantis da educação básica. Contudo, como o nosso horizonte é a práxis marxista, desde o nosso primeiro encontro em 2019, na época ainda presencial antes da pandemia, definimos que o grupo partiria de uma estrutura decisória coletiva, em que cada membro teria direito a voz, vez e voto sem qualquer tipo de discriminação ou hierarquização. Tomamos como pilar fundamental uma práxis organizada a partir da democracia operária como mecanismo permanente de formação política de todos os membros do NEEREBRA, entendendo o grupo de pesquisa e o espaço institucional escolar como espaços de formação humana, conseqüentemente, formação política (CASTRO, 2019, LODI, 2018, SAES, 2004).

Sendo assim, todas as decisões tomadas no grupo, desde o dia/hora dos encontros, seu formato, duração dos encontros passam por deliberações coletivas em que qualquer membro pode apresentar propostas, dissensos e, é claro, consensos. Mesmo neste período atual da pandemia, a decisão de suspender/retomar as atividades foi definida coletivamente, assim como os moldes de seu retorno, inclusive a plataforma escolhida pelo grupo, a *jitsi*, foi selecionada pelo coletivo por ser uma plataforma de dados abertos e não violar a privacidade dos seus membros.

Um ponto importante nesta forma de decidir/organizar o grupo é a tentativa de romper na práxis com os vícios do campo acadêmico, que estabelecem uma hierarquização entre os sujeitos por seus títulos, publicações, etc., que entendemos fundar-se ontologicamente na própria cisão do trabalho em intelectual e manual. Isto não quer dizer ignorar as experiências/conhecimentos acumulados, nem negar o papel de coordenação/orientação, mas de prover uma formação política radicalmente democrática, em que todos e todas devem ser instadas a se posicionar, criticar, pois, entendemos que somente assim é possível formar sujeitos ativamente críticos, criativos e conscientes.

Os temas de discussão, textos de debate, também são decididos coletivamente, a partir das propostas oriundas do coletivo sem que haja qualquer discriminação. Dividimos nossas leituras e acúmulos a partir de ciclos temáticos em que, ao terminarmos um ciclo, fazemos uma avaliação do processo e sugerimos novos temas/textos a partir das necessidades oriundas da realidade. Por exemplo, diante do processo de imposição da Reforma do Ensino Médio, foi sugerido que façamos um próximo ciclo de estudos acerca do tema, enquanto o ciclo anterior (de março de 2020 até o mês de maio) foi a leitura de “Dialética da Dependência”, de Ruy Mauro Marini a fim de apreendermos melhor a formação de nossa realidade.

E como equacionamos formações/experiência acadêmicas tão distintas entre si? O grupo formulou coletivamente a necessidade de fazermos “leituras coletivas/compartilhadas”, que se tornou um instrumento metodológico do nosso trabalho. No presencial, cada membro tinha o texto em mãos, quando não havia condições de lê-lo digitalmente, ou tê-lo físico, a coordenação se responsabilizava por sua impressão para quem não conseguisse fazê-lo, de modo que todos/todas pudessem ler juntos/as. Assim, ao lermos o texto juntos/as, em voz alta, revezando a cada trecho, fazíamos paradas em que qualquer membro podia levantar questões, dúvidas, contextualizações, observações que julgasse pertinentes. Esta metodologia foi continuada no período remoto, com a exposição do texto na tela, e todos/as lendo trechos do mesmo e fazendo seus comentários.

Consideramos esta metodologia extremamente exitosa a partir da própria devolutiva dos membros que são muito assertivos/as acerca da necessidade de sua continuidade, pois, permite discutir com mais profundidade os temas/leituras, assim como também torna possível uma participação mais efetiva, inclusive das pessoas mais tímidas e inseguras. Saviani (2015) fala acerca da necessidade da repetição como método de ensino e construção do conhecimento científico. Com isso, cremos mantermo-nos fieis ao método marxista, pois, ao procedermos com a “leitura compartilhada” caminhamos para um processo de “alfabetização científica” em que as pessoas passam a apreender o arcabouço teórico-político da ciência proletária. Entendemos ser pertinente o uso do termo “alfabetização científica”, pois, há um conjunto de nomenclaturas, conceitos e categorias que são inusitados para muitas pessoas, e que, durante as nossas leituras conjuntas, elas passam a se apropriar.

Isto faz com que, partindo da ontologia marxiana, da práxis científica como mecanismo de compreensão/intervenção ativa na realidade, o NEEREBRA se torne um

lôcus de resistência ao irracionalismo basilar do conservadorismo reacionário, pois, estabelece na ciência materialista e dialética a base de seu processo de produção de conhecimentos e apropriação científica da realidade existente.

O atual período histórico tem como característica no mundo a ascensão de movimentos baseados em ideologias irracionais, com destaque especial para o Brasil, e que estas ideologias são fincadas no âmbito da práxis, (IASI, 2012; MÉSZÁROS, 2012), oriundas das contradições existentes nas próprias relações sociais de produção. Dessa feita, estas ideologias não podem ser superadas de outra forma que pela práxis.

Assim, não podemos atuar de modo simplista atribuindo pejorativamente a alcunha de negacionistas à boa parte da classe trabalhadora que em sua vida nunca teve a possibilidade de uma mínima formação científica, em uma conjuntura em que a ontologia hegemônica ignora a verdade e a hierarquia do saber científica. A construção ideopolítica do irracionalismo que embasa os movimentos suicidas antivacina, de recusar medidas como uso de máscaras, álcool em gel, e, sobretudo, o isolamento social como forma de mitigar e conter a pandemia do Covid-19 só pode ser superada no âmbito da própria práxis.

Portanto, a superação das ideologias irracionais e ultraegoísticas tão patentes neste período pandêmico demanda uma práxis que estabeleça um antagonismo, logo, vinculadas a mecanismos de valorização da construção de uma racionalidade científica como mecanismo de compreensão e ação na realidade. Outrossim, esta práxis científica também não pode se limitar a preconceitos próprios da academia burguesa, como a hierarquização, a busca individualista do produtivismo, e a lógica meritocrática do conhecimento, mas uma práxis fundada na solidariedade de classe e na consciência de coletividade, como entendemos ser o caso da metodologia da “leitura coletiva/compartilhada”.

Outrossim, o NEEREBRA também estabelece um contraponto às formas pedagógicas do capital denominadas de pós-modernas, ou ativas, que são a base das reformas educacionais como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. O tratamento rigoroso do processo de compreensão científica da realidade a partir da instrumentalização dos membros do grupo de “um saber sistematizado, metódico” (SAVIANI, 2015), engendra um combate ao “anti-historicismo dessas pedagogias ativas que ignoram a importância de compreender não apenas a si enquanto sujeito histórico, e

sim o conjunto da sociedade enquanto um devir histórico, o que deve passar pelo contato educativo com as gerações antecessoras” (CASTRO, 2019, p. 135).

Isso não quer dizer que os conhecimentos levados pelos integrantes baseados no senso comum sejam descartados. Ao contrário, a metodologia de trabalho desenvolvida pelo grupo promove na prática o respeito pelo conhecimento que cada um e cada uma possui acerca dos temas debatidos. Mais do que respeitar, os conhecimentos baseados no senso comum apresentados nos debates são utilizados didaticamente como base para sua superação e transição ao saber científico. Assim,

[...] o confronto entre o saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33).

Outro pilar fundamental da atuação do NEEREBRA no campo da práxis é buscar o rompimento com os preceitos individualizantes contidos na lógica das competências das novas pedagogias do capital. Se a escola deve se pautar em uma ampliação de sua subordinação aos interesses/necessidades do mercado, “os sujeitos não apenas lidariam com conhecimentos, mas competências de ordem emocional, como a resiliência, competitividade, dentre outras habilidades que lhes tirem do horizonte qualquer perspectiva mais ampla de ação” (CASTRO, 2019, p. 134). A partir do momento em que o grupo busca estabelecer coletivamente suas ações, também por meio da metodologia da “leitura compartilhada” ajustar-se aos limites de cada membro, estimular o crescimento do todo como parâmetro de suas ações, estabelece, na práxis, uma ruptura com esses postulados “egoístizantes” do capital.

Por fim, mas não menos importante, fomentar atividades de pesquisa vai na contramão das políticas educacionais atuais que buscam cada vez mais impor mecanismos precarizantes do trabalho e da carreira docente. Como vemos, os movimentos atuais são de intensificar ao máximo possível o trabalho docente, fazendo com que o professor/a assuma o maior número de turmas, a partir das diretrizes do mercado a fim de reduzir investimentos do Estado em prol de sua conversão em fonte de acumulação de capital. Com isso, lutar por condições de trabalho, lutar pela possibilidade de oferta de uma formação humanística ampliada de caráter científico na escola é lutar diretamente contra o processo de sucateamento da educação pública.

Conclusões.

A possibilidade de fazer pesquisa científica deveria ser um direito inalienável de cada sujeito, pois, a ciência, a construção científica do conhecimento, é elemento determinante de sua inserção na realidade. Em momentos como o que vivemos, em que prevalece o obscurantismo, o negacionismo, o irracionalismo, com pessoas se atirando à morte em meio a uma pandemia, e levando tantas outras consigo, que podemos observar a falta que faz ter a ciência como forma de compreender e atuar na realidade. Entretanto, o negacionismo não se gerou sozinho, é fruto de um sistema que por si já é irracional, que traz como prioridade o lucro em detrimento da vida, que subjuga cotidianamente as pessoas às suas necessidades, e não coloca a sua existência a serviço das necessidades humanas.

São os processos de negação cotidianos do capital que promovem as condições subjetivas, isto é, que engendram subjetividades propícias a aderirem a discursos irracionalistas e obtusos. Logo, se a origem do negacionismo e do irracionalismo não é mera questão discursiva, como advogam os pós-modernos, pós-estruturalistas e suas derivações, o combate a isto não pode ser também de caráter discursivo. É preciso atuar na práxis dos sujeitos como forma de promover as condições de que eles se coloquem em movimento na superação desta ordem societária.

No campo educacional, isto passa necessariamente pelo embate contra todo o tipo de precarização existente, e, não apenas atuar defensivamente para barrar a ofensiva do capital materializada em políticas como REM, BNCC, etc., mas atuar de modo ofensivo e propositivo em prol dos princípios tão caros à classe trabalhadora. Afinal, não é possível ver uma sociedade proclamando um conjunto de discursos pró-ciência, contra o negacionismo, se há a efetivação de políticas educacionais, se não assumidamente, mas ontologicamente negacionistas, irracionalistas e igualmente obscurantistas, ainda que envoltas em uma pretensa aura “progressista”.

Torna-se, então, imperioso para combater efetivamente a atual pandemia, além de atuar para a prevenção de novas, combater decididamente estas políticas educacionais precarizantes que expropriam a escola e a classe trabalhadora da ciência. É claro que este não é o único mecanismo, nem o principal, já que somente a ruptura radical para com os paradigmas do controle sociometabólico do capital poderiam prover este salto de qualidade no processo formativo (MÉSZÁROS, 2012).

Contudo, não se pode em qualquer hipótese menosprezar a relevância para transformações sociais efetivas da construção de espaços de consolidação de uma práxis científica, que é o objetivo do NEEREBRA, assim como de outras tantas iniciativas com estes marcos e propósitos. Fazer com que cada escola, cada docente e cada estudante tenham direito não apenas a mera instrução formalista, ou a noções esvaziadas e alienantes como as malfadadas “competências”, mas tornarem-se sujeitos históricos em condições de raciocinar cientificamente, agir cientificamente e produzir conhecimentos científicos, tornando-se assim, concretamente, livres, criativos e autônomos.

Logo, o desejo não é manter a rede federal como “ilha de excelência” como muitos e muitas afirmam ser, inclusive com rigorosos processos seletivos para que estudantes tenham o simples direito de ingressar numa escola pública que deveria ser aberta a todos e todas. O objetivo deve ser ampliar aquilo que há de bom na rede federal para todas as escolas públicas desse país, o que somente ocorrerá por meio da formação de uma classe trabalhadora que se coloque em movimento com fins de superação do atual modelo societário. Por isso, entendemos ser pertinentes iniciativas de formação como o NEEREBRA, e tantas outras, que buscam alicerçar sua práxis na ontologia marxiana e ousam lutar o “bom combate” da emancipação da classe trabalhadora.

Referências.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis 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 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Portaria nº 1570, Diário Oficial da União de 21/12/2017. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020.** Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2020.

CASTRO, Matheus Rufino. **A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador do Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II.** 493f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UERJ, Rio de Janeiro, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. Pg. 272-316. In: IANNI, Octávio. (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjunturas de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, set./dez. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2.ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LODI, Samanta. Nadezhda Krupskaja: por uma educação revolucionária. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 236-244, dez. 2018

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARINI, Ruy Marini. **Subdesenvolvimento e revolução.** 3.ed. Florianópolis: Insular, 2012.

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

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe.** 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** Trad. LOPES, Mauro; CASTANHEIRA, Paulo César. 1.ed. 4.reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.

SAES, Décio. Educação e socialismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.18, 2004, p. 73-83.

SAVIANI, Dermalval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA, Marcelo Lira. Coup D'État e exclusivismo político-educacional: uma análise da Medida Provisória 746/2016. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 182-210, dez. 2017.

SILVA, Matheus Castro da; DESTERRO, Fábio Braga. **Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira**. Projeto de formação de Laboratório de Pesquisa e Estudos vinculado ao Colégio Pedro II a ser submetida para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. 2019.