



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LIDIA AUREA DO NASCIMENTO LOUVRIER**

**UMA ANÁLISE MARCUSEANA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: RAZÃO  
TECNOLÓGICA E SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL**

**FORTALEZA**

**2023**

LIDIA AUREA DO NASCIMENTO LOUVRIER

UMA ANÁLISE MARCUSEANA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: RAZÃO  
TECNOLÓGICA E SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L918a Louvrier, Lidia Aurea do Nascimento.  
Uma análise marcuseana da educação formal no Brasil : razão tecnológica e sociedade unidimensional /  
Lidia Aurea do Nascimento Louvrier. – 2023.  
101 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.
1. Novo Ensino Médio. 2. Marcuse. 3. unidimensionalidade. 4. razão tecnológica. I. Título.  
CDD 370
-

LIDIA AUREA DO NASCIMENTO LOUVRIER

UMA ANÁLISE MARCUSEANA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: RAZÃO  
TECNOLÓGICA E SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Aprovada em 22/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é a investigação do sistema de ensino público brasileiro, com foco na reforma do Ensino médio elaborada em 2016 pela Medida Provisória 746/2016 e aprovada em 2017 pela Lei 13.415/2017 promovendo uma flexibilização do currículo do Ensino Médio e consequentemente a desestruturação do modelo tradicional de ensino na última etapa da educação formal pública brasileira, tendo sido implementada a partir de 2022 em escolas de todo país. Interpretamos essa reforma e suas consequências à luz da teoria filosófica de Herbert Marcuse (1898-1976) filósofo e pensador alemão grande expoente das revoluções culturais ocorridas ao final do século XX, tendo como base teórica o livro “A ideologia da sociedade industrial” lançado em 1964 que resulta da extensa pesquisa que Marcuse fez da sociedade estadunidense organizada a partir do modo de produção capitalista avançado, na referida obra extraímos dois conceitos fundamentais para a compreensão da nossa proposta, os quais são, racionalidade tecnológica e unidimensionalidade, sendo o primeiro condição para desenvolvimento do segundo. Embora Marcuse nunca tenha nos privilegiado com uma teoria da educação é possível extrair, mesmo que de forma subjacente, o problema da educação de sua obra pela crítica que lançou à sociedade capitalista e suas instituições. Assim avançamos desse pressuposto teórico para compreendermos o avanço das políticas neoliberais na educação brasileira que segundo a nossa tese se consolida com o novo ensino médio.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Marcuse; unidimensionalidade; razão tecnológica.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the Brazilian public education system, focusing on the Reform of Secondary Education which was elaborated in 2016 according to the Provisional Measure 746/2016 and approved in 2017 in the terms of the Law 13.415/2017. Such reform promotes flexibility in the secondary education curriculum, consequently breaking down the traditional teaching model in the last stage of Brazilian formal public education, and has been implemented from 2022 in several schools across the country. We interpret this reform and its consequences following the philosophical theory of Herbert Marcuse (1898-1976), German philosopher and thinker, one of the great exponents of the cultural revolutions that occurred at the end of the 20th century. We assume as a theoretical basis Marcuse's 1964 book "The ideology of industrial society", which results from his extensive research on American society's organization based on the advanced capitalist mode of production, and from that book we extract two concepts which are fundamental to the proper understanding of our proposal: technical rationality and unidimensionality, the first functioning as a condition for the development of the second. Although Marcuse has never privileged us with an actual education theory, it is possible to extract from his work through the criticism he launched against capitalist society and its institutions, even if in an underlying way, the problem of education. We then proceed from this theoretical assumption to understand the advancement of neoliberal policies in Brazilian education, which, according to our thesis, is consolidated with the New Secondary Education [Novo Ensino Médio - NEM].

**Keywords:** New Secondary Education; Marcuse; unidimensionality; technical rationality.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2. UNIDIMENSIONALIDADE E RACIONALIDADE TÉCNICA.....</b>	<b>14</b>
2.1 A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt.....	14
2.2 A racionalidade tecnológica e a filosofia burguesa.....	21
2.3 O Indivíduo Unidimensional.....	28
<b>3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>31</b>
3.1 Educação Jesuítica.....	32
3.2 Reformas pombalinas.....	35
3.3 Educação Imperial e o sistema educacional público.....	37
3.4 A primeira república.....	40
3.5 A educação e a Democracia.....	40
3.6 O Estado Novo e o Desenvolvimentismo.....	42
3.7 O resgate da Democracia.....	44
3.8 O Golpe militar e a teoria do Capital Humano.....	45
3.9 A redemocratização do Brasil e o Neoliberalismo.....	47
3.10 Um novo marco na história da Educação Brasileira.....	53
3.11 O pós Golpe e o Novo Ensino médio.....	56
3.12 O cenário atual.....	65
<b>4. A SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL.....</b>	<b>67</b>
4.1 Capitalismo e unidimensionalidade.....	68
4.2 Do capital à educação.....	73
4.3 Da educação à sociedade.....	81
4.4 Novo Ensino Médio e unidimensionalidade.....	87
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa tem como principal suporte teórico a obra do filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979) e sua crítica à dinâmica tecnológica nas sociedades industriais avançadas, que são aquelas cuja o capitalismo encontram-se em estágio desenvolvido, também podendo ser entendida aqui como as sociedades submetidas às políticas neoliberais, por ele denominadas *unidimensionais*<sup>1</sup>, pretendemos com esta pesquisa investigar as consequências do modelo de produção, técnica e racionalidade do capitalismo vigente no processo de desenvolvimento e formação educacional dos indivíduos, mais precisamente tendo em vista as políticas educacionais hegemônicas na educação formal brasileira contemporânea, a partir do “Novo Ensino Médio” ou “NEM”<sup>2</sup> (Lei 13.415/2017).

À primeira vista pode parecer um tanto quanto audacioso lançar uma análise da educação formal brasileira pela perspectiva da Teoria Crítica marcuseana, principalmente com enfoque no Novo Ensino Médio (NEM), visto que Marcuse jamais elaborou uma teoria da educação, tampouco voltou olhares para os problemas sociais especificamente brasileiros. Contudo, ao elaborar uma filosofia crítica à sociedade capitalista ancorada no alto desenvolvimento e controle da tecnologia, Marcuse expõe um problema que mais ou menos intensamente atinge à todos, seja pelas políticas econômicas adotadas por cada nação individualmente, ainda que essas políticas se relacionem entre si criando um ecossistema integrado internacionalmente, no qual “O mundo tende a tornar-se o material da administração total, que absorve até os administradores”<sup>3</sup> ou ainda pelos impactos que a lógica da produtividade causa no planeta e nas relações dos indivíduos dessa sociedade difundida em escala global. Afirmamos isto ancorados nas análises e experiências dos últimos três séculos de atuação da produção, reprodução e expansão desse sistema econômico inaugurado pela sociedade burguesa. Assim, frente ao caráter universalista que vislumbramos na teoria proposta por Marcuse acreditamos que é possível aplicá-la de forma localizada na sociedade brasileira, em particular na educação, sempre considerando as especificidades e as condições que viabilizaram o nosso desenvolvimento enquanto sociedade, visto que estamos inseridos também nesse contexto histórico e que a educação é um elemento fundamental para manutenção da coesão social.

---

<sup>1</sup> Cf. MARCUSE, 1969.

<sup>2</sup> Sigla usual adotada para denominar o Novo Ensino Médio.

<sup>3</sup> MARCUSE, 1969, p. 162.

A educação no Brasil é um direito básico assegurado pela Constituição Federal (1988) e pelo código civil brasileiro como um todo. Segundo o “Título V- Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” da Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.” (documento da LDB 1996). Assim, os membros da nossa sociedade devem obrigatoriamente frequentar a escola a partir da primeira infância até final da adolescência no mínimo e em qualquer etapa da vida adulta se considerarmos o nível superior de ensino. Aqui nos concentraremos na investigação da educação básica na etapa final do ensino, ou seja, no Ensino Médio, especificamente a partir da reforma realizada em 2017 pela Lei 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM). Partindo da realidade histórica de que a educação não é um fim em si mesma, mas se relaciona direta ou indiretamente com o mundo do trabalho, sobretudo a partir do advento da sociedade burguesa que transformou e remodelou a escola e o seu papel social, entendemos que o Brasil é um reprodutor desse modelo e lógica educacional e organiza seu sistema de ensino respaldado por essa tendência global. Com essa compreensão nos propusemos a analisar a reforma do ensino médio como um avanço nas estratégias de dominação do capital pela perspectiva marcuseana embasada na sua Teoria Crítica Social:

A investigação das raízes de tais fatos e o exame de suas alternativas históricas são parte do objetivo de uma teoria crítica da sociedade contemporânea, uma teoria que analisa a sociedade à luz de suas aptidões utilizadas e não-utilizadas ou malbaratadas para aprimorar a condição humana<sup>4</sup>.

Ora, mesmo não nos tendo legado uma Filosofia da Educação propriamente dita, Marcuse – assim compreendemos – desenvolve uma reflexão sobre a dinâmica de *formação* das consciências no capitalismo avançado perfeitamente aplicável numa compreensão filosófico-sociológica da educação nesse contexto determinado. Ao mesmo tempo, as ideias de Marcuse nos parecem extremamente relevantes para uma sistematização das tendências e das práticas educacionais brasileiras mais recentes à luz das formas ideológicas e das tramas sócio-político-econômicas que as determinam.

Detalhemos um pouco de como se constitui a nossa abordagem temática, privilegamos na obra filosófica de Marcuse os conceitos de *unidimensionalidade* e *razão tecnológica* como instrumentos conceituais para a investigação da problemática da educação a partir da Reforma do Ensino Médio brasileiro. O primeiro se refere à forma de consciência

---

<sup>4</sup> MARCUSE, 1969, p. 14.

nas sociedades industriais avançadas: o indivíduo unidimensional é aquele que se encontra inteiramente cooptado, em sua compreensão passiva e até em sua atitude prática, pelo plano ideológico dominante do capital. Já a razão tecnológica diz respeito ao paradigma de racionalidade predominante naquelas sociedades, oriundo dos ideais iluministas e redirecionado, no entanto, à integração do avanço científico-tecnológico ao controle das necessidades e liberdades dos indivíduos. Esses dois princípios marcuseanos trabalham juntos na compreensão do fenômeno da realidade social na qual “a despeito de todas as mudanças, a dominação do homem pelo homem ainda é o contínuo histórico que conecta razão pré-tecnológica e razão tecnológica”<sup>5</sup>. Dominação esta cujo saldo é sua autoperpetuação às custas de uma distorção da racionalidade e gradual atrelamento da última à lógica de produção do capitalismo avançado: “a dominação gera agora uma mais elevada racionalidade – a de uma sociedade que sustenta sua estrutura hierárquica enquanto explora ainda mais eficientemente os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração numa escala ainda maior”<sup>6</sup>.

O intuito de nossa pesquisa passa, assim, pela exposição da reprodução da unidimensionalidade como forma de consciência e identidade privilegiada na lógica do capital. Seu recorte teórico incide sobre a interpretação das últimas tendências educacionais brasileiras como sucessiva consolidação da postura de reprodução e do conteúdo meramente técnico em detrimento da postura de compreensão e do conteúdo crítico. Noutras palavras, trata-se de determinar como a racionalidade hegemônica do capitalismo preside à efetivação de um circuito que vai do capital à educação e da educação à sociedade unidimensional.

Para melhor compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio, fez-se necessário empreender um aprofundamento na história e desenvolvimento da educação brasileira que se iniciou em 1500, com a chegada dos primeiros colonizadores e as missões religiosas que os acompanhavam em solo brasileiro. Passamos assim, pelos principais paradigmas educacionais do Brasil iniciando com o período colonial que compreendeu inicialmente a educação jesuítica e posteriormente, a educação laica proposta pelas reformas pombalinas. Em seguida, o modelo de educação imperial que avançou por demanda das necessidades provocadas pela estadia da corte portuguesa no Brasil; seguindo para a primeira república que se destaca pela emancipação da nação brasileira dando as bases para a elaboração de um ideal democrático que implicou na concepção da Escola Nova, cujo o desenvolvimento foi interrompido pela instauração do Estado Novo que focou

---

<sup>5</sup> MARCUSE, 1969, p. 142.

<sup>6</sup> MARCUSE, 1969, p. 142.

numa educação mais tecnicista profissionalizante mas que iniciou o processo de elaboração da LDB. Após longo período foi substituído por um regime inclinado para um liberalismo democrático período no qual a educação brasileira passa a ser compreendida como um direito previsto por lei. Já no regime militar a educação se fixou no paradigma do capital humano, dando de certa forma uma continuidade às políticas educacionais empreendidas durante o estado novo, principalmente no aspecto da profissionalização dos estudantes. Concluímos por fim chegando ao período de redemocratização com a elaboração da constituição de 1988 e a regulamentação da Lei de Diretrizes Bases da Educação de 1996, que se estende até os dias atuais culminando mais especificamente no Novo Ensino Médio.

Objetivamos portanto, ao analisar a implantação da reforma no Ensino Médio (Lei 13.415/2017), compreender, com base nas ideias de Herbert Marcuse, como se efetua na realidade brasileira, o circuito (I) do capital à educação, ou seja, em que medida o interesse do capital direciona e determina os rumos da educação brasileira através de um projeto pedagógico que se concretiza na racionalidade tecnológica, e (II) da educação à sociedade, onde falar em educação, é falar de um movimento no mínimo duplo – da sociedade à escola e da escola à sociedade – por intermédio do qual os indivíduos reconhecem suas possibilidades tanto de compreensão quanto de intervenção no mundo que os cerca, dessa forma, uma educação voltada para uma formação acrítica serve como ferramenta de implementação do paradigma da unidimensionalidade. Para constatação dessa tese articulamos e relacionamos os conceitos marcuseanos da racionalidade tecnológica em seus sentidos e efeitos com o projeto pedagógico brasileiro, que a cada reforma curricular se alinha mais ao conceito de educação acrítica e instrumental; bem como, apuramos em que medida a estrutura educacional brasileira contemporânea sendo esta sujeita aos interesses do capital, contribui para a consolidação de uma sociedade unidimensional.

Por ter sido ele Herbert Marcuse, uma das últimas grandes figuras de amplo reconhecimento intelectual no cenário filosófico e político do século XX, além de testemunha de uma época marcada por grandes transformações em nível mundial, não é de estranhar que o pensamento de Marcuse forneça um amplo espectro conceitual que nos permite teorizar uma gama considerável de fenômenos contemporâneos. O que não significa que fundamentar teoricamente nossa pesquisa em suas ideias pressupõe uma exposição completa e sistemática de toda sua filosofia, mas que procedemos um levantamento metodológico das elaborações conceituais mais adequadas ao tratamento do fenômenos que nos dispomos a investigar.

A trajetória de Marcuse foi dividida por Jorge Coelho Soares<sup>7</sup> em três fases: na sua fase inicial, o trabalho de Marcuse teria um acento voltado para a *fenomenologia* em que tenta conciliar as ideias de Martin Heidegger e o marxismo<sup>8</sup>. A segunda fase comporta dois períodos. Os trabalhos do primeiro (1934 a 1955) possuem uma grande densidade teórico-crítica, marcada pelo seu envolvimento com o projeto da Escola de Frankfurt. No segundo, Marcuse reexamina a obra teórica política de Hegel, principalmente no livro *Razão e Revolução*<sup>9</sup> na tentativa de demonstrar que a filosofia hegeliana não fornece respaldo algum às teorias nazifascistas e tampouco às práticas autoritárias. A terceira e última fase se dá a partir de 1956: é a fase na qual Marcuse parte de uma teoria crítica da sociedade capitalista. Seus trabalhos concentram aí o diagnóstico das condições materiais e sociopolíticas da época e criticam também a utilização da ciência e da técnica aliada aos mecanismos internos de ação do capitalismo industrial. A esta altura Marcuse preocupa-se também em afirmar que o materialismo histórico deve dar conta da dimensão da subjetividade. Para tal, ele procura associar o marxismo à psicanálise, procurando elementos que subsidiem a proposição de uma nova sensibilidade que eleve os indivíduos à emancipação da consciência<sup>10</sup> procurando elementos que subsidiem a proposição de uma nova sensibilidade que eleve os indivíduos à emancipação da consciência<sup>11</sup>. É principalmente o recorte bibliográfico desta última fase que nos convém aqui. Em *A ideologia da Sociedade Industrial*<sup>12</sup>, p. ex., Marcuse lança o que seria talvez sua mais filosoficamente elaborada crítica à organização das sociedades capitalistas. O centro da obra é o conceito de unidimensionalidade, que procura significar uma sociedade que se constitui a partir da lógica da racionalidade tecnológica e que caminha única e exclusivamente numa direção: a da produção industrial, da exploração do trabalho e das potências humanas e naturais e do consumo frenético e degradante. O autor identifica nos adventos da industrialização, das revoluções burguesas e dos ideais iluministas os vetores

---

<sup>7</sup> SOARES, 1999.

<sup>8</sup> Sobressai desta época seu livro *A ontologia de Hegel e a teoria da historicidade* (MARCUSE, 1987), desenvolvido sob a supervisão de Heidegger.

<sup>9</sup> MARCUSE, 1999.

<sup>10</sup> É desta fase *Eros e Revolução* (MARCUSE, 2005).

<sup>11</sup> Cf. ROQUE; SILVA; RIOS, 2017. Vale ressaltar, no entanto, que essa divisão é proposta, como lembra o próprio Soares, com vistas a uma sistematização mais pedagógica do que estrutural do pensamento de Marcuse: “acredito também que esta grande divisão que acabo de expor, que tem méritos didáticos inegáveis capaz de fornecer uma visão de conjunto, tende a ignorar a dinâmica das diversas e graduais modificações que conduzem o desdobrar do pensamento de Marcuse. As noções de fase ou período tendem sempre a sugerir implicitamente as noções de “corte epistemológico” como forma de ultrapassagem, quer para a resolução teórica das contradições internas de um discurso, quer como sinal de seu esgotamento, que romperia então uma nova direção” (SOARES, 1999, p. 5).

<sup>12</sup> MARCUSE, 1969.

iniciais desse processo, acontecimentos nem sempre fiéis aos seus ideais originários na medida e que terminam por substituir os elementos críticos que outrora constituíam seu alicerce por uma mentalidade estreita da racionalidade produtiva.

Os direitos e liberdades que foram fatores tão vitais nas origens e fases iniciais da sociedade industrial rendem-se perante uma etapa mais avançada dessa sociedade: estão perdendo sua base lógica e conteúdo tradicionais. Liberdade de pensamento, de palavra e de consciência foram – tal como a livre empresa, que elas serviram para promover e proteger – ideias essencialmente *críticas* formuladas a fim de substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por uma mais produtiva e racional<sup>13</sup>.

Nos preocupamos também em destacar ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa a distinção da concepção marcuseana de racionalidade em relação ao mesmo conceito antes cunhado por Max Weber<sup>14</sup>, para melhor compreensão do diagnóstico elaborado por Marcuse. A crítica marcuseana sobre o desenvolvimento técnico-científico conduzido pelas finalidades do sistema capitalista e ao paradigma de racionalidade daí decorrente implica, igualmente, uma interlocução com as ideias de Adorno e Horkheimer<sup>15</sup> acerca desse tema, mais precisamente no que concerne à teoria de que, em seu auge, a produção tecnológica, cultural e artística das sociedades capitalistas se personifica no que esses autores vão chamar de indústria cultural<sup>16</sup>. As duas concepções convergem na intuição de que mesmo os supostos ganhos socioculturais das sociedades capitalistas como o desenvolvimento científico-tecnológico estão a serviço do controle eficaz dos indivíduos. Marcuse dirá que a racionalidade tecnológica que norteia e gere os princípios destas sociedades tende a extinguir o sentido de liberdade, uma vez que ela prioriza a produção sistemática de um mundo administrado onde os indivíduos têm sua criatividade e criticidade bloqueadas – isto é: são reduzido a um aspecto unidimensional.

Dessa forma, na medida em que nos situamos historicamente numa época em que se preza pelos ideais de racionalidade e progresso estamos também inseridos num contexto em que essa racionalidade nos controla. A expansão do controle é diversificada e integralizante refletindo sobre a educação, da mesma forma que incide e reflete os itens culturais e de

---

<sup>13</sup> MARCUSE, 1969, p. 23.

<sup>14</sup> Ver WEBER, 1982, p. 15.

<sup>15</sup> ADORNO; HORKHEIMER, 1985.

<sup>16</sup> O argumento, de fato muito próximo ao diagnóstico marcuseano, é de que o domínio dessas produções se sustenta numa dinâmica de mercantilização afinada com o estreitamento das necessidades e das escolhas em nível coletivo: “o fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação das necessidades iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

consumo em geral, também a educação é pensada, da perspectiva dos poderes estabelecidos, como meio para a obtenção de uma coesão social pacífica e passiva. “A educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”<sup>17</sup>. O estado de coisas resultante de tal situação é a “atrofia dos órgãos mentais”<sup>18</sup> que impede os indivíduos de “captar as contradições e as alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, a *Consciência Feliz* termina por prevalecer”<sup>19</sup>.

Para a realização desta pesquisa, optamos por uma pesquisa bibliográfica teórica, elencando textos do autor principal e recorrendo, quando preciso, a textos de intérpretes e comentadores de sua obra, além de outros autores ligados ao tema, que nos ajudaram a melhor compreender e apresentar as questões propostas pela pesquisa. Partimos da leitura imanente dos textos de Herbert Marcuse, incidimos sobre o tratamento por ele dispensado às problemáticas da instrumentalização da razão no contexto tecnológico da sociedade capitalista e da configuração da consciência unidimensional a partir da implantação da reforma do ensino médio, destacando tanto a especificidade do caso brasileiro nesse recorte fenomênico quanto uma linha de possibilidade crítica em relação àquele modelo, crítica esta articulável a partir do pensamento de Marcuse.

---

<sup>17</sup> FRIGOTTO, 1993, p. 26. Também Gentili e Silva (1996) compartilham do diagnóstico quando afirmam que a função da educação neoliberal é “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho” (p. 12).

<sup>18</sup> MARCUSE, 1969, p. 88;

<sup>19</sup> MARCUSE, 1969, p. 88; grifo do autor.

## **2. UNIDIMENSIONALIDADE E RACIONALIDADE TÉCNICA**

Se nas sociedades pré-modernas a ideia de racionalidade estava ligada ao pensamento negativo, a ideia de bem, à lógica dialética, já na sociedade burguesa a compreensão de racionalidade sofre sérias alterações, não mais está relacionada a busca da verdade e do aprimoramento da existência, a racionalidade tornou-se método de controle, o que Marcuse denomina de racionalidade tecnológica, que consiste na ordem tecnicista positivista que se utilizando do discurso de progresso técnico e científico transformou o pensamento negativo em positivo e usa sua força para fins dominação da natureza e do homem com finalidade de lucro. A transformação da negatividade em positividade tem como consequência o fim do potencial crítico de oposição ao status quo. Isso significa dizer que a estrutura social capitalista não reserva lugar para oposição, tornando-se totalitária. O controle é estabelecido de forma sutil, através das mídias de massa, a promover uma coesão social que performa menos ajustamento e mais mimese. No processo de sequestro da dimensão interior, a mente, lugar de crítica que possibilita a dimensão negativa da razão, é transformada e submetida à facticidade. Racionalidade tecnológica é, portanto, um método de dominação que foi implementado com escalada da classe burguesa, ou seja, na sociedade capitalista, e estende o seu domínio através do aparato técnico produzido por esta sociedade, aparato este que pode ser representado por instituições, mídia-publicidade, cultura e todo o conjunto de valores produzidos socialmente, e é por isso que se torna tão forte e coesa, pois domina todos os âmbitos da vida. Em oposição às sociedades pré-capitalistas, na qual a concepção de razão possuía um potencial transformador subversivo, contraditório bidimensional, essas sociedades são para o nosso autor consideradas unidimensionais, pois apontam apenas para a dimensão da racionalidade técnica, perdendo seu caráter negativo. Dessa forma, as sociedades unidimensionais são aquelas que produzem a racionalidade tecnológica como método de dominação.

### **2.1 A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt**

Herbert Marcuse (1898-1979) é sem dúvida, um dos maiores pensadores de sua época, e o que mais se aproximou de Marx na crença da força revolucionária da filosofia, pois foi a partir dela que elaborou toda a sua leitura de mundo e interpretação da realidade, usando-a como instrumento de luta por libertação e emancipação. A sua trajetória se inicia em 1898 na cidade de Berlim, nascido em uma família de judeus assimilados. Durante os anos de 1917 e

1918 integrou o Partido-social Democrata que à época representava um partido operário<sup>20</sup>. Durante a revolução em Berlim no ano de 1919, participou de um comitê de soldados do partido Social Democrata, no entanto, deixou o partido logo depois para dedicar-se aos estudos de filosofia também na capital alemã, onde se graduou e ainda trabalhou por um período como editor, mas posteriormente partiu para Freiburg onde fez doutorado. Em Freiburg conheceu Edmund Husserl<sup>21</sup> (1859-1938) e foi orientado por Martin Heidegger<sup>22</sup> (1889-1976) na sua tese *A Ontologia de Hegel e a Fundação de uma Teoria da Historicidade* e sob sua influência mergulhou por um tempo no projeto da fenomenologia onde pretendeu fundamentar a teoria marxista na fenomenologia existencial heideggeriana, nesse empreendimento pretendia mostrar a Heidegger que a história se cristaliza nas relações sociais, uma vez que a filosofia heideggeriana possuía uma abordagem mais abstrata. Porém a relação entre orientador e orientando se desgastou após os desdobramentos ocasionados pelo avanço do nazismo.

Na década de 1930 entrou em contato com o Instituto de Pesquisa Social, por intermédio de Husserl que o apresentou à Max Horkheimer, dali em diante o envolvimento com o instituto demarcou uma nova etapa na sua vida, fato que efetivou o seu rompimento com seu projeto anterior tutorado por Heidegger. Pela aproximação com a filosofia marxista Marcuse interessou-se bastante pelo Instituto. O Instituto de Pesquisa Social foi fundado na década de 1920 em Frankfurt na Alemanha, que também ficou conhecido como Escola de Frankfurt por conta da sua cidade de origem, a abertura do instituto se deu em condições bastante particulares, tendo sido considerado o primeiro instituto de pesquisa de orientação marxista da Europa. No contexto de sua inauguração a Alemanha estava vivenciando diversas transformações em nível nacional, tais como; o pós guerra, a proclamação da república alemã a partir da insurreição da classe operária e a crescente organização dos partidos de esquerda que alimentaram o sonho de uma revolução e fomentaram a esperança de uma transformação social emancipatória, no entanto, tais conflitos serviram de alicerce para a posterior ascensão do partido nazista impactando diretamente a vida de Marcuse e de alguns dos outros pesquisadores do instituto, pois além de serem marxistas, muitos possuíam ascendência judaica.

---

<sup>20</sup> A integração de grande parte da burguesia ao sistema dominante fez com que a classe operária e suas organizações se tornassem o centro da oposição. A social-democracia aglutinou à sua volta um conjunto de forças e setores sociais que por diversas razões rejeitavam o *Kaiserreich* (LOUREIRO, 2005, p. 32).

<sup>21</sup> Filósofo e matemático alemão que se dedicou à fenomenologia.

<sup>22</sup> Filósofo alemão que colaborou com Hitler durante a ocupação nazista na Alemanha.

O Instituto tornou-se um reduto que unia intelectuais<sup>23</sup> preocupados com a situação política alemã, e com a importância do debate marxista acerca dos assuntos pertinentes à filosofia, economia e temas afins sob uma perspectiva acadêmica distanciando-se do marxismo dos partidos políticos da época. Sobre a fundação da Escola de Frankfurt esclarece Oliveira (2012, p. 23):

O instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) foi fundado em 1924 em Frankfurt sobre o Meno, tendo Felix Weil como seu principal mentor, financiado por seu pai, Hermann Weil. O primeiro diretor do instituto, Carl Grümberg, orientou sua gestão para os estudos de análise empírica histórica do movimento operário. Max Horkheimer tornou-se o segundo diretor do Instituto em 1931, apresentando já em seu discurso inaugural a presente situação da filosofia social e as tarefas de um instituto de Pesquisa Social, as linhas básicas da nova diretriz do Instituto. A nova orientação baseava-se na interdisciplinaridade das diversas ciências tendo a filosofia como principal ponto de articulação.

Desde a sua inauguração, o evento mais determinante para a produção intelectual do Instituto se deu nos anos 1930, com a promoção de Max Horkheimer ao cargo de diretor, pois no seu discurso de posse deixou claro tanto as suas pretensões à frente da diretoria, quanto às orientações e percursos teóricos a serem seguidos pelos colaboradores na primeira geração da escola. No mesmo período da mudança de diretoria a sede do instituto precisou mudar-se para filial em Genebra em consequência da perseguição sofrida pelos pesquisadores marxistas durante a dominação nazista na Alemanha. A escola de Frankfurt, por meio de seu diretor, desenvolveu o conceito de *teoria crítica*, com o artigo *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de 1937 publicado na Revista Pesquisa Social, e que futuramente ficou demarcado como um manifesto da Escola de Frankfurt.

O nascimento da Teoria Crítica se funda principalmente na crítica de Horkheimer às ciências modernas, taxadas por ele de teorias tradicionais. As ciências tradicionais, segundo o diretor do Instituto, eram aquelas elaboradas na sociedade burguesa de forma acrítica, sob o paradigma da imparcialidade como resultado de uma produção e reprodução do pensamento burguês vigente, que impossibilita uma transformação social que liberte o ser humano das agruras ocasionada pelo capitalismo, nessa perspectiva, o percurso conceitual das teorias tradicionais se baseiam em conceitos abstratos que não consideram a relevância da ação do cientista nos seus diagnósticos, se apresentando como uma ciência puramente técnica. “A

---

<sup>23</sup> Os principais representantes da Escola de Frankfurt contemporâneos de Marcuse foram: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin entre outros.

técnica é a essência do saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização de trabalho de outros e o capital”<sup>24</sup>.

De acordo com a concepção da teoria crítica de Horkheimer a metodologia adotada pelas ciências tradicionais distancia o cientista do seu objeto de estudo, no caso das ciências humanas, por exemplo – o cientista é tanto objeto quanto agente ativo, esse distanciamento eleva o pensamento para o campo puramente abstrato perpassando a subjetividade dos indivíduos ao ponto de desconectá-los da possibilidade de uma ação prática dentro do conjunto social, com essa mentalidade o indivíduo se vê impossibilitado de proceder como agente de transformação. Conforme explica Horkheimer (1975, p. 129):

Os progressos técnicos da idade burguesa são inseparáveis deste tipo de funcionamento da ciência. Por outro lado, os fatos tornam-se fecundos para o saber por meio deste funcionamento, o que tem utilização dentro das relações dadas. Por outro lado, o saber vigente é aplicado aos fatos. Não há dúvidas de que tal elaboração representa um momento de revolução e desenvolvimento constantes da base material desta sociedade. Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica.

A necessidade de elaboração de uma Teoria Crítica da Sociedade parte dessa compreensão de que a teoria tradicional é elaborada como elemento de reprodução da sociedade burguesa. O *modus operandis* das ciências sob as vestes do progresso, se transpõe para o todo social, encerrando o papel de agente que cada membro da sociedade possui, nesse contexto a teoria Crítica tem um importante papel na reflexão crítica da sociedade pelo suporte teórico e prático como ferramenta de mudança da condição concreta em que a classe trabalhadora se encontra, uma alternativa que permite não só analisar conceitualmente a realidade, mas transformá-la por meio da ação:

Mas, como se verá, não se trata simplesmente de rejeitar o conhecimento que não dispõe da perspectiva da emancipação em sua produção; ao contrário, trata-se, para a perspectiva crítica, de mostrar primeiramente por que ele é parcial, para então buscar integrá-lo, sob nova forma, ao conjunto do conhecimento crítico<sup>25</sup>.

É, assim, que a teoria crítica da sociedade fornece não só um aparato conceitual, mas também a práxis transformadora do *status quo*.

A concepção de teoria crítica de Marcuse dialoga diretamente com a proposta sugerida por Horkheimer, sendo que para este a crítica se concentra na necessidade de oposição às

<sup>24</sup> ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 18.

<sup>25</sup> Cf. NOBRE, 2008, p. 34 *et seq.*

teorias tradicionais, enquanto para Marcuse é uma prática de transformação da racionalidade da sociedade burguesa, é no confronto com as condições materiais pré-estabelecidas e na transformação da realidade concreta que a teoria crítica se efetiva. Marcuse quer extrair das contradições o elemento que transponha as condições materiais existentes, não se trata pois de lançar uma crítica abstrata aos princípios, mas de fazer da crítica o modo de enxergar e analisar o mundo e romper com a concepção de ciência neutra e com a racionalidade burguesa. No ensaio *Filosofia e Teoria Crítica* que produziu em 1937 Marcuse declara: “a teoria crítica, por fim, é crítica contra si mesma e contra seus próprios defensores”<sup>26</sup>. Assim, entende a crítica como um elemento de ação contra a faticidade. Para o autor frankfurtiano a Teoria Crítica é uma ciência ligada essencialmente ao materialismo pelo seu caráter concreto, e possui uma abordagem mais alinhada com um sistema econômico do que com uma teoria filosófica propriamente dita, embora se debruce muitas vezes por questões de cunho filosófico, isso porque o vínculo entre teoria crítica e materialismo se dá em dois principais pontos: a preocupação com a felicidade humana e a certeza de que tal felicidade só se efetiva com a transformação das relações materiais da existência:

Há sobretudo dois momentos que vinculam o materialismo à correta teoria da sociedade: a preocupação em torno da felicidade dos homens, e a convicção de que esta felicidade seja conseguida somente mediante a uma transformação das relações materiais existentes<sup>27</sup>.

Na filosofia marcuseana a concepção de felicidade é resgatada da teoria freudiana e a grosso modo se relaciona com a liberdade pela satisfação das verdadeiras necessidades humanas, marcuse portanto busca pela teoria crítica a realização da felicidade que fuja do ideal burguês que projeta no consumo a realização felicidade. “Se nessa forma é tal que nela as forças produtivas estão dispostas no interesse dos menores grupos sociais, que nela a maior parte dos homens está separada dos meios de produção e o trabalho não se realiza de acordo com as capacidades e necessidades dos indivíduos, mas segundo as exigências do processo de valorização do capital, nessa forma histórica da razão a felicidade não pode ser universal. À felicidade resta apenas a esfera do consumo”<sup>28</sup>, pois ela se efetiva no campo da prática, a teoria crítica de Marcuse, portanto indica que os desdobramentos sociais de transformação da sociedade que ocasionarão uma nova sociedade calcada na real igualdade, liberdade e felicidade não poderá mais ser objeto de estudo da filosofia burguesa, mas sim o

---

<sup>26</sup> 1997, p. 137.

<sup>27</sup> MARCUSE, 1997, p. 138.

<sup>28</sup> MARCUSE, 1997, p. 172.

resultado de uma prática transformadora e revolucionária, a saber, a teoria crítica. O interesse da filosofia – a preocupação com os homens – tem de encontrar sua nova forma, não há nenhuma outra filosofia, fora essa teoria<sup>29</sup>. Ainda nesse ensaio Marcuse se empenha em evidenciar o desenvolvimento da filosofia ao longo de sua tradição e demonstra o papel da razão como categoria fundante do pensamento filosófico. A razão é a única via de acesso ao mundo e assim ela se torna substância. A filosofia propôs a investigação do fundamento final e universal do ser, a saber, a razão, e pensou primeiro a ideia de um ser autêntico que reconcilia as principais antíteses, tais como; sujeito/objeto; essência/aparência; pensamento/ser. Essa concepção expôs o caráter não racional do Ente mas que é ideia, e necessita ser trazido à razão. Com a elevação do ente à sua potência superior, o pensamento racional é por fim transformado em conceito. A filosofia se apresenta então como idealismo, pois coloca a ideia do ser primeiro no pensamento, mas também é filosofia crítica uma vez que é na articulação dela – pela razão- que está a possibilidade de modificar o mundo.

O mundo, enquanto sua estrutura é acessível à razão, depende dela e é dominável por ela. Desse modo, a filosofia é idealismo: ela coloca o ser sob o pensamento. Mediante esta primeira tese, que transformou a filosofia em filosofia da razão e em idealismo, ela também se tornou filosofia crítica. Se o mundo dado se vincula ao pensamento racional se seu ser era referenciado a partir deste, então tudo aquilo que contradizia a razão, que não era racional era pensado como algo a suprir-se (*Überwindendes*). A razão foi erigida na instância crítica<sup>30</sup>.

A filosofia burguesa, por sua vez, elevou o conceito de racionalidade ao nível subjetivo, a razão não mais se realiza pela ação transformadora, mas no campo reflexivo nesse novo paradigma fica, pautado por um subjetivismo individualista que relega aos indivíduos as tomadas de decisões deslocada da ação transgressiva sempre em conformidade com os horizontes de possibilidade da sociedade burguesa, “na filosofia da era burguesa a razão tomou a forma de subjetividade racional: o homem, o indivíduo tem de provar e julgar todo dado segundo a força e o poder do seu conhecimento”<sup>31</sup>. Assim, aos indivíduos cabe a tarefa de agir conforme seus critérios, cada um pode julgar, se provar e escolher a partir de seus desígnios e aspirações individuais. Essa mentalidade alia racionalidade e liberdade como categorias codependentes, uma vez que para que a ação racional se realize é necessário a possibilidade de livre ação por parte dos indivíduos. A liberdade e a racionalidade, no entanto ficam circunscritas nas fronteiras do pensamento burguês.

---

<sup>29</sup> MARCUSE, 1997, p. 144.

<sup>30</sup> MARCUSE, 1997, p. 139.

<sup>31</sup> MARCUSE, 1997, p. 139.

Na época burguesa, a realidade efetiva da razão tornou-se tarefa que o indivíduo livre deve cumprir. O sujeito era o lugar da razão: através dele a objetividade deveria ser racional. As relações materiais de existência, entretanto, deixaram a liberdade da razão autônoma apenas no pensamento puro e na vontade pura. Mas então uma situação histórica foi captada, no qual o desenvolvimento da razão não precisava mais do pensamento e da vontade puros serem limitados. Se razão significa formação da vida segundo a livre decisão dos sujeitos conscientes, então a exigência da razão indica daqui em diante a criação de uma organização social na qual os indivíduos regulem em comum suas vidas segundo suas necessidades<sup>32</sup>.

Diante desse cenário da sociedade burguesa que se orienta sob o desenvolvimento da razão a filosofia encontra-se superada, uma vez que a ideia de uma filosofia erigida sob a razão resulta justamente na racionalidade burguesa, ou seja “a construção filosófica da razão é executada mediante a criação da sociedade racional”<sup>33</sup>. A proposta de Marcuse para a superação de tal situação histórica é a Teoria Crítica. A teoria crítica é antes uma teoria econômica que tem no centro de sua discussão a felicidade e a liberdade da humanidade, que é elaborada a partir dos elementos sociais constantes na sociedade burguesa, propondo o fim da organização social a partir das relações de produção e da economia. O debate levantado pela teoria crítica concilia filosofia e marxismo, a filosofia dá o suporte teórico e o marxismo o caráter utópico, não no sentido abstrato, mas no sentido de se nortear a partir da possibilidade de mudança e a transformação social ser a única forma da teoria crítica se realizar. A sociedade burguesa subordina os indivíduos às necessidades econômicas, a teoria crítica propõe o oposto, que as necessidades humanas determinem a economia e as relações de produção. A concepção de teoria crítica de Marcuse dialoga diretamente com a proposta daquela sugerida por Horkheimer. A teoria crítica assim surge da necessidade de oposição às teorias tradicionais segundo Horkheimer, enquanto para Marcuse ela é uma prática de transformação da racionalidade da sociedade burguesa é no confronto com as condições materiais pré-estabelecidas e na transformação da realidade concreta que a teoria crítica se efetiva.

A compreensão de que a sociedade burguesa se constituiu sob filosofia racionalista subvertendo os conceitos como razão, liberdade, individualidade, subjetividade em categorias abstratas que se realizam no âmbito da ideia de forma velada submetendo seus indivíduos às condições as quais os mesmos não vislumbram uma transformação concreta de sua condição material. Implica na teoria marcuseana que essa guinada conceitual se concentra no plano abstrato, mas encontra materialidade na vida em sociedade. Com isso a sociedade burguesa em seu estágio mais avançado se expande em escala global e para se manter impõe condições

---

<sup>32</sup> MARCUSE, 1997, pp. 143-144.

<sup>33</sup> 1997, p. 144.

necessárias à sua sobrevivência desenvolvendo uma coordenação política, econômica, cultural e psicológica sobre os indivíduos constituindo uma equação que unifica Estado e Sociedade por um lado, e Sociedade e indivíduo por outro, em prol da reprodução ampliada da ordem capitalista. No entanto, essa equação não visa apenas unificar esses três grupos de forma coesa, mas implica também unificá-los com os meios dos quais dispõem, ou seja, a fórmula da equação envolve a forma como se organizam, o aparato técnico que possuem e a ideologia que professam. Esse processo se retroalimenta e fecha um circuito que Marcuse define como totalitário, que não necessariamente se apoia no terror mas que tem suporte principalmente no aparato técnico. Para Marcuse é o grau de desenvolvimento técnico e sua sofisticação que garante o sucesso das sociedades totalitárias não terroristas. A essa estratégia de dominação da sociedade burguesa se utiliza do recurso que Marcuse chamou de racionalidade técnica.

## **2.2 A racionalidade tecnológica e a filosofia burguesa**

Uma das grandes pretensões de Herbert Marcuse ao longo de sua trajetória foi a tentativa de compreender a realidade concreta em sua totalidade, esforço que empreendeu por meio do projeto da Teoria Crítica ao ingressar no Instituto de Pesquisa Social. Obviamente, Marcuse parte de suas influências: a crítica marxiana da economia capitalista e o materialismo histórico proposto por Hegel, e desse aporte teórico pôde extrair os elementos necessários para interpretar o mundo e as relações que permeiam as sociedades burguesas, nas quais o capitalismo se encontra em estágio mais avançado. Em sua análise filosófica Marcuse sugere no livro *A ideologia da Sociedade Industrial* que o todo social se organiza em torno do que denominou de “pensamento positivo”, que consiste numa ideologia em consonância com as filosofias racionalistas modernas. Tal mentalidade foca no proceder técnico que gerencia e administra a sociedade sob a justificativa do avanço científico e racional direcionando a sociedade para um caminho unidimensional, a manutenção dessa mentalidade se dá por meio de instituições e nas mais diversas esferas da vida sendo necessárias à própria sobrevivência, pois bloqueiam as percepções individuais e coletivas de vislumbrar outras possibilidades na realidade concreta, e acaba consequentemente reafirmando as estruturas de poder ali existentes, como a relação de trabalho, e mesmo as condições materiais dos indivíduos. Em contrapartida, Marcuse explica que tal ideologia se desenvolveu em oposição com o “pensamento negativo”, que dentro da tradição filosófica representa a dialética, ou em outras palavras, o momento de negação do pensamento no desdobramento da dialética, o pensamento negativo é a manifestação da racionalidade que possibilita a compreensão da dimensão inacabada da realidade e que apesar da facticidade existente entende que para além

do palpável há inúmeras possibilidades que (ainda) não se realizaram, como uma espécie de devir das coisas. O pensamento negativo expõe o caráter dual do mundo, da realidade, abrindo caminho para um universo contraditório, ou seja, tudo que pode ser acessado pela razão por meio de abordagem crítica, dialética e negativa. “Esse estilo de pensamento contraditório e bidimensional é a forma íntima não apenas da lógica dialética, mas também de toda a Filosofia que se preocupa com a realidade”<sup>34</sup>. Ao empreender essa discussão Marcuse distingue a lógica formal aristotélica, da lógica dialética, sendo que a primeira se relaciona com a estrutura do pensamento e a segunda constitui a própria estrutura do pensamento e tem uma dimensão abstrata. Conforme explica:

O pensamento dialético compreende a tensão entre “é” e “deve” primeiramente como uma condição ontológica pertencente à própria estrutura do Ser. Contudo, o reconhecimento desse estado de Ser – sua teoria – intenta, desde o início, uma prática concreta. Vistos à luz de uma verdade que aparece neles falsificada ou negada, os próprios fatos em questão parecem falsos ou negativos. Consequentemente, o pensamento é levado, pela situação de seus objetos, a medir a verdade desses termos de outra lógica, de outro universo da locução. E essa lógica projeta outra modalidade de existência: a realização da verdade nas palavras e nos atos do homem<sup>35</sup>.

Ou seja, o que Marcuse defende, nesse sentido, é que o pensamento negativo exerce uma ação prática no mundo, pois não se restringe somente ao campo teórico. No entanto, dentro dessa compreensão a experiência da razão não pode se limitar somente à objetividade premente: “a lógica dialética desfaz as abstrações da lógica formal e da Filosofia transcendente, mas também nega a concreção da experiência imediata”<sup>36</sup>. A *negação*, enquanto exercício da racionalidade, tem portanto um papel fundamental para o desvelamento da Verdade, e na medida em que, o que é verdadeiro é e o que é falso não é, o Ser (enquanto verdade) é melhor do que o Não-ser (falsidade), nesse sentido o Não-ser não é de maneira alguma definido pelo nada, mas pela potencialidade de algo, uma espécie de ameaça ao Ser, “o Nada; é uma potencialidade e uma ameaça ao Ser - Destruição”<sup>37</sup>. Assim, negação é a forma de alcançar a verdade, que por sua vez pela sua própria estrutura se opõe à destruição, realizando por fim o Bem, a negação em última instância é uma ética que se realiza na prática da verdade.

---

<sup>34</sup> MARCUSE, 1978, p. 133.

<sup>35</sup> MARCUSE, 1969, p. 134.

<sup>36</sup> MARCUSE, 1969, p. 140.

<sup>37</sup> MARCUSE, 1969, p. 126.

Na medida em que a luta pela verdade “salva” a realidade da destruição, a verdade compromete e empenha a existência humana. É o projeto essencialmente humano. Se o homem tiver aprendido a ver e a conhecer o que a realidade é, agirá em concordância com a verdade. Epistemologia é, em si, ética e ética é epistemologia<sup>38</sup>.

A racionalidade negativa ou dialética é, portanto, um exercício reflexivo que relaciona o não ser com o ser, num constante embate das possibilidades intrínsecas à realidade, nesse sentido a racionalidade dialética foi elemento essencial na elaboração do método investigativo para compreensão do mundo e da natureza, utilizando da negação como forma de entender a realidade dada: “o mundo da experiência imediata – o mundo em que nos encontramos vivendo – deve ser compreendido, transformado e até subvertido para se tornar aquilo que verdadeiramente é”<sup>39</sup>. Na tradição filosófica a função da razão sempre se relacionou com a busca pela verdade. A busca pela verdade é também uma busca pelo Bem, o proceder científico-filosófico se fundamenta antes numa ética. Assim sendo, Razão, Bem e Verdade coincidem entre si, como afirma Marcuse:

Na equação Razão = Verdade = Realidade, que reúne os mundos subjetivo e objetivo numa realidade antagônica a Razão é o poder subversivo, o “o poder negativo” que estabelece, como Razão teórica e prática, a verdade para os homens e as coisas – isto é, as condições nas quais os homens e as coisas se tornam o que realmente são<sup>40</sup>.

O pensamento positivo contrariamente, representa a subversão da razão em pensamento unidimensional, a opressão, e detém a hegemonia da sociedade unidimensional. No processo de integração dos sujeitos autônomos ao aparato tecnológico os indivíduos foram se tornando cada vez mais submissos ao processo de dominação. O ajuste dos indivíduos à dinâmica fabril para utilização da maquinaria estendeu-se até a ordem social e neste campo se fortificou pela adequação dos sujeitos dentro e fora do mundo do trabalho.

Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque já não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos do processo da máquina, que por se só aparecem como a personificação da racionalidade<sup>41</sup>.

Para Marcuse, das correntes filosóficas modernas, o racionalismo cartesiano foi o fundador da filosofia burguesa, muito embora René Descartes nunca tenha escrito sobre

---

<sup>38</sup> MARCUSE, 1969, pp. 126-127.

<sup>39</sup> MARCUSE, 1978, p. 125.

<sup>40</sup> 1978, p. 125.

<sup>41</sup> MARCUSE, 1999, p. 79.

filosofia política ou economia; no entanto, no campo da subjetividade o seu trabalho expressou os anseios da sociedade burguesa. Isso porque no *ego cogito* cartesiano o critério do conhecimento é a subjetividade, ou seja, o pensamento (*cogito*). É o pensamento que define o mundo objetivo, nele o homem tornou-se o critério para o conhecimento: Descartes funda a objetividade na subjetividade mesmo numa época de grande avanço científico e de progresso técnico. Isso só foi possível por trazer à tona o debate da individualidade, necessária para o desenvolvimento da filosofia burguesa, sobre essa questão comenta Oliveira<sup>42</sup>:

O conceito de essência cartesiano modifica radicalmente a concepção do idealismo antigo. Ao estabelecer o *ego cogito* como a essência humana, Descartes teria cometido segundo Marcuse, o “pecado original” da filosofia burguesa, isto é transformou a questão da essência na “questão da verdade, unidade e autenticidade do pensamento”.

A filosofia cartesiana transformou a essência humana em pensamento puro, e reduziu a razão à certeza. O movimento de transferência do exterior para o interior, da prática para o plano da pura abstração foi o que liberou o sujeito concedendo-lhe liberdade e individualidade. Todavia, a liberdade outorgada ao indivíduo moderno pelo *ego cogito* é interna e abstrata, independentemente da existência concreta, desdobra-se apenas no âmbito da subjetividade, e assim não encontra correspondência no plano factual objetivo. “O *ego cogito* cartesiano não interfere na realidade material dos homens, não mantém contato com ela”<sup>43</sup>. O impacto da filosofia cartesiana demarca o início de uma tradição filosófica nova, onde o conceito de ideia foi interiorizado e subjetivado e o de razão adquiriu autonomia, mas as mudanças ocasionadas pelo racionalismo cartesiano se estenderam para além do plano abstrato filosófico e fundamentou o conceito de democracia liberal burguesa cuja premissa determina que todos os homens são igualmente livres por natureza (essência), porém apenas no plano abstrato da possibilidade e não efetivamente. No campo da vida prática reina a desigualdade e a falta de liberdade. O homem como ser dotado de razão é plenamente capaz de realizar suas potencialidades desde que queira, a livre iniciativa é responsabilidade de cada um, ignorando as condições concretas e materiais do indivíduo. A racionalidade tornou-se o método pelo qual a sociedade moderna se orientou e organizou suas instituições. Porém, o advento da sociedade industrial alterou as bases dessa racionalidade, inaugurando a ideologia que Marcuse denominou de *racionalidade tecnológica*, cujos esforços estão

---

<sup>42</sup> 2012, p 78.

<sup>43</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 79.

voltados para a dominação e transformação da Natureza e do homem em nome do progresso técnico e científico. Se na era da razão pré-tecnológica (aquela anterior ao capitalismo) a intenção principal na razão foi, através do pensamento negativo, buscar o bem para suplantar uma realidade divergente tanto material quanto intelectualmente das necessidades humanas, a racionalidade tecnológica na sociedade capitalista criou uma nova estrutura social fundada no positivismo que transformou o pensamento negativo em positivo. “Essa transformação de oposição negativa em positiva indica o problema: a organização ‘errônea’, ao se tornar totalitária em bases internas, refuta as alternativas”<sup>44</sup>.

Apesar da grande repercussão da filosofia de Descartes no desenvolvimento da mentalidade da sociedade burguesa, Marcuse resgata o conceito de racionalidade da teoria sociológica de Max Weber a quem também direciona a crítica contida na ideologia da sociedade industrial.

Em *Técnica e ciência como ideologia* (1968) de Jurgen Habermas, o frankfurtiano de segunda geração tenta distinguir e expor as diferenças entre as compreensões de Marcuse e Weber, na medida em propõe uma alternativa à teoria de ambos, criando uma nova conceituação para o termo racionalidade.

Considerando a ampla discussão em torno da concepção de racionalidade em Max Weber e as grandes discordâncias entre seus mais variados intérpretes, bem como, os desdobramentos que o conceito possui dentro da teoria sociológica weberiana, aqui nos ateremos à interpretação que coincide com a análise marcuseana sobre o tema, no debate que põe a racionalidade como o centro da discussão dos processos que envolve ciência, técnica e capitalismo tardio.

A racionalidade em Weber<sup>45</sup> é um fenômeno que decorre do processo que denominou por ações sociais, que são à grosso modo, ações individualizadas que no fluxo com as outras ações se regulam e nessa confluência se consolidam em ações racionais motivadas por sua eficácia. A ação social nesse processo tem dois caminhos a percorrer; o da racionalidade teórica ou da prática. A racionalidade teórica é nessa tipologia responsável pelo campo cultural que regulamenta valores e crenças. Já no que concerne a racionalidade prática esta se define por representar o campo de toda a técnica, ou seja como ferramenta que regula os meios. A racionalidade em Weber é de maneira geral a capacidade social de sujeição ao cálculo racional de meios e fins no percurso de expansão do controle técnico do mundo e da

---

<sup>44</sup> MARCUSE, 1978, p. 143.

<sup>45</sup> Weber trata a questão da racionalidade principalmente nos dois primeiros capítulos de *Economia e sociedade* de 1922.

natureza. Esse processo de dominação através da técnica tem como resultado o que Weber entende como racionalização da sociedade, essa racionalização é consequência do domínio da racionalidade prática e da ação instrumental que se expande sob as mais diversas esferas da vida social, como no campo do direito, nas relações econômicas e na administração do Estado etc.. Habermas<sup>46</sup> aponta que:

Max Weber introduziu o conceito de “racionalidade” para definir a forma da atividade econômica capitalista do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática. Racionalização significa, em primeiro lugar, a amplificação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios da decisão racional. A isto corresponde a industrialização do trabalho social com a consequência de que os critérios de ação instrumental penetram também noutros âmbitos da vida (urbanização das formas de existência, tecnificação do tráfego e da comunicação). Em ambos os casos, trata-se da implantação do tipo de ação racional relativamente a fins: aqui, trata-se da organização dos meios e, além, da escolha entre alternativas.

Em resumo, a racionalidade ocorre como que do fluxo das interações das pessoas na sociedade, sem que uma força a imponha, é uma característica humana que se expande nas diversas instâncias da vida e na sua forma prática tem como consequência a racionalização do mundo e o seu desencantamento. A separação e a tipificação dos tipos de racionalidade propostas por Weber na visão de Marcuse se apresentam como problema uma vez que sociólogo não entende a racionalidade de forma ampla, ignorando que esta é uma estratégia de dominação política e social, mas atribui tal característica apenas a um tipo específico de racionalidade, a racionalidade prática. Dessa forma, para Marcuse Weber não trata o problema da racionalidade em si o que o impossibilita de produzir um diagnóstico final a este respeito. Outro ponto abordado por Marcuse em sua crítica que também é consequência dessa distinção feita por Weber, é o fato de a racionalidade weberiana ser extraída da ação racional individual, ela surge no empresário capitalista, no jurista moderno, no trabalhador comum, e não como uma estrutura de poder que tem intenções e implicações própria. Assim o explica Habermas<sup>47</sup>:

Porque a racionalidade deste tipo só se refere a correcta eleição entre estratégias, a adequada utilização de tecnologias e a pertinente instauração de sistemas (em situações dadas para fins estabelecidos), ela subtrai o entrelaçamento social global de interesses em que se elegem estratégias, se utilizam tecnologias e se instauram sistemas, a uma reflexão e reconstrução racionais.

---

<sup>46</sup> 1968, p. 45.

<sup>47</sup> 1968, p. 46.

Marcuse expõe as fragilidades da teoria weberiana de racionalidade, uma vez que a questão da racionalidade deve ser tratada em si mesma, como uma prática técnica, utilitária, que instrumentaliza a natureza, a ciência e a tecnologia, na qual o pensamento e a especulação perdem seu caráter transformador, subversivo e negativo. E transforma-se em pensamento positivo, ideologia “Na sua crítica a Max Weber, Marcuse chega a esta conclusão: o conceito de razão técnica é talvez também em si mesmo ideologia. Não só a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação metódica, científica calculada e calculante (sobre a natureza e sobre o homem)”<sup>48</sup>.

A racionalidade não pode ser, portanto, reduzida às estratégias sociais de elaboração eficaz da ciência e da técnica, pelo contrário, a sociedade industrial produz uma racionalidade no qual seu a priori material se implementou historicamente de forma insuficiente e incompleta de razão negativa como uma estrutura de dominação.

O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem por meio da dominação da natureza. A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação crescente do poder político que absorve todas as esferas da cultura<sup>49</sup>.

A crítica de Habermas, por sua vez, se empenha em superar o modelo de razão subjetiva focada no pragmatismo, e sugere uma razão intersubjetiva na qual, a troca por meio da comunicação entre os sujeitos possa permitir a superação da realidade concreta na qual estão inseridos. Ele busca na linguagem as alternativas à uma realidade na qual a ciência e a técnica tornaram-se forças produtivas que se legitimam por meio da ideologia. No entanto, a própria crítica de Marcuse demonstra que pelo caráter autoritário da racionalidade o seu domínio se estende também pelo universo discursivo, por meio do conformismo que é a ideia de que a realidade é racional e opera para o aprimoramento da vida em sociedade e manutenção do bem estar. “O poder sobre o homem, adquirido por essa sociedade é diariamente absolvido por sua eficácia e produtividade. Se ela assimila tudo que toca, se absorve a oposição, se brinca com a contradição, demonstra sua superioridade cultural”<sup>50</sup>. A linguagem é também um recurso administrado pelo aparato da racionalidade técnica por meio da cultura e da publicidade que professa a ideologia positiva.

---

<sup>48</sup> HABERMAS, 1968, p. 46.

<sup>49</sup> MARCUSE, 1969, p. 154.

<sup>50</sup> MARCUSE, 1969, p. 92.

### 2.3 O Indivíduo Unidimensional

A racionalidade técnica é a ideologia predominante por trás da força produtiva da sociedade industrial avançada, essa ideologia moldou um sujeito capaz de se adequar ao modo de vida condizente com as convicções vigentes nessas sociedades, a este sujeito Marcuse chamou de unidimensional, é ele quem expande os pressupostos do mercado pelos diversos âmbitos da vida comum em sociedade, tal como política, cultura e ciência. No entanto, seu avanço não se dá apenas no campo da objetividade, mas também no da subjetividade pelo inconsciente e suas derivações, principalmente no campo dos desejos. Marcuse aliou sua orientação marxista à teoria freudiana e com isso percebeu que a cultura hegemônica elaborou estratégias para um domínio mais eficaz e então coordenou sua expansão também na esfera intrapsíquica, criando uma subjetividade mais suscetível ao seu controle através das pulsões<sup>51</sup> de Eros e Tanatos, explorou os domínios subjetivos dos indivíduos, partindo da concepção de que o prazer é o fim último das nossas pulsões, e que essa intensa busca por prazer anseia por coibições na esfera cultural por meio de um processo interno de autopreservação para que esse desejo não nos consuma e não nos faça consumir aos outros, essa necessidade de coibição é inerente à pulsão, pois necessita de equilíbrio, uma vez que vida sem desejo seria vazia e sem sentido, mas uma vida só para saciar o desejo seria igualmente insuportável. Daí se desenvolve um processo de coerções estabelecidas pela ideologia dominante no sentido de moldar as subjetividades para adequá-las à ordem vigente. Esse processo é fundamental na inserção do indivíduo na lógica hegemônica que fomenta competitividade, produtividade e a lealdade aos valores sociais, essa perspectiva é unidimensional pois não admite que o indivíduo acesse alternativas que transcendam a ideologia preponderante. O processo de dominação é evidente, porém não encontra oposição pelo seu caráter positivo. A sua expansão se dá em todas as instituições sociais, bem como pelo seu aparato<sup>52</sup> tecnológico, pela coordenação política cultural que tanto estabelece as necessidades como oferece os meios de satisfação das mesmas. Nesse processo a dominação da subjetividade torna-se cada vez mais totalizante, pois produz seus desejos inconscientes. A esta altura a dominação torna-se mais visceral, pois o prazer de servir à ordem vigente nasce no próprio inconsciente do indivíduo, tornando o processo da unidimensionalidade cada vez mais irreversível.

---

<sup>51</sup> Freud considera que a pulsão poderia ser subsumida ao conceito de estímulo (*Reiz*), de modo que pulsão poderia ser entendida como uma variante sua, uma espécie de estímulo para o psíquico. Não devemos, porém, entender estímulo para o psíquico como equivalente da pulsão (GARCIA-ROZA, 2004).

<sup>52</sup> O termo “aparato” designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação dominante (Cf. MARCUSE, 1998, p. 77).

A unidimensionalidade é uma consequência do domínio da racionalidade técnica a qual promove uma sociedade racional positiva que apesar do avanço técnico capaz de libertar os indivíduos das amarras da exploração e das lógicas econômicas, ao contrário, o prende cada vez mais, uma vez que se expande em esferas bastantes específicas da vida em função do mercado visando o lucro de um grupo minoritário que controla o aparato, e por conta disso apresenta um caráter totalitária, assim o afirma Marcuse<sup>53</sup>:

Atualmente, o poder político se afirma através dos seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato. O governo de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só se pode manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial .

O controle exercido pelas estruturas de poder da sociedade industrial, são sutis embora totalizantes, pois originalmente esta se erigiu sob o signo da justiça social, do direito a igualdade e da liberdade, por meio de uma sociedade mais produtiva, em oposição à sociedade feudal arcaica e estamental. Tal promessa foi absorvida pela racionalidade técnica e subvertida em estratégia de dominação, o Estado, as leis, o direito são instrumentos para manter o mercado e o lucro proveniente das relações de produção dessa sociedade ativa. O indivíduo livre convencionou-se em indivíduo economicamente livre, a liberdade é a possibilidade de satisfação das falsas necessidades criadas por essa nova ordem. A institucionalização do direito, da justiça e da liberdade só demonstra o caráter totalitário dessa sociedade.

Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois totalitária não é apenas uma coordenação política terrorista, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos<sup>54</sup>.

Outro aspecto dentro da teoria marcuseana que repercute a produção do indivíduo unidimensional é o aspecto cultural e da produção artística. A arte e as manifestações culturais sempre apresentaram um potencial de ruptura dentro de contextos sócio históricos, já na sociedade unidimensional foram absolvidas pela norma dominante e transformaram-se em catalisador da ideologia professadas por meio da indústria cultural<sup>55</sup> o vínculo entre o liberalismo econômico e a arte reduziu esta a mercadoria. Em suma, são os pressupostos do

---

<sup>53</sup> 1969, p. 25.

<sup>54</sup> MARCUSE, 1969, pp. 24-25.

<sup>55</sup> ADORNO; HORKHEIMER, 1969.

mercado que estabelecem as relações entre os indivíduos na sociedade unidimensional, transformando tudo e todos em mercadorias, tal realidade se mantém com o respaldo da ordem hodierna, e se torna a base de toda a racionalidade. Como consequência da dinâmica social resultam os indivíduos unidimensionais.

A unidimensionalidade é um projeto político, ideológico e intrapsíquico que se desdobra tanto subjetivamente, quanto materialmente através das instituições sociais; família, igreja, escolas e pelo fator cultural, incidindo fundamentalmente na construção intelectual subjetiva de cada indivíduo para se manter de forma hegemônica. Nesse sentido, a escola pode ser considerada como laboratório de criação dos sujeitos unidimensionais, haja vista que é o primeiro lugar, para além da esfera familiar, que as crianças exercem sua sociabilidade e desenvolvem suas potencialidades. Compreendendo esse poder social da escola e da potência da educação enquanto atividade fundamentalmente humana é que interpretamos a reforma do Novo Ensino Médio como estratégia de consolidação do indivíduo unidimensional, por representar um projeto educacional que impede o desenvolvimento criativo, crítico e combativo dos estudantes. “A reformulação do ensino médio é relevante porque é um espaço de formação de um trabalhador flexível, com base em competências e dotado de subjetividade conformada pela intensificação da precarização do trabalho e do desemprego estrutural”<sup>56</sup> conforme vamos constatar no próximo capítulo.

---

<sup>56</sup> GAWRYSZEWSKI; MELLO; PEREIRA, 2023.

### 3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Após a apresentação dos conceitos chaves e da justificativa para o desenvolvimento e elaboração desta pesquisa no capítulo anterior, partiremos agora para uma investigação da trajetória educacional brasileira, iniciativa necessária para compreensão dos desdobramentos que ocasionaram a sistematização e a consolidação da educação no Brasil, sem desconsiderar que todos os avanços e retrocessos aqui circunscritos estão intrinsecamente conectados à administração política e econômica que se estabeleceu no Brasil ao longo de sua formação e desenvolvimento.

Apesar de nos debruçarmos sobre o processo de construção da educação brasileira, o ponto de partida da nossa história não se inicia no Brasil, mas na Europa, por intermédio das grandes navegações empreendidas no século XV pela necessidade de expansão das fronteiras comerciais e encontrar alternativas à crise em que o sistema feudal se encontrava desde o século XIV, conforme explicam Saes e Saes<sup>57</sup>:

A crise do século XIV havia se manifestado de forma aguda pelo declínio abrupto da população. Ao perder cerca de um terço dos seus habitantes, a Europa também viu muitas áreas rurais despovoadas e cidades abandonadas. Embora esse resultado possa ser atribuído de modo imediato à peste negra, na verdade ela reflete uma crise no sistema feudal.

A expansão marítima comercial representou uma alternativa econômica que colaborou com o processo de transição do sistema feudal para o mercantil.

Se a expansão feudal entre 1000 e 1300 chamava a atenção pela colonização de novas e extensas áreas em moldes tipicamente feudais, a partir da segunda metade do século XV as fontes da expansão revelam uma nova dinâmica da economia europeia, que se projeta para fora do seu espaço geográfico<sup>58</sup>.

Além de implicar a ascensão do que viria se tornar a classe burguesa, as navegações promoveram a “descoberta” do novo continente e conseqüentemente do Brasil, é a partir desse contexto que se inicia um processo de ocupação do território para daí se delinear um projeto educacional no território brasileiro.

#### 3.1 Educação Jesuítica

A história da educação do Brasil inicia no período colonial, com a chegada dos jesuítas em Salvador no ano de 1549, após decreto de D. João III (1540), com a instauração do

---

<sup>57</sup> 2013, p. 61.

<sup>58</sup> SAES; SAES, 2013.

governo Geral no Brasil, a educação proposta pelos jesuítas<sup>59</sup> era centrada na catequização dos nativos, a metodologia usada por eles foi pensada pela igreja católica, que possuía uma relação próxima com a coroa portuguesa, cujo principal objetivo era a conversão do nativo brasileiro. Nesse processo, havia uma forte distinção entre a educação ofertada para os indígenas e a ofertada para os filhos dos colonos. Para os indígenas as aulas eram ministradas em lugares improvisados e sem muitas estruturas locais denominadas missões.

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, e opcionalmente canto orfeônico e música instrumental; e culminava de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola, e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra)<sup>60</sup>.

Um dos principais nomes da pedagogia jesuítica foi o padre Manoel de Nóbrega, responsável pelas primeiras missões educacionais da Companhia de Jesus no Brasil, sua atuação foi prolífera e bem sucedida para os colonizadores. Nóbrega se diferenciava de seus colegas pois possuía formação acadêmica pela Universidade de Salamanca e bacharelado pela Universidade de Coimbra, o que lhe permitiu ter uma visão mais ampla e projetos mais ambiciosos para as escolas da Companhia de Jesus, “Nóbrega pretendia estender uma nova cadeia de colégios ao longo do interior, chegando até o Paraguai”<sup>61</sup>, dentro de seus planos elaborou uma pedagogia constituída por três aspectos fundamentais: A) a concepção filosófica de educação; B) necessidade de infraestrutura para execução das práticas educacionais e C) elaboração de metodologia pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem. Os padres Nóbrega e Anchieta se concentraram na catequização dos curumins, os grupos de crianças das aldeias.

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio de Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> Membros da Companhia de Jesus, Ordem religiosa ligada à Igreja católica romana formada em 1534 por estudantes de teologia da Universidade de Paris, e oficializada por bula papal em 1540, idealizada por Inácio de Loyola.

<sup>60</sup> SAVIANI, 2013, p. 43.

<sup>61</sup> SAVIANI, 2013, p. 43.

<sup>62</sup> SAVIANI, 2013, p. 43.

Se por um lado a educação ofertada aos indígenas preconizava os ensinamentos dos preceitos cristãos, de outro, os filhos de colonos e descendentes de europeus que também estavam sujeitos à educação jesuítica recebiam outro tipo de tratamento que consistia numa educação mais abrangente voltada para as letras. Essa distinção era determinada por exigência da própria elite colonial.

A partir de 1570, a educação jesuítica passou a seguir o cronograma do *Ratio Studiorum*. O *Ratio Studiorum* foi um documento que estruturou a pedagogia jesuítica, no qual se estabeleceu um currículo, as orientações e o gerenciamento do sistema escolar, cujo objetivo central era direcionar os padres nas suas diligências educacionais. O *Ratio* foi adotado em todas as escolas pertencentes à Companhia de Jesus. Nesse sentido, o plano contido no *Ratio* era de caráter universalista, mas elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivesse. Elitista, pois com o padrão de ensino voltado para erudição e letramento, excluiu uma parcela relevante da sociedade, composta por indígenas, escravos, mulheres e homens brancos pobres. Longe de ser um tratado sobre a pedagogia jesuítica, o *Ratio* consistia num manual de regras que prescrevia a metodologia a ser desempenhada pelos professores nas salas de aula. Havia um rigor e uma centralidade em obedecer as metodologias por se tratar de um manual de caráter universal.

O currículo estabelecido com o *Ratio Studiorum* se dividia em duas partes I) Estudos Inferiores, que consistia no curso de humanidades (englobando disciplina de retórica e gramática), e seria o equivalente à educação básica de hoje e II) Ensinos Superiores que davam sequência aos estudos iniciados no ponto um, e teriam duração de pelo menos três anos (nos cursos de filosofia ou/e teologia).

O ensino das letras acabou por fomentar a construção de uma sociedade hierarquizada na qual, os que tinham acesso a alfabetização, possuíam mais chances de prosperar, daí a concepção de uma educação classista e “elitizada porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas”<sup>63</sup>. Na compreensão de Ponce<sup>64</sup>:

Os jesuítas nunca se importaram com a educação da pequena burguesia ou com a das chamadas camadas populares. É verdade que encontramos na Constituição uma passagem em que podemos ler que ‘seria uma obra de caridade ensinar os ignorantes a ler e escrever.’ Mas logo depois surge esta outra passagem, de sentido não tão duvidoso: ‘Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes

---

<sup>63</sup> SAVIANI, 2013, p. 56.

<sup>64</sup> 1973, p. 123.

assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade.

Durante todo o período que esteve presente no Brasil, a Companhia de Jesus criou um total de 25 residências, 36 missões e 17 colégios pela extensão territorial da colônia, e embora houvesse missões de outras ordens religiosas presentes no Brasil desde a primeira nau que desembarcou por estas terras e aqui permaneceram mesmo depois da expulsão da companhia de Jesus, a Ordem jesuítica foi fundamental na gênese da educação brasileira.

O acordo entre Portugal e a Companhia de Jesus perdurou por dois séculos, e em meados do século XVIII as tensões alimentadas pelo confronto entre as ideias iluministas e a resistência do tradicionalismo cristão chegaram a Portugal penetrando fortemente os espaços de poderes administrativos da coroa, criando assim disputas ideológicas dentro desses espaços, com um intenso interesse voltado para o campo educacional, até então administrado pelos jesuítas.

Os anos que decorreram desde o decreto que concedeu aos jesuítas o monopólio da educação até a metade do século XVIII trouxeram muitos desgastes para o império lusitano, por questões administrativas, comerciais e situações desvantajosas como a dominação espanhola pela União Ibérica<sup>65</sup>. Da junção desses fatores resultou uma profunda crise no reino português, o que alimentou por parte de algumas alas do governo uma radicalização sustentada ideologicamente pelas ideias iluministas e o despotismo esclarecido, que promoviam um rompimento com a tradição cristã, e um “retorno à luz da razão”. Muito da insatisfação dessa ala se direcionava para os jesuítas pela compreensão de que a educação proposta por eles não estava de acordo com os interesses da coroa, mas com os da igreja e da Companhia de Jesus de forma geral.

A campanha contra os jesuítas era acirrada, sobretudo, por dois fatores: a miséria econômica e intelectual do reino, pela qual eram responsabilizados, e o monopólio do ensino por eles exercido desde 1555, quando D.João III lhes confiou a direção do Colégio de Artes. A Companhia de Jesus, sem dúvida, desviara-se de seus fins exclusivamente missionários, uma vez que ela não pôde ser, na América, o que foi na Ásia: apenas missionária. Os jesuítas aqui foram também colonizadores, exercendo amplas áreas de atuação e contrariando, dados os seus privilégios, interesses econômicos<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> A União Ibérica consistiu na unificação entre o reino português e espanhol, período em que o reino de Portugal estava sob domínio espanhol.

<sup>66</sup> ROCHA, 2005, pp. 8-9.

Esse processo reflete a necessidade de Portugal em alinhar-se com o desenvolvimento mercantil em curso nas grandes potências europeias, decorrentes da ascensão da burguesia mercantil que já há algum tempo se destacava no cenário econômico do velho mundo.

### 3.2 Reformas pombalinas

A aclamação de D. José I como rei de Portugal, em 7 de Setembro de 1750, demarca a vitória desse campo político na coroa portuguesa que culmina na nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal<sup>67</sup> como primeiro-ministro, ocasionando em 1759 a expulsão Companhia de Jesus e seus membros dos domínios portugueses, e consequentemente do Brasil.

A expulsão dos jesuítas por determinação de Pombal indicou uma reestruturação completa do sistema educacional brasileiro, em se tratando de uma administração que desprezava e procurava se distanciar dos valores e preceitos cristãos todo conteúdo produzido nos anos de permanência dos jesuítas no Brasil, foram queimados e/ou abandonados. Assim sendo, Pombal buscou propor uma educação mais elencada com as necessidades práticas tendo excluído do currículo o conteúdo religioso. A ambição de Pombal consistia em inserir Portugal na modernidade, sair da crise econômica em que se encontrava desde a época da União Ibérica (que perdurou de 1580 a 1640) por meio de reformas embasadas conceitualmente pelo novo *status quo*. Apesar das propostas de Pombal, o Brasil permaneceu por mais de dez anos sem que houvesse uma reestruturação do seu sistema de ensino, desde a expulsão dos jesuítas até que fosse implantada de fato uma medida mais sólida no campo educacional. Somente em 1772 com o conjunto de reformas denominada Reformas Pombalinas, que se instaura no Brasil os contornos do que seria a primeira proposta de educação pública e laica promovida pelo Estado português. As reformas de Pombal se fixaram na ideia de promover o desenvolvimento cultural a partir do ideário iluminista. Como afirma Saviani<sup>68</sup>:

Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista: pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltavam-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

---

<sup>67</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, pertencia a uma família de origem nobre que, no entanto, não era rica, pois se dedicava à magistratura, compondo assim uma classe que podia ser denominada de nobreza togada. Sua riqueza se deu a partir da sua inserção na vida política assumindo cargos públicos, tais como diplomata e posteriormente ministro da coroa.

<sup>68</sup> 2013, p. 80.

A desestruturação da educação jesuítica causou um grande prejuízo ao desenvolvimento da educação brasileira uma vez que não houve uma substituição à altura da estrutura organizada pelos clérigos, outra consequência da expulsão foi a exclusão dos indígenas dos projetos educacionais propostos por Pombal. Por outro lado as reformas deram mais ênfase à figura do professor, promovendo inclusive concursos públicos para ocupação dos cargos de docentes, foi adotado o sistema de aulas régias, ministradas pelos profissionais servidores públicos pagos pelo estado. Em consequência do desmonte provocado pela reforma, não haviam escolas para o acontecimento das aulas régias, por conta disso os alunos eram ensinados na residência dos poucos professores que o sistema dispunha. A falta de estrutura dificultou o acesso às aulas régias por uma camada significativa da população, visto que não havia infraestrutura para receber um contingente muito grande de alunos, outro problema resultante da desestruturação da educação jesuítica foi a falta de instituição para a formação de novos professores, a maior parte dos professores em atividade haviam sido formado pelas instituições jesuíticas.

Deste modo, é possível afirmar que as reformas pombalinas não organizaram uma política de formação de professores que pudesse substituir os padres da Companhia de Jesus no ofício docente das aulas régias, a natureza da educação colonial continuou sendo aquela de antes de 1759, somente no plano formal é que se pode imaginar que a hegemonia de 210 anos de educação desenvolvida pela Companhia de Jesus tivesse acabado. Na prática, a essência pedagógica da educação colonial continuava a mesma<sup>69</sup>.

A carência de profissionais da educação foi mais um dos desafios enfrentados por Portugal na aplicação da reforma pombalina promovida no Brasil corroborando com a redução do acesso à educação em relação ao período anterior (o da hegemonia jesuítica). Um fato relevante sobre esse período é que as aulas régias não possuíam uma sistematização de série por idade, ou seja, os alunos a partir dos sete anos recebiam as mesmas aulas que alunos mais velhos, todos na mesma sala, outro ponto a destacar é que não havia uma continuidade no ensino, as aulas eram avulsas, a grade curricular era composta por disciplinas como latim, filosofia e letras que não seguiam uma sequência e não exigia uma permanência, fato que facilitou a evasão dos poucos alunos que sistema mantinha.

As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando em regra, na casa dos professores. Daí a expressão “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram

---

<sup>69</sup> SILVA; SANTOS, 2019, pp. 45-46.

aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulações entre si<sup>70</sup>.

As reformas pombalinas de maneira geral representaram um retrocesso à educação brasileira embora se tenha pensado pela primeira vez uma concepção de educação pública e laica na história do Brasil.

### 3.3 Educação Imperial e o sistema educacional público

A fuga da família e corte real portuguesa para o Brasil motivados pela invasão napoleônica em 1808 sem dúvida foi um dos acontecimentos mais relevantes para o desenvolvimento da educação brasileira, visto que a transferência da sede do império para o Rio de Janeiro impulsionou diversos investimentos não só no campo educacional. Subsídios vultuosos que resultaram inicialmente na criação das primeiras instituições de ensino superiores, voltadas para a formação dos filhos da nobreza e aristocracia brasileira, mas também ocasionaram a construção da primeira biblioteca nacional, do jardim botânico, da imprensa real, dentre outras instituições que estimularam o crescimento nacional. Como bem sintetiza Azevedo<sup>71</sup>:

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil.

Estas primeiras instituições de educação superior serviram para formar os profissionais que iriam servir a corte, bem como na formação de servidores públicos. Dessa época também data a abertura do primeiro curso de medicina e economia do Brasil em Salvador, além de medicina, no Rio de Janeiro foram abertos cursos nas áreas de agricultura e química. Infelizmente esse desenvolvimento promovido no campo cultural e educacional se concentrou apenas no eixo Rio de Janeiro – Salvador.

---

<sup>70</sup> SAVIANI, 2013, p. 108.

<sup>71</sup> 1944, p. 327.

Nos primeiros anos do regime imperial a educação não apresentou muitos avanços, embora tenha sido instituída a gratuidade do ensino. “No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, em 3 de maio de 1823, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública”<sup>72</sup>. A falta de investimento e de uma proposta educacional mais ampla retardou um crescimento significativo nessa área. Este processo afetou mais as classes populares, uma vez que a elite tinha livre acesso às instituições particulares, que naquela altura possuíam autorização para funcionar, bem como ao ensino na Europa.

Em 1827 a primeira lei sobre a instrução pública foi aprovada e garantia ensino público e gratuito para todas as províncias do império, essa lei também liberou o ensino misto que permitia juntar meninos e meninas nas escolas públicas, no entanto não definia ainda o tempo de duração de permanência da escola primária, sobre as especificidades da lei de 1827 Saviani<sup>73</sup> explica:

O texto da Lei das Escolas de Primeira Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”, e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar: “ler, escrever, as quatro operações de aritméticas, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina de religião católica e apostólica romana proporcionada à compreensão dos meninos”.

Essa lei inaugura uma nova fase na organização do ensino brasileiro, onde o programa previsto rompe com a tradição histórica baseada nas disciplinas das letras, incluindo além da escrita e gramática, matemática, história do Brasil e princípios da moral cristã. Apesar de reformulação no currículo o governo se desobrigou a providenciar a capacitação dos professores e manteve o sistema de ensino mútuo<sup>74</sup>. Somente em 1834 o sistema monárquico inaugurou a primeira Escola Normal de Niterói, instituição cujo propósito era a formação de profissionais da educação, que vale ressaltar foi predominantemente frequentada por homens nos seus primeiros 50 anos de atuação.

---

<sup>72</sup> SAVIANI, 2013, p 119.

<sup>73</sup> 2013, p 126.

<sup>74</sup> “Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da Seita dos Quakers, método mútuo, também chamado monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guiados na posição de monitores eram investidos de função docente.” (SAVIANI, 2013, p. 128).

Todavia, a Lei das Escolas de Primeiras Letras não saiu do papel, e não houve de fato a sua aplicação, tampouco a implementação de um sistema educacional unificado através da distribuição de escolas primárias por todo o território nacional, e no período regencial (transição entre o primeiro e o segundo império), o Ato Adicional à Constituição do Império desobrigou o governo central de se responsabilizar pelas escolas de ensino primário, repassando a responsabilidade para os governos locais de cada província, somente o ensino superior seria responsabilidade do poder centralizado, prática que vigora até os dias atuais dada as suas especificidades. Essa reforma fortaleceu a descentralização dos sistemas de ensino.

As assembleias provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando “uma multidão de leis incoerentes” sobre a instrução pública, afastando-se, portanto, da ideia de sistema entendido este como “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”<sup>75</sup>.

Encerrando de vez qualquer esperança de elaboração de um sistema educacional unificado que favorecesse igualmente todos recantos e províncias brasileiras, dificultando o acesso massivo às escolas públicas de instituição primária.

Posteriormente, ainda durante o segundo reinado de D. Pedro II, foi proposto e implementado reformas no sentido de regulamentar o ensino privado, bem como, a criação dos jardins de infância (para crianças até sete anos) e das escolas noturnas (para homens adultos). Houve também a regulamentação dos currículos do ensino primário e secundário, inauguração de cursos profissionalizantes e as modificações no âmbito da educação superior, nada que lograsse grandes conquistas em dimensão nacional. O fracasso em consolidar um sistema educacional abrangente que no século XIX era a tendência nos principais países, se deu em linhas gerais pelo parco orçamento destinado à educação durante os 49 anos de permanência do segundo império (de 1840 a 1888) através dos dados coletados a seguir temos um vislumbre de quão ínfimo eram os repasses destinado à educação imperial:

A média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> SAVIANI, 2013, p. 129.

<sup>76</sup> CHAIA, 1965, pp. 126-131 *apud* SAVIANI, 2013, p. 167.

Era de fato um investimento irrisório e insuficiente para a amplificação de um projeto de sistema de educação em nível de extensão nacional que se relacionava com uma diligência um tanto quanto liberal dos recursos públicos.

### **3.4 A primeira república**

Após a instauração da república prevaleceram duas correntes ideológicas que influenciaram a concepção de educação durante a primeira república (de 1889-1930), as quais foram o positivismo e o laicismo<sup>77</sup>, mas não sem enfrentar uma resistência por parte da Igreja Católica, que exigiu a permanência do ensino religioso nas escolas públicas, e muito se discutiu sobre a questão da centralização ou não do sistema educacional, porém sem grandes mudanças no quadro geral, uma das primeiras reformas daquele período foi a sancionada pelo então ministro da instrução Benjamim Constant no ano de 1890 que se concentrou mais no currículo do que na administração do ensino público.

Em 1901 a lei Orgânica do Ensino foi sancionada para equiparar o ensino privado ao público, dando continuidade à dualidade herdada do período colonial, através de financiamento federal de instituições privadas que dispunham de profissionais qualificados, equipamento e infraestrutura que em sua maioria eram destinadas às elites, enquanto nas escolas de investimento estadual a situação era precária e o corpo docente composto por profissionais de baixa qualificação, nessas instituições estudavam membros das classes dos mais pobres, fator que fomentou o dualismo presente no ensino brasileiro desde sua gênese com os jesuítas.

### **3.5 A educação e a Democracia**

A partir de 1920 chega ao Brasil os ideais sintonizados com os princípios democráticos difundidos por John Dewey<sup>78</sup>, entre as suas bandeiras para a construção de uma sociedade democrática, Dewey defendia a concepção de educação como um direito básico sendo este um princípio fundante de uma democracia. O alcance da teoria Deweyana reverberou por inúmeros países, e no Brasil se manifestou através do movimento Escola Nova, que teve como grande expoente Anísio Teixeira<sup>79</sup>, para Teixeira a educação era um elemento chave dentro de um processo revolucionário, sua luta em prol de uma educação

---

<sup>77</sup> Ambas propunham um projeto pedagógico afastado da tradição católica que predominou ao longo dos séculos em território brasileiro.

<sup>78</sup> Conhecido educador e filósofo norte-americano, cuja obra, repassada de naturalismo humanístico, muito vem concorrendo, em todo o mundo, para o progresso da Educação, da Cultura e da Democracia.

<sup>79</sup> Educador brasileiro.

crítica e democrática enfrentou demasiados obstáculos “esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade”<sup>80</sup>.

Teixeira pensou uma educação que se contrapunha fortemente à tradição histórica brasileira que tratava a educação como privilégio das elites, dessa forma, “a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio”<sup>81</sup>. Ainda em 1924 foi aberta a Associação Brasileira de Educação (ABE) reforçando a necessidade do amplo debate acerca da questão educacional do Brasil, mas que concentrou principalmente os adeptos das concepções pedagógicas modernas. A escola nova, portanto, foi um movimento cuja pretensão era o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva voltada para um modelo moderno de ensino que desencadeou os principais impulsos reformistas locais do nordeste ao sudeste do país.

A insatisfação nos mais variados campos da sociedade brasileira se intensificou ao final da década de vinte e explodiu com a revolução de 1930, cujos desdobramentos se deram em linhas gerais, pela necessidade de rompimento político e econômico com a antiga ordem social oligárquica vigente e a demanda pelo avanço da industrialização nacional, que culminou no governo provisório (1930-1934) sob tutela de Getúlio Vargas e teve algumas repercussões no terreno da educação.

Das diversas iniciativas de Vargas no campo da educação se destacam, num primeiro momento, a criação do ministério da educação e da saúde pública dirigido pelo jurista Francisco Campos. As medidas de Campos seguem uma direção de reformulação exigida pela nova configuração política ancorada no projeto desenvolvimentista, tanto que se concentram na educação secundária e superior, etapas importantes na preparação para o mundo do trabalho. No que se refere à educação secundária as reformas se preocuparam em: estabelecer o tempo de duração dessa etapa do ensino, a qual é dividida em dois ciclos: o fundamental (com cinco anos de duração) e o complementar (com dois anos de duração), ambos exigidos para o ingresso no ensino superior, elaborar um currículo e promover a padronização do sistema de ensino que contempla instituições públicas e privadas pela criação do órgão de regulação federal. Do processo reformista de Morais Romanelli<sup>82</sup> depreende:

---

<sup>80</sup> SAVIANI, 2013, p. 222.

<sup>81</sup> SAVIANI, 2013, p. 222.

<sup>82</sup> 2020, pp. 62-63.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Conseqüência da entrada tardia do Brasil no capitalismo.

### 3.6 O Estado Novo e o Desenvolvimentismo

Em meados de 1934 a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil é promulgada, indicando a continuidade do governo de Vargas por um período de pelo menos mais quatro anos. E pela primeira vez na história do Brasil, a Constituição de 1934 dedica um capítulo inteiro ao problema da educação, no qual, dentre os pontos principais, aponta para a centralização de ordem federal nas determinações das diretrizes bases da educação, bem como, proclama a educação como um direito básico de todos, a ser desempenhado pela família e pelo estado, demonstrando a adoção de um ideário político educacional progressista, no entanto, a inclusão do ensino religioso facultativo no currículo também foi um fator relevante, visto que conciliava alas progressistas e conservadoras da sociedade por meio do projeto educacional que promovia.

Já em 1937, um Golpe de Estado é dado por Vargas, em colaboração com os militares, instaurando o Estado Novo, um modelo de regime ditatorial que fechou o congresso nacional, adotou uma nova constituição, no qual o ditador legislava a partir de decretos. Nessa fase, na contramão das tendências seguidas nos últimos anos, se diluiu a determinação por um plano nacional de educação: “Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”<sup>83</sup>: o Estado redefine as prioridades e passa a se responsabilizar pela promoção das escolas profissionalizantes direcionadas para a formação dos menos favorecidos.

Na sequência do projeto educacional adotado pelo Estado Novo, em 1942 é regulamentado o ensino industrial, por meio das leis orgânicas do ensino, sendo inaugurado o Serviço Nacional do Ensino Industrial (SENAI), dentre outras leis que corroboram entre si, como aponta Palma Filho<sup>84</sup>:

A partir do ano de 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema dá início à publicação de vários decretos-lei. Quatro decretos são editados durante o Estado

<sup>83</sup> ROMANELLI, 2020, p. 153.

<sup>84</sup> 2010, p. 11.

Novo: a) Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

Mesmo com a deposição de Vargas em 1945, o Governo Provisório dá seguimento ao projeto educacional iniciado pelo Estado Novo com a publicação de novos decretos que seguem a lógica do ensino profissionalizante, condizente com a ideologia vargueana, assim continua Palma e Filho<sup>85</sup>:

Após o golpe militar que derrubou Vargas (1945), durante o Governo Provisório presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), foram publicados mais quatro decretos-lei: a) Decreto-lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); b) Decreto-lei 8.530, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); c) Decreto-lei 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e d) Decreto-lei 9.613, em 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

O segmento do ensino profissionalizante resgata mais uma vez o velho dualismo constante na educação brasileira desde sua origem e é destinado para estudantes de origem pobre no interesse de prepará-los para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o ensino secundário sofreu alterações bem leves de carga horária e currículo, mas manteve a face propedêutica, dedicada à preparação para o ensino superior. A estrutura do ensino secundário se dividia em dois momentos o do *ginásio*, cuja duração era de quatro anos e do *colégio*, de três anos de duração, separado em dois ramos de conhecimento; o científico e o clássico, o primeiro voltado para as ciências exatas e o segundo para humanidades, ambos pensados como preparatórios para o vestibular, sendo que para ter acesso ao ensino secundário era necessário ser aprovado por um exame admissional. O ensino secundário era predominantemente voltado para as elites, enquanto as escolas profissionalizantes que preparavam os estudantes para o mundo do trabalho imediato através de uma formação mais técnica era direcionado para as camadas mais populares da sociedade, conforme explica Palma Filho<sup>86</sup>:

A estruturação definitiva dos cursos técnicos profissionalizantes, destinados às camadas populares, é mérito indiscutível da reforma educacional empreendida pelo Ministro Gustavo Capanema, como, aliás, vimos estava estabelecido pela Carta Constitucional outorgada por Getúlio Vargas, em 1937. O ginásio e colégio secundários às “elites condutoras”; o ensino técnico-profissionalizante, “às massas a serem conduzidas”.

---

<sup>85</sup> 2010, p. 11.

<sup>86</sup> 2010, p. 13.

As transformações sociais auferidas das políticas adotadas durante os governos de Getúlio Vargas trouxeram um grande crescimento econômico para uma parcela do país e com isto, novas demandas de tendências educacionais, esse movimento explica a regulamentação do ensino e a institucionalização da educação, e conseqüentemente a previsão em lei da concepção de educação enquanto um direito de todos.

### **3.7 O resgate da Democracia**

Já em 1946, com o fim do Estado Novo e Regime provisório, tem-se uma nova Constituição caracterizada pelo espírito liberal-democrático, na qual se estabelece novas regulamentações do campo educacional, diferenciando-se da constituição de 1937 (vigente até aquele momento), a constituição de 1946 faz um resgate aos ideais revolucionários do final dos anos 1920 e início dos anos 1930, estabelecendo, portanto, que a União deve legislar sobre as diretrizes bases da educação nacional, se contrapondo à constituição anterior que fazia livres concessões à iniciativa privada (quanto à forma como essas instituições organizavam o ensino), e desresponsabiliza o Estado e suas instituições da obrigação para com a promoção e garantia do ensino público.

Os princípios liberais da carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que ao aliar garantias, direitos e liberdades individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime<sup>87</sup>.

Sob esse expediente, em 1948 o então ministro da educação, Clemente Mariani, criou uma comissão de educadores para elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação brasileira, essa proposta retoma as lutas iniciadas ao final da década de vinte. A iniciativa de Mariani inicia o debate e a elaboração do projeto de Diretrizes e Bases da Educação, a qual reuniu pelo menos três comissões, cada uma responsável por um grau de instrução, a saber: ensino primário, ensino médio e ensino superior. Em linhas gerais o projeto de 1948 propôs no âmbito do ensino primário e médio que a escola devia ser prioritariamente uma responsabilidade do Estado, em esfera federal e local (estadual e municipal), num esquema de centralização e descentralização do sistema de ensino, as moções também abrangiam o ensino

---

<sup>87</sup> ROMANELLI, 2020, p. 176.

superior, e a proposta de uniformização do ensino profissional, dentre outras proposições em sintonia com a nova Constituição, no entanto foi arquivado, foi somente em 1958 que voltou-se a se debater o projeto em questão. Em contrapartida o texto debatido se distinguiu bastante do original, pois sofreu diversas alterações ao longo dos dez anos que passou arquivado e apesar dos esforços e das discussões em torno do problema da educação, o texto proposto abandonou elementos consagrados na constituição de 1946, desobrigando por exemplo, o Estado de promover o ensino público, jogando para a família o papel de educar seus rebentos, nessa proposta o estado daria o suporte mínimo e assegurava incentivo financeiro para as instituições de ensino privada, assim Romanelli<sup>88</sup> bem resume:

Partia-se, portanto, do direito da família e da liberdade do ensino (entendida esta apenas como “direito dos particulares de comunicarem a outros os seus conhecimentos”), para se opor a um pretensão monopólio de ensino pelo Estado e, enfim, reivindicar igualdade absoluta de condições para o ensino privado e público, tanto no que se referia à direção geral do ensino aos estudos realizados quanto no que se referia à distribuição de verbas para a educação. Se a essas intenções juntarmos a contida no art. 1º, letra “c”- “Compete aos Estados [...] fundar e manter escolas oficiais em caráter supletivo (grifo nosso) nos estritos limites das deficiências locais [...] – chegaremos facilmente à conclusão de que o objetivo primordial do substitutivo era obter do poder público, todas as regalias de proteção para a iniciativa privada, em detrimento da escola pública.

Mais uma vez, interesses particulares se impuseram diante da proposta de um sistema de ensino nacional público, gratuito e acessível a todos. Fato que causou grande insatisfação entre intelectuais e grupos sociais diversos que formaram uma campanha em defesa da escola pública, provocando em 1960, alterações no texto proposto, porém manteve-se na versão final a questão da primazia da família ao monopólio do estado sobre o ensino, bem como, o financiamento das instituições privadas pelo Estado.

### **3.8 O Golpe militar e a teoria do Capital Humano**

Em dezembro de 1961, finalmente foi aprovado texto, sob a forma da Lei 4.024 as Diretrizes e Bases da Educação, dando ao Brasil a oportunidade, depois de mais de 4 séculos de história, de organizar ainda que de maneira formal o seu sistema de ensino, embora não tenha se aplicado as propostas do anteprojeto de 1948. Logo em 1962 foi instaurado o Conselho Federal de Educação (CFE) que no mesmo ano elaborou o Plano Nacional de

---

<sup>88</sup> 2020, p. 180.

Educação<sup>89</sup> (PNE), que consistia numa projeção nos números referente à escolarização de crianças e jovens, no entanto, nem a LDB nem o PNE, deram conta de promover a democratização do ensino, visto que não havia investimento que financiasse o projeto da educação.

Logo após a aprovação da LDB (1961) e do lançamento de PNE (1962) foi instaurado um golpe militar no Brasil em 1964, de caráter burguês, pois contou com o apoio de uma elite composta pela classe média, empresariado e uma parcela da classe política, bem como com o apoio internacional (dos EUA). Todavia, apesar do amplo apoio a execução do regime ficou a cargo dos militares. O domínio do país pelas forças armadas constituiu um regime de força repressiva e de ruptura política que visava manter a ordem econômica, e como historicamente os interesses econômicos no Brasil estão atrelados à administração da educação naquele contexto a LDB (1961) manteve as principais características, uma vez que foi fundada em sintonia com a concepção econômica vigente.

Durante o regime militar o paradigma que norteou a educação brasileira foi o da Teoria do Capital Humano que se fundamenta na ideia de que o investimento em educação pode aperfeiçoar indivíduos e torná-los mais produtivos. Assim, durante esse período a concepção produtivista de educação foi incorporada em todos os níveis de ensino do Brasil:

Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. Como já se observou, os elementos que vieram dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade dos anos 1960<sup>90</sup>.

Diante desse panorama ideológico e na esteira do milagre econômico<sup>91</sup> ocorrido durante o regime militar, em 1971 a nova LDB (Lei nº 5692) foi lançada, tornando-se um marco na reforma da educação nos níveis fundamental e médio, pois estabeleceu as diretrizes e bases para estes níveis de ensino. A reforma implicou na ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, onde o ensino primário e ginásio se transformaram no 1º grau,

---

<sup>89</sup> O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. (fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192).)

<sup>90</sup> SAVIANI, 2013, p. 369.

<sup>91</sup> Boom da economia brasileira durante o período militar sob o domínio do Presidente Geisel.

direcionado para crianças de 7 a 14 anos. A reforma se estendeu ao 2º grau (Ensino médio) tornando obrigatório o ensino profissionalizante:

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes [...] O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas<sup>92</sup>.

A adoção dessa metodologia implicou o abandono do ensino verbalístico e acadêmico característico da educação brasileira desde os jesuítas, bem como encerrou com o caráter propedêutico do ensino médio, no qual servia de preparo para o ensino superior, e como efeito colateral a nova LDB ainda minimizou custos com ensino superior, uma vez que promovia a profissionalização universal e compulsória ainda no estágio do ensino médio. Assim, durante o regime militar se constituiu no Brasil um ensino médio técnico e profissionalizante, fundamentado sob a teoria do capital humano que promovia um desenvolvimento rápido e de baixo custo, “E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado’ com o ‘mínimo de dispêndio’”<sup>93</sup>. Nesse aspecto ideológico que pretendia baratear a educação houve um preparo para adaptar, equipar e qualificar os profissionais do ensino, bem como instituições de ensino para o novo modelo e a execução do projeto foi um fracasso. Uma década depois da implementação da LDB nº 5692, em 1982 a Lei 7.044 desobriga o ensino profissionalizante, encerrando esse episódio da história da educação brasileira, não sem antes comprometer o seu processo de desenvolvimento.

### **3.9 A redemocratização do Brasil e o Neoliberalismo**

Após o declínio do milagre econômico promovido pela ditadura cívico-militar e o consequente arrocho salarial no final dos anos 1970, a adesão à ditadura militar enfraqueceu entre os grupos economicamente dominantes, ocasionando um desgaste do regime que pouco a pouco foi substituído por um democrático. A abertura da democracia no Brasil é demarcada pela Lei de Anistia (Lei nº 6.683) de 28 de agosto de 1979, ainda no governo do General Figueiredo. Em consequência do processo de abertura democrática estabeleceu-se no país a “Nova república” em 1985 que elevou ao cargo da presidência em eleição pelo colégio

---

<sup>92</sup> Agência do Senado:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>

<sup>93</sup> SAVIANI, 2013, p. 365.

eleitoral, Tancredo Neves, político da bancada de apoio ao regime militar, no entanto, Neves morreu antes da sua posse, e o cargo da presidência foi transferido para seu vice, José Sarney.

A transição do fim do processo ditatorial para o democrático não apresentou um caráter de ruptura motivados por uma revolução social, apesar da notória insatisfação geral dessas alas da sociedade, muito pelo contrário, se apresentou como um acordo entre a elite a classe política e as forças armadas, cujo intuito foi conciliar os ânimos para manter a ordem socioeconômica que beneficiava os grupos dominantes, foi assim que ainda em 1985 a eleição do cargo de presidente se deu de forma indireta, sem a participação popular, onde se manteve no poder políticos coniventes com o golpe de 1964. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios.

Embora a transição tenha sido um acordo orquestrado pelas elites e as forças armadas, o fim do regime foi positivo para as classes mais populares, pois estas a consideram um processo legítimo de libertação, após duas décadas de segregação. O sucesso popular que a substituição dos regimes representou camuflou os antagonismos entre os interesses das elites e a sujeição das camadas populares. De qualquer forma, o processo foi orquestrado conforme a necessidade de readequação da economia pelas elites.

Assim, entra em vigor a nova ordem socioeconômica brasileira denominada de neoliberalismo, que tem origem no Consenso de Washington<sup>94</sup> fato que emerge em sintonia com as tendências econômicas mundiais que é constatada, de acordo com Saviani<sup>95</sup> após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Tais governos, assim como o de Helmut Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998, representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultra liberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do prêmio Nobel de economia em 1974 e 1976, respectivamente.

A concepção neoliberal como doutrina hegemônica que se expandiu mundialmente se concentrou na oposição à ação do Estado enquanto agente regulador e na defesa do retorno da

---

<sup>94</sup> Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990 (SAVIANI, 2018, p. 292).

<sup>95</sup> 2018, pp. 292-293.

concepção clássica de liberalismo econômico pela participação mínima do Estado no gerenciamento da vida e dos serviços públicos. Na América Latina a tendência neoliberal se concentrou em reduzir gastos com serviços públicos para alcançar equilíbrio fiscal e para isso promoveu diversas reformas administrativas, também foram implementadas políticas monetárias com objetivo de estabilizar a economia, outra direção adotada (inicialmente por instituições financeiras internacionais e posteriormente pelas elites econômicas) foi a desestabilização do trabalho e a privatização desenfreada das empresas públicas, bem como a abertura comercial para financiamento internacional.

O Brasil foi, portanto, inserido nessa nova ordem socioeconômica o que teve vários impactos sociais, aumento da pobreza, sucateamento dos serviços públicos dentre os quais o descuido com a Educação. A escola pública passou por um processo de decadência devido à política de estado mínimo, e a consequente incapacidade de gestão e manutenção desse direito.

Órgãos criados em defesa da educação e dos profissionais de educação se mobilizaram durante toda a década de 1980, elaborando projetos para aprimoramento do sistema educacional brasileiro. Em *Política educacional no Brasil após a ditadura militar* (2018), Demerval Saviani faz um apanhado dos movimentos e as pautas propostas por eles no período de reabertura democrática, conforme:

Como expressão dessa mobilização os educadores organizaram a série das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), inaugurada em 1980 aprofundando, com essa iniciativa, a discussão da política educacional e procurando interferir no seu encaminhamento, o que pode ser aferido pela definição do tema central de cada uma das CBEs: I CBE (1980), tema central: A política educacional; II CBE (1982): Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE (1984): Da crítica às propostas de ação; IV CBE (1986): A educação e a Constituinte; V CBE (1988): A lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE (1991): Política Nacional de Educação<sup>96</sup>.

Não obstante, as movimentações não tiveram êxito na conversão das suas propostas em políticas educacionais.

Somente no final dos anos 1980 a nova Constituição Federal foi votada ,em 22 de Setembro de 1988, e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano, e no tocante a Educação se estabeleceu , que a educação seria em linhas gerais, um direito de todos e dever do Estado e da família, e de maneira específica a Constituição regulamentou a educação nos seguintes termos:

---

<sup>96</sup> SAVIANI, 2013, p. 405.

- Art. 23, V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;<sup>97</sup>
- Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
  - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
  - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII - garantia de padrão de qualidade.
- Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
  - I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
  - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
  - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
  - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
  - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
  - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
  - VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
  - § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
  - § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
  - § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.
- Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
  - I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
  - II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.
- Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
  - § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
  - § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
- Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
  - § 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos

---

<sup>97</sup> Em 2015 houve a revogação desse artigo substituindo-o por: V- proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

- Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

- Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

- Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão<sup>98</sup>.

Apesar da agenda econômica que orienta as políticas educacionais brasileiras desde a colonização, a Constituição Federal estabeleceu alguns princípios básicos derivados das cláusulas pétreas<sup>99</sup> que consolidou em alguma medida as disputas históricas que permearam a luta pela regulamentação do sistema educacional público e privado, embora as tenha conciliado aos interesses da burguesia, e foi somente por isso que essa nova legislação tornou-se possível.

Nas primeiras eleições diretas para presidência da república em 1989, foi eleito para presidente Fernando Collor de Mello, durante o seu mandato ele elaborou um projeto voltado para alfabetização e cidadania de crianças, projeto inspirado pelas políticas educacionais implementadas por Leonel Brizola no Rio de Janeiro. Collor também planejou um programa de expansão das escolas, cuja inspiração baseou-se no modelo criado por Darcy Ribeiro para o governo de Minas Gerais, no entanto, nenhum dos projetos foram postos em prática, e durante seu mandato Collor se concentrou na questão das mensalidades das escolas privadas.

<sup>98</sup><https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaoorigin-al-1-pl.html>

<sup>99</sup> Que não podem ser modificadas por reformas e que estabelecem os direitos e garantias individuais.

Em 1992 o então presidente Collor sofreu *impeachment*, e Itamar Franco, seu vice, se tornou o novo presidente do Brasil. Em 1993 o governo de Itamar lança o Plano decenal. “Esse plano estava focado no ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: Eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (Art. 60 das Disposições Transitórias)”<sup>100</sup>. Entre as atuações de Itamar na educação ocorreu o encerramento do CFE, órgão criado durante os anos 1960. Em 1994, criou-se o CNE<sup>101</sup>, Conselho Nacional da Educação, em substituição ao CFE, sob MP 661/94.

A gestão de Fernando Henrique Cardoso promoveu pelo menos quatro mudanças significativas no quadro geral da educação formal brasileira. A primeira em 1995, quando o CNE passou a vigorar a partir da Lei nº 9.131, revogando alguns artigos da primeira LDB (Lei nº 4.024 de 1961). Essas reformas apontaram na direção da reformulação da LDB que ocorreu no ano seguinte (1996), tanto para adequá-la à nova Constituição Federal, quanto para inserir a educação no contexto do neoliberalismo predominante nas políticas econômicas no Brasil. Houve também algumas reformas relativas à educação superior que não nos convém aprofundar, visto que nosso objetivo aqui é nos debruçarmos sobre as questões referentes ao nível médio.

A segunda medida implementada, foi a regulamentação do financiamento do ensino fundamental, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Emenda Constitucional nº14, regulamentada pela Lei nº 9.424 (de 24 de dezembro de 1996) que “dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências”<sup>102</sup>, lançada dias depois da aprovação da LDB (20 de Dezembro de 1996).

Em terceiro lugar, a determinação do decreto nº 2.208 de 1997 sobre a separação do ensino médio do ensino técnico profissionalizante, que na visão de Saviani<sup>103</sup> reavê a dualidade superada pela LDB (1961) conforme explica:

Tal medida significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retornou com o referido decreto.

---

<sup>100</sup> SAVIANI, 2018, p. 295.

<sup>101</sup> Órgão vinculado ao Ministério da Educação responsável por organizar o PNE, bem como garantir a participação popular nas decisões de políticas educacionais.

<sup>102</sup> [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm)

<sup>103</sup> 2018, p. 297.

E por fim, e talvez mais relevante, a transformação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)<sup>104</sup> que desde sua abertura foi um órgão voltado para o incentivo e fomento à pesquisa educacional, a publicização das informações relacionadas à educação, assim como, uma entidade que lidava com a parte burocrática, no sentido documental, da educação. E a partir da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, transformou-se em um órgão autárquico, ou seja, autônomo, vinculado ao MEC para avaliação dos índices da educação, fato que implicou a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no ano seguinte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A repercussão social da transformação ocorrida no INEP é a interpretação do problema da Educação em termos numéricos e não em termos qualitativos. Em 2001, complementado às reformas implementadas do seu governo, FHC converte o Plano Nacional de Educação em Lei (Lei nº 10.172, de 9/1/2001).

### **3.10 Um novo marco na história da Educação Brasileira**

O ano de 2003 inicia a primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no qual as ações dedicadas à educação desse período se concentram no ensino superior, e deram continuidade ao projeto elaborado no governo anterior.

No que se refere à educação básica nesse primeiro mandato, foi aprovada a Lei nº 11.114, de 16/5/2005, que tornou obrigatório o início do ensino fundamental do aluno a partir dos 6 anos de idade. E no ano seguinte decretou a Lei nº 11.274, de 6/2/2006 que aumentava o tempo de prevalência mínimo do ensino fundamental de 8 para 9 anos de duração.

Em dezembro de 2006, ao final do primeiro mandato, e em decorrência do fim do prazo de validade o FUNDEF, instituiu a emenda provisória nº 53, devido ao caráter de urgência, e a baixou a medida provisória nº 339 cuja disposições gerais determinava os seguintes artigos:

Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, observado o disposto nesta Medida Provisória<sup>105</sup>.

---

<sup>104</sup> Criado em 1937, denominado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto-Lei 580 de 30 de julho de 1938

<sup>105</sup> Medida Provisória nº 339. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb\\_mp.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf)

A MP 339 tem o intuito de substituir o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que amplia os recursos federais destinados à educação para todos os níveis da educação básica, ou seja, para além do ensino fundamental entra: o ensino infantil (creches e pré-escolas) ensino médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) no campo e na cidade, sendo também estendido à educação especial. O projeto do FUNDEB se preocupou em incluir também as escolas de comunidades quilombolas e reservas indígenas. Assim como inclui as escolas profissionalizantes integradas ao ensino médio. Ao final de 2007 a medida provisória foi regulamentada pelo Decreto nº 6.278, de 29/11/2007, tendo sido lançada uns dias antes e corrigida por essa versão final.

Ainda no primeiro semestre de 2007 as proposições de Lula se distanciaram consideravelmente dos projetos adotados pelo governo FHC, em abril daquele ano foram baixados uma série de decretos que instituíram o Plano de Desenvolvimento da Educação, encabeçado pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” disposto no decreto nº 6.094, que segundo seu fundamento:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica<sup>106</sup>

Os demais Decretos regulamentaram a reestruturação do programa Brasil Alfabetizado pelo Decreto nº 6.093, e o Decreto nº 6.095, sobre a integração dos Institutos Federais (IFs)<sup>107</sup>. Essas foram as modificações feitas no âmbito da ensino formal e técnico. No aspecto geral as políticas educacionais implementadas nos governos Lula foram positivas, pois além de se fundamentarem numa perspectiva democrática abriram espaço para o debate e para a preocupação e pela construção de um projeto educacional abrangente.

Em 1 de janeiro de 2011, tomou posse para o cargo de presidente da república a presidenta Dilma Rousseff, a primeira presidenta da história do Brasil, o governo dela foi marcado pela continuidade nas políticas de Lula. Todavia, no encaminhamento do seu próprio projeto promulgou a Lei nº 12.416 de 2011, que alterou a LDB (1996) adotando a oferta de vagas do ensino superior para os povos indígenas. No contexto da educação básica dividiu os níveis de ensino por faixa etária, com início na pré-escola de 4 a 5 anos; seguindo pelo ensino

---

<sup>106</sup> Decreto nº 6.094. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)

<sup>107</sup> Em 2008 é aprovada a Lei nº 11.892 que assegura a criação dos Institutos Federais.

fundamental de 6 a 14 anos; e finalizando o ciclo no ensino médio de 15 a 17 anos. Nessa toada aumentou o tempo de permanência obrigatória mínima para conclusão no nível básico do ensino compreendido dos 4 aos 17 anos. Criou o PRONATEC, um programa educacional gratuito voltado para uma dimensão técnica profissional com público alvo amplo (jovens e adultos em vulnerabilidade), conferindo uma institucionalização do Ensino Profissional e Tecnológico (EPT). A esse respeito afirma Saviani<sup>108</sup>:

se propôs a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevendo uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, destacando-se: Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico); Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes Estaduais de EPT; Rede Federal de EPT.

Expandiu a quantidade de campus dos Institutos Federais pelos estados da federação, promovendo um grande acesso ao ensino médio integrado. As estratégias econômicas implementadas durante os governos Lula e Dilma subverteram as relações econômicas hegemônicas desde a redemocratização, fortalecendo o capitalismo brasileiro a partir de investimento em políticas públicas e redistribuição de renda conforme:

As políticas neodesenvolvimentistas adotadas foram no sentido de buscar o crescimento econômico e social brasileiro e o fortalecimento do capitalismo no país, contando com programas de transferência de renda e atendendo a interesses das classes dominadas, em vez de romper radicalmente com a política neoliberalista do bloco político no poder. Visando ao crescimento econômico, “[...] os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff lançaram mão de alguns elementos importantes de política econômica e social que estavam ausentes nas gestões de Fernando Henrique Cardoso [...]”<sup>109</sup>.

Desse ponto de vista uma grande iniciativa do governo Dilma foi na aprovação do novo PNE (Lei nº 13.005 de 2014) incorporar a meta de 10% do PIB para a provisão da educação, cuja destinação vinha na maioria dos lucros com o pré-sal, fato que constituiu uma vitória histórica, visto que as reivindicações para o aumento dos recursos destinados à educação remetem a Constituinte de 1980. No entanto, a campanha golpista promovida pelo judiciário, meios de telecomunicação e alas mais fisiológicas da política nacional ocasionaram o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. E as consequências desse golpe se desdobram até hoje.

---

<sup>108</sup> 2018, p. 301.

<sup>109</sup> BOITO, 2012, p. 5.

### 3.11 O pós Golpe e o Novo Ensino médio

Após o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff toma o poder seu vice, Michel Temer, em 31 de agosto de 2016. O governo Temer se caracteriza pelo rompimento das estratégias desenvolvimentistas adotadas pelos governos petistas anteriores, e faz um resgate às políticas econômicas neoliberais que propõe a participação mínima do estado no que se refere à administração pública e direitos básicos, promoveu assim diversas reformas. No campo da educação essa reforma ocorreu de forma quase que imediata, quando em 22 de setembro de 2016 baixou a Medida Provisória nº 746 que fez uma reformulação geral curricular no ensino médio, vindo a se tornar a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Desde a MP 746, o novo ensino médio (NEM) provocou intensa discussão e manifestações pelo país, diante do seu caráter antidemocrático e autoritário, pela forma que foi pensado sem debates e participação pública, e perante a exclusão das disciplinas Filosofia, Sociologia e Educação física, a insatisfação popular alavancou a campanha revoga NEM, composta por profissionais da educação, alunos e da sociedade civil de maneira geral, no entanto, nada foi o suficiente para impedir que se tornasse lei, pois segundo a justificativa do governo federal seria necessária a reformulação para a adequação do Ensino Médio alinhada à realidade da juventude e ao mundo do trabalho.

O NEM alterou a Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB de 1996) estabelecendo mudanças radicais na estrutura do Ensino Médio e vinculou essa alteração à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada na íntegra posteriormente, em 2018. A implementação do NEM tem se dado desde 2022 e o único Estado da Federação a ter aderido em 100% o novo sistema é São Paulo. As mudanças promovidas pela Lei 13.415/2017 pontuaram as seguintes questões:

I) Carga horária, que passou de 800h para pelo menos 1000h anuais podendo chegar até 1800h nas disciplinas base e 1200h nos itinerários formativos, contabilizando um total de 3000h durante os 3 anos de duração do Ensino médio, tornando obrigatório o ensino integral, conforme o texto da lei:

Art.24 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Base Nacional Comum Curricular.

II) Adoção de uma estrutura curricular mais flexível composta por 5 itinerários formativos e duas disciplinas obrigatórias: Português e Matemática. “O ensino da língua portuguesa e da matemática serão obrigatórias nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.” (Art. 36 § 3º), de acordo com o Art 36:

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, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional<sup>111</sup>.

A organização curricular e oferta dos itinerários ficaram a critério das próprias escolas, a partir da BNCC, a adequando à realidade da comunidade e da escola. “§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”<sup>112</sup>.

III) Desobrigatoriedade das escolas de ofertarem todos os itinerários formativos ao mesmo tempo, podendo escolher quais lhe são mais convenientes, assim o prescreve o Art. 26: “§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput”<sup>113</sup>.

IV) Padronização das avaliações nacionais de Ensino Médio a partir dos critérios da BNCC: “Art.35 - § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”<sup>114</sup>.

V) Parceria com o setor privado, a oferta do itinerário formação técnica e profissional pode passar a ser oferecido pelo setor privado, a partir de parcerias, caso a escola careça de infraestrutura para dar continuidade a essa categoria, como consta no Art. 36:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

<sup>111</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>112</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>113</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>114</sup> Base Nacional Comum Curricular.

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional<sup>115</sup>.

VI) Flexibilização na formação dos professores e professoras, na categoria do itinerário técnico profissional, assim o afirma o Art. 61:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

VII) Repasse de recursos federais serão garantidos somente às escolas que adotarem as exigências exigidas pela reforma

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica<sup>116</sup>.

Estas são as mudanças estruturais, no que se refere a questão do conteúdo curricular, as alterações na LDB encontram respaldo no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado na versão integral em 14 de dezembro de 2018. A BNCC é por excelência um documento estabelecido pelo PNE para nortear a educação básica brasileira estabelecendo um conjunto de habilidades, conhecimentos e competências as quais os estudantes devem ter direito a acessar durante o ciclo do ensino básico, esses conjuntos são elaborados e dispostos nas etapas pertinentes a cada nível, as quais: Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>117</sup>.

Segundo o texto da BNCC as transformações ocorridas nos últimos anos na área da tecnologia, nas relações de trabalho e mesmo nas relações interpessoais impactaram

---

<sup>115</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>116</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>117</sup> Base Nacional Comum Curricular.

ativamente a vida da juventude, público alvo do ensino médio, de forma que tornou obsoleto o modelo de currículo estabelecido historicamente na educação brasileira composto pelas disciplinas tradicionais (Português, História, Geografia, Física, Matemática, Filosofia e Artes), dessa forma surgiu a necessidade de adaptar esse ciclo da educação básica para melhor atender a demanda educacional atual de modo a evitar a evasão escolar, conforme o excerto:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras<sup>118</sup>.

Ou ainda:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular<sup>119</sup>.

Então, dentro dessa linha argumentativa em defesa da reforma curricular a BNCC defende que somente através dessa adaptação se é possível garantir o direito de acesso à educação desse grupo tão diverso, continua a BNCC:

Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as DCNEM/2011 explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Ao contrário, defendem ser fundamental reconhecer “a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011)<sup>120</sup>.

A BNCC afirma propor um projeto curricular pautado na democratização do conhecimento, na modernização, no acolhimento e na pluralidade a partir do “conjunto de

---

<sup>118</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>119</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>120</sup> Base Nacional Comum Curricular.

aprendizagens essenciais e indispensáveis”<sup>121</sup> que conta com a autonomia dos jovens para construir seu percurso baseado nos seus interesses e projetos de futuro, bem como preparação para o mundo do trabalho. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira remete à Constituição Federal de 1988, no Art 210 que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”<sup>122</sup> e se articula a partir de indicadores como o PISA<sup>123</sup> e IDEB<sup>124</sup> que demonstraram que nos últimos anos o ensino básico apresentou baixo desempenho em relação à expectativa do MEC<sup>125</sup>, com isso em 2013 iniciou-se o “Movimento pela Base Nacional Comum” de alguns setores da sociedade sob a justificativa de aprimoramento da qualidade e eficiência da educação básica, dentre os grupos interessados nesse documento podemos elencar empresas como a Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna e Instituto Natura entre outros. A campanha para implementação desse documento se intensificou no pós Golpe, sendo oficializado em 2018, pelo PNE, no entanto as propostas elaboradas pela BNCC levantam indagações legítimas sobre a sua natureza, uma vez que nunca houve na história do Brasil um roteiro tão definido para as todas as etapas do ensino, e também pela forma que foi elaborado sem debate com a comunidade escolar, a Professora Doutora Mônica Ribeiro argumenta<sup>126</sup>:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.?

Dentro dessa perspectiva a BNCC promove uma base comum homogênea por todo território nacional que enfatiza a desigualdade como critério de igualdade, no entanto, essa compreensão agrava as desigualdades, pois o tratamento desigual invisibiliza as diferenças, ao

---

<sup>121</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>122</sup> BRASIL, 2016.

<sup>123</sup> Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

<sup>124</sup> Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

<sup>125</sup> Ministério da Educação e Cultura

<sup>126</sup> 2015, p. 375.

contrário, o critério de igualdade deve partir antes da compreensão de que todos são iguais para que a partir disso as diferenças apresentadas possam ser tratadas conforme suas especificidades. Um segundo problema dentro da elaboração da base curricular nacional é o fato de que o currículo proposto pela BNCC se orienta pelo conteúdo dos exames de índices de qualidade do ensino médio: “isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames”<sup>127</sup>.

A profunda prescrição de conteúdos da BNCC hierarquiza as disciplinas, secundarizando o conhecimento como eixo curricular da formação básica em detrimento das habilidades e competências, ou seja o saber fazer enfraquecendo a autonomia intelectual dos sujeitos. Dentre os conteúdos elaborados pela BNCC estão as trilhas formativas que não possuem status epistemológico, como *projeto de vida e empreendedorismo* que promovem um discurso neoliberal, pois trabalha as desigualdades sociais como um problema de natureza de esforço pessoal, que não se aprofunda na realidade objetiva. Outro ponto a ser analisado é o fato de que o documento não altera as condições da realidade material, inclusive entra nessa questão a aprovação da PEC 55/2016, que congelou por vinte anos o teto com gastos públicos, também implementado por Temer, esse congelamento recai inclusive sobre os recursos destinados à educação pública. Então, a reforma do NEM de um lado promove uma reestruturação curricular radical de outro diminui os investimentos na educação pública, abrindo espaço para a iniciativa privada sob a justificativa de colaboração entre os dois setores, deixando explícito o interesse e o lobby do empresariado, já citado acima. Nesse sentido podemos dizer que a Base Nacional Comum Curricular promove uma educação pautada por empresários que veem a educação como um negócio, há nesse sentido um enfraquecimento da dimensão pública do ensino médio, pois deixa de ser um ensino público de oferta pública e se torna um ensino público de oferta privada, dentro dessa abertura para o setor privado, há ainda abertura para o ensino à distância, podendo as cargas horárias serem cumpridas nessa modalidade de ensino.

A BNCC, portanto, ignora a realidade múltipla do Brasil e os abismos sociais da nossa sociedade, além de promover um currículo excludente, pois na medida em que se opta por um itinerário, exclui-se os demais, uma vez que de acordo com a carga horária máxima é impossível o aluno conseguir se aprofundar em todas as ofertas, isso ainda a depender da disponibilidade na escola, o foco então se torna a formação profissionalizante conforme o art. V da BNCC (2018), acerca da formação técnica profissional:

---

<sup>127</sup> SILVA, 2018, p. 46.

desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino<sup>128</sup>.

Desde os anos 1930 se discutia a essência do ensino médio, se profissionalizante ou vocacional, e nas últimas décadas havia se consolidado a concepção de ensino médio como última etapa da educação básica, com a BNCC perde-se esse caráter do ensino médio como ciclo de formação básica tornando-o a última instância para a população menos abastada de formação para o mundo do trabalho. Vale ressaltar que de acordo com dados coletados pelo Pnda<sup>129</sup> 2019, naquele ano, mais de 80% das pessoas matriculadas no ensino médio estão no sistema público “A rede pública de ensino é responsável por 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do ensino fundamental e 87,4% do ensino médio”<sup>130</sup>. O novo ensino médio propõe que quase 90% da juventude brasileira matriculada no sistema público de ensino se submeta a uma educação esvaziada e tecnicista, que não viabiliza acesso à universidade.

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) não houve alterações no campo da educação a não ser o aprofundamento dos problemas, tanto em consequência dos cortes em repasses para educação, como em decorrência da pandemia da Covid-19 em 2020, que foi relativizada pelo presidente negacionista, fato que dificultou o acesso dos alunos mais carentes às escolas e aumentou a evasão escolar, relatório publicado pela organização *Todos Pela Educação* fez um levantamento do impacto da pandemia na educação no período compreendido entre 2020-2021:

Entre crianças e jovens de 6 a 14 anos, a nota do Pnad destaca que, no segundo trimestre de 2021, houve um aumento de 171,1% daqueles que estavam fora das escolas, na comparação com o mesmo período de 2019. Isso significa que 244 mil crianças e jovens nessa faixa não estavam matriculadas. É 1% do total desta faixa etária, sendo a maior taxa observada nos últimos seis anos.<sup>131</sup>

Mesmo diante do contexto agravado pela pandemia e sem nenhum preparo prévio como fomento financeiro ou adaptação das instituições públicas a implementação do NEM se

---

<sup>128</sup> Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12.

<sup>129</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio promovida pelo IBGE.

<sup>130</sup> PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.

<sup>131</sup> PNAD: Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar.

iniciou em 2022, a partir de debates públicos promovido pelos governos estaduais, com adoção do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) cada estado organizou suas ofertas de acordo com as escolas e municípios do seu sistema.

A sistematização genérica do Novo Ensino Médio neste primeiro momento, se estruturou então a partir da composição de dois blocos articulados e inerentes:

- **Formação Básica**, referenciado pela BNCC composta pelas quatro áreas do conhecimento previstas na alteração da LDB; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (carga horária até 1800h anuais) e;
- **Itinerários formativos**, a parte flexível do currículo, na qual a escolha fica a critério dos alunos e das possibilidades de oferta das escolas ( carga horária de 1200h).

Composto por:

I) Projeto de vida (160-200h ao longo dos 3 anos):

II) Trilhas de aprofundamento (800h ao longo dos 3 anos) divididas em até 8 trilhas ancoradas nas áreas de conhecimentos pré estabelecidas, elaboradas a partir de unidades curriculares que desembocam em módulos que exploram 4 eixos estruturantes, os quais: a) Investigação científica; b) Processos Criativos; c) Mediação e Intervenção Sociocultural e) Empreendedorismo.

III) Eletivas (200-240h)

No contexto do itinerário técnico profissional o NEM apresenta duas modalidades:

- **Habilitação Profissional Técnica (Curso Técnico)**
  - Carga horária mínima de 800h, e duração de 1 a 3 anos

Comum nos Institutos Federais (IFS)

- **Qualificação Profissional (FIC - Formação Inicial Continuada)**
  - Carga horária mínima de 160h, e duração média de 3 meses

Mais comum nas Escolas Ensino Médio Integrado e Técnico (EEMIT)

As modalidades de formação técnica profissional podem ser no formato presencial ou virtual a depender da estrutura da escola e da parceria formada com instituições privadas.

O Novo Ensino Médio também impõe mudanças na estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no relatório lançado em 17/03/2021 e atualizado em 31/10/2022, pelo então ministro da Educação Milton Ribeiro acompanhado pelo presidente do Inep, Danilo Dupas, dispõe sobre a reestruturação do ENEM, conforme parecer do CNE/CEB nº 03/2018:

Art. 31. A União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>132</sup>

Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar<sup>133</sup>.

O novo ENEM, em conformidade com essas determinações se reorganiza da seguinte forma:

I) Primeiro instrumento (primeiro caderno de prova): constará o conteúdo de formação básica referenciado pela BNCC, propondo uma interdisciplinaridade entre os conteúdos base, conhecimento da língua inglesa e a produção de texto em língua portuguesa, em formato de redação, como componente da linguagens e suas tecnologias.

II) Segundo instrumento (Segundo caderno de prova): abordará os itinerários formativos a partir dos eixos estruturantes. A organização será feita em quatro blocos que mesclam duplas das 8 trilhas de aprofundamento propostas pelos itinerários formativos.

O relatório também propõe a transição gradual do formato da prova presencial para provas digitais, através de plataformas online, bem como processos de correções mais rápidos para agilizar os resultados e acelerar o processo, inclusive nas questões abertas como redação a previsão é a utilização de Inteligências Artificiais<sup>134</sup>. As adaptações no ENEM materializam as orientações da BNCC e se distanciam da realidade brasileira, dificultando o acesso ao ensino superior dos egressos do sistema público de ensino.

Vale ressaltar ainda que de acordo com a própria BNCC as escolas não são obrigadas a ofertarem integralmente os 4 itinerários formativos (pelo menos 2 mais o profissionalizante), assim como não é obrigatória a oferta das 8 trilhas (somente 4) propostas e tampouco os 4 eixos (podendo ser até 2), assim podemos afirmar que Novo Enem é essencialmente excludente pois é elaborado à luz da totalidade de conteúdos previstos na BNCC, quando os mesmos não são distribuídos uniformemente, pois seu acesso está subordinado às condições da escola, da localidade entre outras variantes. Cabe também a crítica à proposição do formato virtual, mesmo que seja feita de maneira gradativa, porque também ignora a realidade social

<sup>132</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO 03/2018.

<sup>133</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO 03/2018.

<sup>134</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº 05/22.

dos jovens inseridos no contexto de pobreza, já que não existe políticas que visem de fato zerar as desigualdades sociais, contrariamente, com a PEC do congelamento a expectativa é o asseveramento dos abismos sociais que compõem a sociedade brasileira.

### 3.12 O cenário atual

A reeleição do presidente Lula nas eleições presidenciais de 2022 representou um marco histórico da democracia brasileira, tanto por ser a primeira vez em que um presidente foi eleito por 3 vezes através do voto popular, como por demarcar o retorno à democracia, após quatro anos de governo genocida de extrema direita, e representar a reconstrução do país. Dentro desse contexto de reconstrução e revisão das políticas adotadas desde o golpe em 2016 iniciou-se por parte de alguns movimentos populares a discussão de implementação de contra reformas nas reformas implementadas pelos governos anteriores o que reacendeu o debate acerca do Novo Ensino Médio, é importante ressaltar que as lutas de entidades e estudantes e especialistas contra a implementação do NEM de nunca pararam, no entanto, na gestão de Lula a linha de diálogo pode ser mais favorável.

Todavia, a nomeação de Camilo Sobreiro Santana (Ex-governador do Ceará e Senador eleito pelo PT em 2022) para Ministro da Educação e de Izolda Cela (Ex-governadora do Ceará, e ex-secretária de Educação de Sobral-CE) para Secretaria Nacional de Educação Básica acendeu uma alerta, pois ambos, Ministro e Secretária<sup>135</sup>, tem uma forte aproximação com a Fundação Lemann, uma das empresas interessadas na reforma no ensino médio, tanto pela a oportunidade de administrar o dinheiro público e obter lucros astronômicos, como pelo poder orientar os estudos ofertados à classe trabalhadora.

Em março o MEC publicou a portaria nº 399 de 8 de março de 2023, para consulta pública que “Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.” que foi prorrogada até julho de 2023. Em abril de 2023 foi lançada outra portaria nº 647 de 4 de abril de 2023, na qual o objetivo foi revogar por 3 meses o calendário de implantação do NEM lançado em 2021 que impactaria o Enem de 2024, no entanto a revogação não alterou a rotina das escolas que já estão sob o novo sistema e resultou na continuidade do modelo de prova para o Enem de 2024. Vale salientar que, a implementação do novo Ensino Médio que vem sendo integralizada desde 2022 (no estado de São Paulo em 2021), tem repercutido e ganhado relevância dada a natureza dos itinerários formativos que

---

<sup>135</sup> Isolda Cela é esposa de Vevéu Arruda, ex-prefeito de Sobral-CE ,cujo modelo de ensino da cidade serve de inspiração para metodologia desenvolvida pela fundação Lemann conforme descrito no site da fundação “Somos uma organização independente, apartidária e global, idealizada pela Fundação Lemann e inspirada pelo município de Sobral, no Ceará.” (<https://centrolemann.org.br/?s=sobral>)

vem sendo ofertados em escolas de todo país, como: “brigadeiro caseiro”, “Mundo dos pets”, “RPG” e “O que rola por aí”<sup>136</sup> e ainda, com o baixo investimento que foi reduzido desde o governo de Bolsonaro, as escolas encontram dificuldade para aderir ao novo sistema por falta de infraestrutura e equipamento, com isso tem aberto espaço para itinerários patrocinados por corporações, por exemplo, o Ifood, o maior aplicativo de entrega do Brasil, tem patrocinado turmas em São Paulo e Sergipe<sup>137</sup>. Com o resultado da consulta pública feita entre março a julho de 2023, o MEC propôs no dia 7 de agosto de 2023 um ajuste que sugere o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias em detrimento dos Itinerários formativos disponíveis nas escolas, mas essa alteração só pode ser feita mediante alteração da Lei 13.415/2017, ou seja, após votação no Congresso. Esse é um debate que ainda está em atualização, não se tem ainda um desfecho definitivo. O fato é que até o momento não existe por parte do MEC um movimento que aponte para a revogação do Novo Ensino Médio, as medidas que foram tomadas até agora, foram no sentido de minimizar os danos e tentar conciliar os interesses das grandes fundações privadas sem que haja perdas para este setor.

---

<sup>136</sup> Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'.

<sup>137</sup> iFood investe em itinerário formativo de escolas de SP e SE.

#### 4. A SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL

A sociedade unidimensional em Marcuse se relaciona com pelo menos dois aspectos, ambos extremamente relevantes para a sua compreensão, em primeiro lugar, com a racionalidade tecnológica, está embasada pela Lógica formal, em oposição à lógica dialética que pela sua própria estrutura é subversiva, transgressora, bidimensional e negativa, enquanto a lógica formal reduz a realidade à proposições, essencialmente positiva. Para compreendermos a concepção de sociedade unidimensional em Marcuse precisamos entender antes que esta se relaciona com dois aspectos filosóficos que podem ser verificados no campo conceitual, mas que tem implicações na materialidade, os quais são a lógica dialética e a lógica formal. Na compreensão do nosso filósofo ambas as perspectivas são essencialmente opostas e sempre se confrontaram dentro da tradição filosófica, uma vez que a primeira possui um caráter crítico, transgressor, bidimensional além de carregar uma característica de ação prática de transformação do mundo pela sua metodologia, enquanto a segunda reduz a realidade a proposições. Dentro da teoria crítica marcuseana a lógica formal transformou a razão em racionalidade tecnológica.

O advento da sociedade burguesa suplantou a tradição da lógica dialética substituindo-a pela lógica formal e com ela produziu a sua própria racionalidade. Subvertendo o ideário iluminista a filosofia burguesa se desenvolveu para fins de perpetuação e autopreservação, para manter sua hegemonia e controle. O controle é um aspecto determinante para a primazia desse tipo de engendramento social. A racionalidade tecnológica assim, se desenvolve para fins de dominação, uma dominação que não pode ser combatida, pois ela se efetiva nos principais aspectos da existência; psicológico pelo processo de introjeção da ideologia dominante que bloqueia a possibilidade de negação, caráter fundamental da razão humana e cultural a partir da produção da cultura afirmativa e de massa que pela dessublimação repressiva inibe a potência de transcendência que a arte propicia, nesse contexto social tudo se torna mercadoria, inclusive arte. Consumir tais mercadorias é a única alternativa ao mau estar experimentado pelos indivíduos inseridos nessas sociedades, e o objetivo de uma vida, ter bens materiais significa ter sucesso. Esse modelo de sociedade produzido a partir dessas premissas são para Marcuse unidimensionais. A unidimensionalidade se refere à perda da potência negativa, da bidimensionalidade presente na dialética e característica estruturante da razão, e é produzida pela lógica formal positiva.

#### 4.1 Capitalismo e unidimensionalidade

Uma das características fundamentais da filosofia é o seu potencial crítico, desde a antiguidade a filosofia sempre se apresentou como um espaço de crítica, e a história da filosofia mostra que todo filósofo se dedica em alguma medida, a criticar ou a filosofia ou a realidade na qual está inserido. Na medida em que a situação histórica se apresenta como mais tensa e opressiva, tão maior deve ser a responsabilidade e o comprometimento do filósofo com o seu papel histórico de analisar e criticar a sua realidade. Herbert Marcuse se empenhou intensamente na realização dessa tarefa, dedicando praticamente toda a sua obra à crítica da sociedade por meio da teoria crítica social. O empenho de Marcuse se concentrou no problema da negatividade, em extrair a negatividade do mundo para dele desvelar a ambiguidade e contradição das coisas, essa contradição que está presente em todas as instâncias da vida e também na sociedade.

Para Marcuse, a sociedade capitalista cuja base se fundamenta no aparato técnico é uma sociedade unidimensional, esse modelo foi desenvolvido a partir do capitalismo burguês e se orienta filosoficamente no positivismo, conforme exposto nas páginas anteriores, a principal peculiaridade desse tipo de organização societária é, para além do seu alto nível de desenvolvimento técnico, o seu funcionamento coeso do todo social. Graças ao elevado grau de racionalidade tecnológica essas sociedades se tornam totalitárias, através de uma coordenação técnico-econômica “que opera através da manipulação das necessidades e por interesse adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz”<sup>138</sup>.

Nesse modelo social, não interessa a forma política como se organizam as sociedades, o pluralismo partidário e de organizações sociais não implicam mudança estrutural no fundamento dessa configuração social, mas apenas um elemento que compõe o todo pré estabelecido.

Atualmente, o poder político se afirma através dos seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato. O governo de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só pode se manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial<sup>139</sup>.

Em função da ordem tecnológica não cabe à coordenação política de governos de ocasião se oporem a essa estrutura tão maior e dominante. Assim a dominação se expande

---

<sup>138</sup> 1969, p. 25.

<sup>139</sup> 1969, p. 25.

pela manipulação das necessidades, dentro de uma estrutura controlada que determina um estilo de vida correspondente com os interesses desta organização social, se cria então, um universo limitado e limitante, no qual as necessidades são criadas para sustentar uma lógica de produção que por sua vez, só existe em função do consumo para suprimento dessas falsas necessidades, em um movimento circular. A tentativa de supressão e a satisfação das falsas necessidades implicam um processo de “euforia na infelicidade” na qual os indivíduos, membros dessa sociedade, se conformam de maneira inconsciente com as imposições consumistas que incidem sobre eles de forma heterônoma, num processo que escapa ao controle desses indivíduos.

Tais necessidades têm um conteúdo e uma função sociais determinados por forças externas sobre os quais o indivíduo não tem controle algum; o desenvolvimento e a satisfação dessas tais necessidades são heterônomos. Independente do quanto tais necessidades possam ter se tornado do próprio indivíduo, reproduzidas e fortalecidas pelas condições de sua existência; independentemente do quanto ele se identifique com elas e se encontre em sua satisfação elas continuam a ser o que eram de início- produtos de uma sociedade cujo interesse dominante exige repressão<sup>140</sup>.

Para Marcuse esse tão eficiente e profundo controle não se consolida de maneira imprecisa, mas é parte de transformação, compulsória e constante dos indivíduos nascidos e criados dentro do contexto capitalista, que invade o processo de subjetivação dos membros da sociedade unidimensional.

Um fator assaz relevante que também se destaca na estrutura da sociedade unidimensional é a falsa sensação de simetria entre as classes sociais, o fato da cultura e os bens de consumo estarem disponíveis para quem quiser (puder) consumir, cria uma sensação de que não existe estratificação social<sup>141</sup>, e que basta trabalhar um pouco mais para poder adquirir um bem consumível qualquer, transformando a questão da desigualdade em problema de esfera individual. Nesse contexto, a questão de possuir/consumir um objeto ou propriedade, como um carro, um bom imóvel, uma peça de grife, ou frequentar lugares caros se transfigura em status social, um símbolo de que um indivíduo galgou por esforço próprio

---

<sup>140</sup> MARCUSE, 1969, p. 26.

<sup>141</sup> Nesse sentido, Marcuse pontua somente a questão de classe social sem se aprofundar em questões de cunho identitários como racismo, machismo e LGBTQIAPN+fobia, entre outros.

uma posição de sucesso na sociedade. A realização pessoal materializada na mercadoria caracteriza para Marcuse a irracionalidade apresentada como racionalidade<sup>142</sup>.

A mercadoria esteve presente em outras etapas do capitalismo, mas é na etapa burguesa que se torna central devido ao seu caráter universal, podendo influenciar todas as instâncias da vida social.

Assim como o controle de cunho tecnológico que já se impôs em outras etapas da história da humanidade, mas que na sociedade unidimensional tomou uma dimensão na qual se personificou na própria Razão, isto é, se impôs como o único modelo possível e imaginável, de forma que qualquer crítica a seu respeito se apresenta como expressão da irracionalidade. Não se trata mais de uma introjeção que se instala no nível psíquico dos indivíduos, pois em alguma medida a introjeção pressupõe uma mediação do Ego (do exterior para o interior), mas uma profunda subjetivação que sequestra o “indivíduo inteiro”, na qual se estabelece uma identificação imediata entre o indivíduo, a sociedade e o todo.

Neste processo a dimensão “interior” da mente, na qual a oposição ao Status quo pode criar raízes é desbastada. A perda dessa dimensão, na qual o poder de pensamento negativo - o poder crítico da Razão - está à vontade, é a contrapartida ideológica do próprio processo material no qual a sociedade industrial desenvolvida silencia e reconcilia a oposição. O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida<sup>143</sup>.

Isso implica dizer, que a sujeição ao modelo tecnológico estabelecido não se trata apenas de um problema de natureza ideológica, mas na perda da dimensão crítica, essa perda é resultado de um domínio profundo onde no íntimo de cada indivíduo existe a identificação legítima com a vida que lhe é imposta. “Essa identificação não é ilusão, mas uma realidade. Contudo a realidade constitui uma etapa mais progressiva de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva”<sup>144</sup>. A principal distinção entre esses dois aspectos da alienação,

---

<sup>142</sup> A definição de sucesso mediante a posse de mercadorias na obra de Marcuse se relaciona com o conceito de reificação de Lukács, que trata a questão do fetiche da mercadoria em Marx. O processo de reificação se consolida na objetivação do sujeito pela mercadoria que possui, e constitui um papel elementar na fundamentação do capitalismo burguês, conforme: “Não é por acaso que as duas grandes obras da maturidade de Marx, cujo objectivo é descrever o conjunto da sociedade capitalista e pôr a nu seu caráter fundamental, começam por uma análise da mercadoria. Com efeito, nesta etapa da evolução da sociedade não há problema que não nos remeta, em última análise, para esta questão, e não deva ser procurada na solução do enigma da estrutura da mercadoria. É evidente que o problema só pode elevar-se a este grau de generalidade quando colocado com a grandeza e profundidade que atinge nas análises de Marx, quando o problema da mercadoria não aparece apenas como um problema particular, mas como o problema central, estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações vitais. Só assim é possível descobrir na estrutura da relação mercantil o protótipo de todas as formas de objetividade e de todas as formas de subjetividade na sociedade burguesa” (LUKÁCS, 1989, p.97).

<sup>143</sup> MARCUSE, 1969, p. 31.

<sup>144</sup> MARCUSE, 1969, p. 31.

introjetada e objetivada, é o fato de que em um contexto diferente a alienação pressupõe uma alternativa à ideologia alienante, ela é uma força que se impõe de fora para dentro, na atual conjectura não existe saída, “o sujeito alienado é engolfado pela sua existência alienada”, só existe uma dimensão, uma concepção de mundo e sociedade da qual não é possível sair. Contudo, a objetivação da ideologia não implica o fim dela, mas o contrário, “a cultura industrial avançada é mais ideológica que a sua predecessora”<sup>145</sup>. O próprio processo de produção da sociedade industrial é, em si, ideologizado, revelando com isso o aspecto político da coordenação tecnológica.

Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversão e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade<sup>146</sup>.

Ou seja, o caráter político da racionalidade tecnológica está intrínseco ao seu modelo de produção. Pois, a simbologia da mercadoria ultrapassa os limites da doutrinação publicitária, com isso a mercadoria se transforma em estilo de vida, que comporta um conjunto de hábitos e costumes prescritos e almejado por todos. A crença de que o objetivo final da vida é consumir/ possuir mercadorias e que assim é que se atinge a vida ideal, impede uma transformação qualitativa da realidade concreta uma vez que, a mercadoria como finalidade impõe um padrão de comportamento e pensamento unidimensional, onde dimensão subversiva do pensamento é redefinida por uma racionalidade que prioriza a realidade quantitativa, na qual a vida é medida em termos quantitativos por extensão das mercadorias possuídas, e não do qualitativo que possibilitaria uma vida possivelmente livre e justa.

A sociedade industrial moderna se redefine em relação às anteriores por não permitir espaço para a oposição já que a racionalidade do sistema impede a manifestação da contradição pela interdição dos mecanismos opostos afastando do horizonte qualquer possibilidade de razão negativa, convertendo em utopia as possibilidades históricas. A ciência nesse contexto transmuta-se em instrumento de dominação.

No mundo atual a frequente utilização de ferramentas tecnológicas fazem parte da nossa vida e rotina, tanto na dimensão individual quanto na social. De maneira geral a tecnologia facilita a forma como lidamos com alguns desafios e problemas cotidianos fazendo com que questões historicamente desafiadoras à nossa razão sejam resolvidas por um

---

<sup>145</sup> MARCUSE, 1969, p. 31.

<sup>146</sup> MARCUSE, 1969, p. 32.

simples toque na tela do smartphone ou no uso de qualquer outro dispositivo tecnológico hodierno. Essa tendência é resultado da transformação da racionalidade objetiva, categoria fundamental do indivíduo, em racionalidade técnica “o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenho socialmente necessários”<sup>147</sup>. A sociedade moderna em todos seus aspectos se apoia no desenvolvimento tecnológico como força motriz do seu progresso, e conseqüentemente do “progresso” do ser humano, essa corrida em busca do desenvolvimento expõe o poder hegemônico que razão técnica logrou na estrutura social. Poder este que se expressa nos processos de cooptação em massa dos indivíduos para fins de produção e dominação em larga escala do ser humano e da natureza. O desenvolvimento tecnológico representado como sinônimo de avanço impele à crença de que a sociedade moderna é mais racional e evoluída, dessa forma a objeção ou crítica ao aparato tecnológico se apresenta como expressão da irracionalidade, fato que transforma o aparato técnico em força de dominação. O processo de transformação da razão individual, em razão tecnológica, é resultante de desdobramentos históricos que possibilitaram o surgimento do capitalismo burguês.

A revolução industrial ocasionou um crescimento econômico em alguns países Europeus, que possibilitou a ampliação do estado de Bem estar social, com isso estabeleceu-se uma relação de causa e efeito entre desenvolvimento e enriquecimento, dessa forma, passou-se a interpretar a ciência e a técnica a partir de uma perspectiva de neutralidade, visto que eram atividades resultantes de uma colaboração mútua da humanidade em prol do aprimoramento da vida. A concepção de progresso técnico vinculado ao crescimento econômico propiciou a criação do estado burguês respaldado conceitualmente pelo ideário iluminista. A necessidade de novas formas de produção material e de relação de trabalho puseram em cheque a posição de neutralidade da técnica. De fato, a técnica enquanto tal, no seu sentido apriorístico, isolada dos fatores externos e desdobramentos históricos, sociológicos, epistemológico e ideológico não representa objetivamente uma força, seja repressiva ou libertária. No entanto, quando orientada de forma sistemática e ampla, assume um poder inimaginável. A sociedade burguesa uniu ciência e técnica e assim estendeu seu domínio e expansão, a racionalidade técnica instrumentaliza tudo em função do progresso próprio.

Marcuse em sua teoria crítica foi além, pois observou os mecanismos de repressão em sociedades que se organizam politicamente de forma democrática, observando que a ideologia introjetada age de forma silenciosa inviabilizando a categoria da negação de forma sistemática

---

<sup>147</sup> MARCUSE, 1969, p. 23.

causando a unidimensionalidade. Assim, em Marcuse, racionalidade tecnológica e unidimensionalidade são condições essenciais de dominação e poder nas sociedades capitalistas avançadas.

#### **4.2 Do capital à educação**

A expansão do capitalismo não ocorreu de maneira uniforme e linear no mundo inteiro, sua dominação obedeceu a dinâmicas diferentes em situações distintas, no entanto, nos últimos anos o aprimoramento do aparato técnico e o advento da globalização possibilitaram uma nova etapa de expansão do capital, dinâmica que confirma a atualidade e relevância do pensamento de Marcuse. As últimas grandes invenções, são expressões do alto desempenho da técnica em prol de desenvolver a si mesma para manter sua hegemonia. Nesta fase da produção o capital burguês tem consolidado cada vez mais o seu poderio. No entanto, assim como pontuou Marcuse, as contradições fazem parte da realidade, e no contexto unidimensional mesmo que estas não sejam pautadas a realidade material às impõe. Sobre o desenvolvimento do capital aponta Novack<sup>148</sup>:

O capitalismo é um sistema econômico mundial. Nos últimos cinco séculos se desenvolveu de país a país, de continente a continente, e passou através das fases sucessivas do capitalismo comercial, industrial, financeiro e capitalismo estatal monopolista. Cada país, mesmo que atrasado, foi levado à estrutura das relações capitalistas e se viu sujeito às suas leis de funcionamento. Enquanto cada nação entrou na divisão internacional do trabalho sobre a base do mercado mundial capitalista, cada uma participou de forma peculiar e em grau diferente na expressão e expansão do capitalismo, e jogou diferente papel nas distintas etapas de seu desenvolvimento.

O progresso e estado de Bem estar social que historicamente o capitalismo burguês proporciona nos centros econômicos mundiais não se consolida, no entanto, por todos seus territórios de domínio, conforme seu grau de expansão. Na periferia do mundo, por exemplo, as contradições impostas pelas diferentes posições políticas econômicas produzidas pela divisão internacional do trabalho estabelecem uma dinâmica bem complexa em relação ao centro, destinando as benesses do capitalismo apenas a uma pequena elite. A imposição das relações capitalistas, dos grandes centros econômicos para as periferias do mundo, resulta no alto desenvolvimento das forças produtivas que não refletem nas condições materiais sociais, tornando estes grandes laboratórios de experimentos para desenvolvimento das novas etapas de produção.

---

<sup>148</sup> 1988, pp. 33-34.

No Brasil, país da periferia global, cujas raízes coloniais o insere desde sua “descoberta” em contradições que aprofundam os abismos sociais aqui existentes, o processo de desenvolvimento de capital, ocorreu tardiamente pela assimilação da cultura ocidental moderna após a independência. Dessa forma, a independência rompendo o estatuto colonial, criou condições de expansão da “burguesia” e em particular de valorização social crescente do “alto comércio”<sup>149</sup> mas se consolidou pela dependência. A dependência dos países de terceiro mundo aos países centrais é condição e resultado do processo de expansão do capital, as duas faces da mesma moeda, pois a subordinação dos países subdesenvolvidos contribuem para o desenvolvimento dos países hegemônicos. Esse fenômeno pode ser explicado a partir da “lei do desenvolvimento desigual e combinado”<sup>150</sup> que ocorre quando o processo de desenvolvimento de um país mescla aspectos avançados e atrasados de forma coordenada no crescimento da vida social ocasionando a dependência não só em consequência da dominação externa, mas pela coordenação entre poder interno e externo, um pacto entre a elite do país com a economia externa, gerando um tipo de capitalismo dependente, na análise de Fernandes<sup>151</sup>:

Sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do “cálculo capitalista” do agente econômico privilegiado.

Assim, a burguesia local reproduz internamente a relação externa vigente entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, para impedir a emancipação da classe de trabalhadores locais e garantir a manutenção dos interesses próprios. A burguesia brasileira nasce e cresce, portanto, nessas circunstâncias, esse fato não demarca, no entanto, a existência de duas burguesias, uma exterior e outra local, mas de apenas uma hegemônica que é duplamente composta e amplamente difundida. Uma vez consolidada a elite brasileira se torna forte e autônoma capaz de negociar transações que estabelecem a dependência nacional com os países do norte global produzindo assim as condições históricas na qual detém todo o aparato necessário para o controle social e político. Nesse sentido, a administração política é conduzida a partir dos interesses da burguesia, na medida em que a formação da sociedade brasileira constituiu um processo marcado por violência, cerceamento de direitos, falta de

---

<sup>149</sup> FERNANDES, 2008, p.34.

<sup>150</sup> Cf. TROTSKY, 1977.

<sup>151</sup> 2008, p. 61.

participação pública, o poder hegemônico da elite, em contrapartida, evidencia o caráter burguês da sua democracia.

Esse processo coincide com a constatação marcuseana de que nas sociedades unidimensionais o modo de organização política, por meio do Governos serve à preservação do capital, no contexto do Brasil, as formas de governos já estabelecidas das ditaduras à democracia, são apenas ciclos do mesmo sistema racional, na qual o principal foco é dominação como forma de obtenção de lucro e crescimento econômico, o que unifica em alguma medida as nações do norte ao sul global pelas suas características preponderantes, conforme:

As principais tendências são familiares: concentração da economia nacional na necessidade das grandes corporações, sendo o Governo uma força estimulante e por vezes até controladora: deslocamento dessa economia para um sistema mundial de alianças militares, convênios monetários, assistência técnica e planos desenvolvimentista, assimilação gradativa das populações de operários e “colarinhos brancos”<sup>152</sup>.

A elite brasileira ao longo de seu desenvolvimento estabeleceu seu domínio sob a esfera pública sendo ativa nos desdobramentos políticos os quais ocorreram com a sua anuência. Assim sendo o processo de implementação do capitalismo no Brasil se constituiu a partir da atuação direta ou indireta do Estado à luz da tradição autoritária composta pela elites e configurações sociais brasileiras, nesse sentido a intervenção do Estado é um fator determinante na composição do processo das forças produtivas bem como, da divisão do trabalho no Brasil.

O avanço do capitalismo brasileiro que em sua fase inicial aconteceu em paralelo ao desenvolvimento do Estado moderno, vem desde a década de 1990 implementando um novo modelo que segue uma tendência global a partir do neoliberalismo. A crise do petróleo nos EUAS na década de 1970 provocou uma grande recessão mundial com baixo crescimento econômico e alta na taxa inflacionária, fato histórico que impulsionou o avanço das tendências neoliberais cuja metas foram estabelecidas pelo Banco Mundial através de empréstimos concedidos à nações pobres para que estes financiasse o seu desenvolvimento a partir desse novo modelo, conforme relatório publicado em 1989 o Banco mundial propôs “um maior protagonismo para o sistema contratual de mercado articulado a uma governança caracterizada, de um lado, pela eficiência e, de outro, pela accountability (prestação de contas)”<sup>153</sup>. Ou seja, a implementação do neoliberalismo articulado à administração

---

<sup>152</sup> MARCUSE, 1969, p. 38.

<sup>153</sup> CURY, 2017 p. 18.

governamental nos países alvos. Dada as especificidades da realidade brasileira, é fato que as políticas econômicas instaladas pelo capitalismo burguês no Brasil por mediação do Estado e da elite influenciam não somente a política administrativa mas ganharam espaço no ideário social, tanto pela forma na qual as instituições ligadas ao poder estatal se organizam, como pelos desdobramentos e implicações socioculturais desses poderes sobre a sociedade.

Apesar dos impactos dessas políticas terem sido observados somente na década de noventa, a própria ditadura cívico militar foi resultante de processos políticos e econômicos que visavam um maior controle econômico do Estado brasileiro. Contudo, a privatização e a precarização de empresas e serviços públicos se intensificaram a partir da redemocratização se acentuando nos anos do governo FHC, ocasionando a desindustrialização e a renovação da dependência econômica do Brasil com o primeiro mundo, muito embora essa característica tenha estado sempre presente na conjuntura capitalista brasileira, essa nova etapa estabelece um novo marco, pelo seu caráter dominante e determinante que repercute um acelerado processo de desmonte do estado brasileiro.

Na última década a expansão do projeto neoliberal se deu principalmente após o golpe contra a presidenta Dilma, contexto no qual se consolidou em políticas reformistas realizadas pelo governo ilegítimo, na área previdenciária, trabalhista, orçamentária e educacional. O neoliberalismo defende a concepção de Estado mínimo em que o setor público transfere para o setor privado a responsabilidade de oferta de serviços públicos, com isso a economia e o mundo do trabalho, em teoria, se desenvolve movimentando o capital, contudo, do projeto neoliberal que se intensificou no Brasil nos últimos anos podemos depreender que o liberalismo econômico não se trata somente de uma política econômica monetária, mas uma estratégia que intenta modificar a sociedade, assim como, desumanizar e descaracterizar o ser humano em sua essência. As tendências neoliberais implicam uma priorização das leis de mercado sobre a vida social.

A ordem neoliberal é uma nova etapa do modo de produção capitalista, todavia suas características determinantes se encaixam perfeitamente na concepção de racionalidade técnica de Marcuse, pois se apresenta como um modelo político social- econômico que se expande por todas as esferas sociais ultrapassando o limite de ordem econômica, promove um controle da individualidade a partir de fatores psíquicos e coloca os interesses do mercado acima da vida humana. Como dizem Dardot e Laval<sup>154</sup>,

---

<sup>154</sup> 2016, p. 17.

O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma 'racionalidade' e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.

Não à toa que desde sua expansão o neoliberalismo mira na educação (em escolas e universidades), dentre os diversos motivos, o principal é o fato de que os centros de ensino (sejam de educação básica ou superior) são lugares que historicamente produzem subjetividade, que desde cedo podem ser capturadas pela ideologia neoliberal e transformadas em força produtiva. O interesse pela subjetividade mostra o objetivo de controle das individualidades em detrimento da lógica neoliberal para servir ao processo de produção e reprodução do capital. É a partir dessa perspectiva que a educação pública brasileira vem sofrendo severos reveses.

Desde os anos 1960 a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apoia formas de avaliação dos índices educacionais no Brasil (e em outros países da periferia global) o intuito é a promoção de políticas que fortaleçam o desenvolvimento econômico através da educação. Dados publicados no documento do Banco Mundial *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*, de 2012, demonstram como organizações financeiras mundiais, no fundo, determinam as práticas pedagógicas nacionais visando uma melhor gestão e organização do trabalho. Conforme a detalhada explicação de Mota Júnior:

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista<sup>155</sup>.

Podemos diante desses dados afirmar, que a lógica dos processos educacionais se encontra inegavelmente associada às práticas de produção material e de sociabilidade capitalistas. A educação se encontra permeada, assim, pelas demandas da tríade trabalho-produção-consumo, as quais definem os parâmetros e as prioridades educacionais.

---

<sup>155</sup> MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139; os grifos são nossos.

No Brasil, a educação formal é definida e regulamentada pela constituição federal de 1988, em seu artigo 205, nos termos: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” , prerrogativa essa que segue reafirmada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394 de 20/12/1996) quando esta sublinha, em seu artigo 2º, como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao associar educação e qualificação profissional, tanto o texto da Constituição Federal como o da LDB evidenciam que o propósito da educação no Brasil segue o paradigma neoliberal de educação como forma de aprimorar o indivíduo para o universo do trabalho. Nessa lógica a educação passa a ser definida pelos critérios de mercado, e seu objetivo primordial vem a ser o de assegurar a produção do capital humano, isto é, o direcionamento à esfera econômica do investimento realizado nos indivíduos.

Tem-se aí um contexto no qual a educação é entendida como mais uma mercadoria da produção. ainda que essa concepção permeie a educação brasileira na própria Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional(1996), contudo o modelo de educação proposto pela CF (1988) também defende o propósito em que “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” e ainda: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”<sup>156</sup>.

Aqui constatamos que organizações mundiais acompanham o desenvolvimento escolar brasileiro desde os anos 1960, e que mesmo de longe essas instituições têm influenciado e orientado as nossas práticas pedagógicas. No entanto, a nossa constituição federal propõe uma educação que tanto prepara para o mundo do trabalho, mas que prepara cada indivíduo para ser um cidadão, uma cidadã, que se propõe igualitária, essa ambiguidade faz parte da nossa característica de país de periferia do mundo, que importa tardiamente a concepção de mundo dos grandes centros, e mais uma vez expõe a contradição da sociedade unidimensional marcuseana, o fato é que quando enfim atingimos o *status* de democracia, embora esta seja parte de um pacto entre elite, militares e empresariado brasileiros, elaboramos uma constituição em que alguns valores ia na contramão da tendência mundial, com isso

---

<sup>156</sup> BRASIL, 2016.

estabelecemos uma educação que se baseava ainda nos princípios republicanos que é uma pedagogia embasada por valores do liberalismo tradicional.

Em suma (...) caracterizam-se pelo base debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política [...] isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos<sup>157</sup>.

Nos equilibramos por essa ambiguidade de promover uma educação básica que forme para a vida em sociedade e ao mesmo tempo que qualifique para o mundo do trabalho, como resultado desse dilema acabamos por reproduzir uma educação baseada na dualidade uma dualidade entre a educação da elite e das classes desprivilegiadas, iniciada com a educação jesuítica que promoveu a catequização dos indígenas pelo violento processo de aculturação e para o filhos dos colonos uma educação erudita baseada no letramento.

A dualidade na educação é apenas uma das características que marcam o grande abismo existente entre exploradores e explorados no Brasil. A propriedade privada dos meios de produção e a consequente apropriação privada dos bens produzidos coletivamente fez com que, historicamente, se acirrasse a contradição que estabelece uma verdade cruel: quanto mais se produz, mais aumenta a miséria<sup>158</sup>.

E nos últimos quinhentos anos esse ainda é um problema que circunda a nossa sociedade e cada vez mais se fixa suas raízes, embora as políticas educacionais adotadas por Lula durante todo seus dois mandatos promoveram uma pequena ruptura nessa tradição, pela expansão do acesso à educação pública pelas classes pobres com a criação do EJA, Fundeb e a inclusão das minorias étnicas, bem como, a criação de novas Universidades e Institutos Federais e o lançamento do Prouni, para Frigotto esse empenho em promover o ensino superior e técnico revela o caráter neoliberal de uma educação mercadológica “esta foi-se constituindo a grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado”<sup>159</sup>. Porém, as estratégias de Lula foram continuadas por Dilma Rousseff a partir de 2011, ampliada pela criação do Pronatec que promovia o ensino técnico para as pessoas pobres subsidiadas por programas de incentivo com distribuição de bolsas para ajuda de custo dos estudantes. Claramente um programa de profissionalização voltado para as classes populares as quais historicamente o acesso à educação ou foi negado ou negligenciado pelo poder público, aqui se tem um panorama de um neoliberalismo pautado na formação para

---

<sup>157</sup> SAVIANI, 2013, p. 177.

<sup>158</sup> WALDOW, 2014, p. 2.

<sup>159</sup> FRIGOTTO, 2011, p. 246.

profissionalização que promove uma tentativa de equalizar o acesso à qualificação profissional sem uma ruptura radical com o estrutural problema da dualidade da educação brasileira, todavia, durante os governos petistas as políticas educacionais orientada pelo mercado de trabalho se concentraram no nível técnico e superior, respeitando o caráter formativo do ensinos fundamentais e médios, é com saída forçada de Dilma pelo golpe que se inicia um avanço predatório no ensino público formal com a Reforma do Ensino Médio em 2017, Até a implementação do Novo Ensino médio o modelo de escola vigente no sistema de ensino proposto na rede pública era a republicana, aquela elaborada no intuito de preparar crianças e adolescentes para a democracia, para cumprir um projeto de nação e fechar o ciclo de educação básica.

O novo Ensino Médio propõe um modelo de educação com o foco na produção barata de mão de obra também barata, esse processo de precarização da escola uma tendência mundial, como explica Laval<sup>160</sup>:

O novo modelo escolar que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em sujeição mais direta da razão da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral, e a escola em particular só tem um sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia.

A nova mentalidade impõe uma organização política da sociedade em torno de uma norma dupla: livre concorrência e modelo de gestão baseada na empresa privada para construir uma sociedade dentro do modelo de mercado. A escola tem sido alvo dessa tendência pelo objetivo de inclusão desse paradigma liberal. Com isso, “o homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são referências do novo ideal pedagógico<sup>161</sup>. Essa norma dupla implica uma série de processos que vão desde um pacto com a dimensão da desigualdade pela lógica da concorrência à tomada de decisões políticas a partir do interesse da iniciativa privada.

A elaboração do Novo ensino médio reflete como um todo essas características tendo sido elaborado e pensado a partir 2013, com o surgimento do grupo Movimento pela Base<sup>162</sup>, composto por empresários lobistas da educação, que propuseram na ocasião o que hoje se apresenta como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, o objetivo por trás dessa reforma, por um lado é econômico e visa reduzir o gasto público a partir de um gerencialismo dos recursos pela administração privada dos financiamentos

---

<sup>160</sup> 2019, p. 29.

<sup>161</sup> LAVAL, 2019, p. 29.

<sup>162</sup> Movimento Pela Base Nacional Comum.

governamentais para a educação, e por outro promove um reducionismo de conteúdos promovendo uma educação esvaziada e tecnicista, subsidiada e distribuída pela estrutura do Estado.

Essa modalidade permite pelo menos duas conquistas a curto prazo dentro da visão econômica: I) baratear a educação pública fazendo com que grandes empresas lucrem com o gerenciamento do dinheiro público; II) a formação de indivíduos acríticos absorvidos pela ideologia neoliberal proposto pela base curricular elaborada pelos empresários.

Quando Marcuse escreveu a obra *Ideologia da Sociedade industrial* em 1964, ele se empenhou em pontuar as contradições de uma sociedade cujo o estado de bem estar social escondia as condições totalitárias dentro da ordem social política em estágio avançado de capitalismo, no Brasil esse avanço do capital se apresenta pelo fortalecimento das políticas neoliberais, sendo esta uma personificação da racionalidade tecnológica marcuseana que se estende pelo globo. O Novo Ensino Médio é uma estratégia da lógica dominante que propõe uma transformação da sociedade brasileira em unidimensional pela via da educação.

### **4.3 Da educação à sociedade**

Educação é um conceito muito amplo onde cabem diversas definições e interpretações, assim como pode designar a totalidade das influências que incidem sobre a nossa inteligência, por compreender toda a experiência de vivência dos seres humanos. A família é a primeira instância mediadora entre os indivíduos e o mundo que o circula, assim o contato familiar é a primeira forma de educação. Ao longo da trajetória da humanidade houveram muitas formas de educação, essa gama de possibilidades demonstra que a educação pode trilhar caminhos e contextos variados, aqui, no entanto, nos concentraremos na concepção de educação formal aquela produzida no contexto da escola moderna.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas<sup>163</sup>.

Apesar de abordarmos a concepção de educação que se desenvolve no contexto institucional, formalizada pela escola, todavia, entendemos que a educação não é somente um instrumento de transmissão de conhecimento que fica preso dentro dos muros da escola, mas

---

<sup>163</sup> GOHN, 2006, p. 28.

um sistema de aprendizagem que transborda para a comunidade, sobretudo no mundo globalizado em que as tendências educacionais têm sido cada vez mais desenvolvidas e elaboradas em escala global, entendemos que a educação a qual somos expostos desde a infância até o início da vida adulta deixam seus traços presentes em todas as fases da vida humana. Isso torna a educação um fator de coesão na formação e integração dos sujeitos à sociedade. A escola moderna é a instituição que preside um circuito que se inicia da sociedade para educação - da educação para a sociedade. Fato que transforma a escola no microcosmo da própria sociedade, e por consequência, do mundo do trabalho. A sociedade capitalista avançada conta com as diversas transformações e avanços tecnológicos que recaem também sobre as formas de ensino e aprendizagem, as escolas tradicionais burguesas, como a conhecemos, remetem às escolas cristãs ligadas às igrejas e monastérios que perduraram durante toda a idade média e que não eram largamente difundidas, mas que com a ascensão do iluminismo foram reivindicadas pela burguesia e transformadas a partir da compreensão de que educação é um direito básico que deve ser proporcionado pelo Estado, de acordo com Saviani:

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos<sup>164</sup>.

O advento da escola moderna<sup>165</sup> redefiniu assim a relação familiar que antes da modernidade era responsável pela transferência dos conhecimentos para os membros mais jovens de forma a orientá-los para a vida e com isso passá-los uma concepção de mundo. Na modernidade essa relação se modificou e a família, embora ainda se apresenta como a primeira experiência do indivíduo com o mundo, ela já não é mais um lugar de referência para este o aprendizado. A transferência da família para a escola produziu um espaço social próprio para a criança onde são elaborados sistemas de ensino a partir de aspectos ideológicos marcantes da sociedade. Dessa forma, desde o nascimento da burguesia a educação escolar

---

<sup>164</sup> 1999, pp 17-18.

<sup>165</sup> A escola desenvolvida pela sociedade moderna com a superação do sistema feudal

ganhou novos contornos e funcionalidade e ao longo dos séculos tem se adequado às necessidades decorrentes das transformações da sociedade, acompanhando os modos de produção e desenvolvimento econômicos. A escola é parte integrante da estrutura social e por sua vez corrobora com o ajustamento dos indivíduos ao corpo das relações sociais que são produzidas a partir da ideologia predominante. A natureza reprodutiva da escola pode ser identificada na elaboração curricular e na exigência disciplinar que enquadra e conforma o sujeito a fim de moldá-lo dentro das expectativas da sociedade.

Seguindo esse percurso que se inicia na modernidade e encontra continuidade na contemporaneidade, a educação pode ser apresentada como prática formadora que se integra na socialização e linguagem expressas nos sentidos humanos corroborada pelas instituições que a produz, diante disso muitas são as teorias pedagógicas que se debruçam sobre o “problema” da educação e suas práticas no âmbito escolar bem como as suas consequências no todo social. O relatório da *Unesco Educação um tesouro para descobrir comissão para a educação do século XXI*<sup>166</sup> define como papel essencial da educação a capacidade de desenvolver e fazer progredir as pessoas e a sociedade:

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre de sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras<sup>167</sup>.

A compreensão de que é pela educação, de maneira geral, que os seres humanos se desenvolvem e organizam suas atividades ao longo da vida é amplamente difundida e aceita. O sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) propôs uma visão contundente sobre a educação em sua obra, entendendo a educação como um instrumento que colabora com a construção gradativa de uma moral coletiva e que no contexto do capitalismo a educação é uma ferramenta necessária para a continuidade dessa organização social.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos intelectuais e morais exigidos tanto pelo

---

<sup>166</sup> UNESCO, 2010.

<sup>167</sup> UNESCO, 2010, p. 5.

conjunto da sociedade política quanto ao meio específico ao qual ela está destinada em particular<sup>168</sup>.

A educação, permite pois, a continuidade, assim com o aperfeiçoamento do modo como a sociedade se organiza, pela transmissão a cada nova geração daquilo anteriormente construído. Durkheim entende a educação como um processo de preparação dos membros da sociedade para o contexto em que vivem, assim a educação é responsável por “criar” sujeitos socialmente capazes de se adequarem de forma cooperativa nas suas respectivas sociedades. Partindo dessa concepção de educação como instrumento de preparação dos indivíduos para a sociedade, compreendemos que a educação é uma dimensão de afirmação da sociedade e da cultura hegemônica. Diante de tais constatações afirmamos, portanto, que a educação possui um impacto real primeiro na construção dos indivíduos e sua subjetividade e segundo na sociedade. Mas ressaltando que o impacto no indivíduo é resultado de uma coordenação elaborada pela própria sociedade para que esta se mantenha enquanto tal.

A escola moderna é a instituição que processa um circuito que inicia da sociedade para educação - da educação para a sociedade. Fato que transforma a escola no microcosmo da sociedade e por consequência, do mundo do trabalho.

A crítica marcuseana acerca da sociedade do industrial observa que as estruturas de dominação não se dão apenas no âmbito social, mas a dominação se estende à esfera da cultura, a partir do fenômeno que denominou de *Dessublimação repressiva* esse fenômeno que integra os variados aspectos da vida para o frankfurtiano representa a desintegração da “cultura superior” pela lógica racional com a obliteração dos elementos de oposição e transcendência presentes na cultura de fases anteriores da história da humanidade. A sujeição daquela cultura em detrimento da atual se dá pela superação dos heróis e semideuses, pela implantação da racionalidade que supera a ficção necessária à transcendência da imaginação. Para Marcuse o potencial imagético que trazia em si verdade e esperança é sublimado por essa cultura de massa destruindo o antagonismo entre a realidade social e o mundo da cultura. A cultura acaba por se subordinar à realidade existente “Essa assimilação do ideal com a realidade é um testemunho do quanto o ideal foi ultrapassado. Ele é trazido do reino do sublimado da alma ou do espírito ou do ser interior, e trazido para termos e problemas operacionais. Aí estão os elementos progressivos da cultura em massa”<sup>169</sup>. Dessa forma, os elementos de transcendência e oposição em confronto com a realidade, ao contrário de serem negados pela lógica vigente, são absorvidos e incorporados à ordem estabelecida, assim a arte

---

<sup>168</sup> DURKHEIM, 2011, pp. 53-54.

<sup>169</sup> MARCUSE, 1969, p. 70.

e a cultura perdem o valor e converte-se em realidade quando seus elementos transformam-se em afirmação do modelo de vida. A perda da bidimensionalidade no âmbito cultural reflete uma realidade integrada, dirigida e fragmentada pela sociedade consumista. A arte se torna instrumento de manutenção da realidade e perde toda sua grandeza e caráter transformador pelas mais diversas manifestações artísticas - literatura, música, teatro, dança - tudo vira mercadoria reduzida ao valor de troca. No contexto unidimensional a popularização da cultura superior pela cultura de massa, em forma de obras clássicas perde seu valor original “mas voltando à vida como clássicos, eles voltam à vida diferentes de si mesmo; são privados de sua força antagônica”<sup>170</sup>. Assim, a sociedade unidimensional absorve a cultura superior e a transforma em símbolos de uma cultura ultrapassada dotada de uma nostalgia na qual seu caráter subversivo desaparece. O estabelecimento da reconciliação cultural entre cultura clássica e a dominante se faz pela dominação, que transforma a arte clássica em elementos de consumo, para o mercado não existe mais distância entre o objeto de arte e o produto de consumo, ambos possuem o mesmo valor.

A compreensão do processo da *dessublimação repressiva* nos faz entender a dimensão do avanço do domínio característico da unidimensionalidade onde as subjetividades são absorvidas pela lógica racional da sociedade industrial baseada no consumo, e a partir dela podemos estabelecer um paralelo de como esse domínio ideológico não só se expande pelas diversas instâncias da vida humana, mas como também está no cerne das instituições que organizam e gerenciam a sociedade.

Destacamos pois a escola como uma das principais instituições responsáveis pela manutenção da sociedade industrial, dentro da perspectiva que a sociedade é organizada a partir de classes sociais, as quais compostas por, dominantes e dominados, a educação desenvolvida sobretudo na escola pública é elaborada para garantir a produção e reprodução da ideologia industrial de forma sistemática e organizada pela escola que vem servindo à perpetuação dos interesses da dominação cultural, social e tecnológica.

Assim, a *dessublimação repressiva* é um fenômeno psíquico ocasionado pelo desenvolvimento técnico, no qual se impõe a superação de todo o conjunto da produção filosófica e artística da cultura ocidental elaborada anteriormente à ascensão da sociedade industrial, pela técnica. Para a psicanálise a sublimação<sup>171</sup> é um mecanismo de defesa que

---

<sup>170</sup> MARCUSE, 1969, p. 76.

<sup>171</sup> “A sublimação exige um alto grau de autonomia e compreensão; é a mediação entre consciente e inconsciente, entre os processos primários e secundários, entre o intelecto e o instinto, a renúncia e a rebelião. Em suas mais realizadas formas, tais como a obra artística, a sublimação se torna força cognitiva que derrota a supressão enquanto se inclina diante dela” (MARCUSE, 1969, p. 85).

transforma desejos inconscientes inaceitáveis perante o todo social, em aceitáveis, pela figuração do desejo, “Todos os conceitos psicanalíticos (sublimação, identificação, projeção, repressão, introjeção) implicam a mutabilidade dos instintos. Mas a realidade que dá forma tanto aos instintos como às suas necessidades e satisfação é um mundo sócio-histórico”<sup>172</sup>, assim o explica Marcuse<sup>173</sup>:

Em contraste com os prazeres da dessublimação ajustada, a sublimação preserva a consciência das renúncias que a sociedade repressiva infringe ao indivíduo, e assim preserva a necessidade de libertação. Na verdade toda sublimação é imposta pelo poder da sociedade.

Esse processo para Marcuse se assemelha ao papel da cultura nas sociedades anteriores que na medida em que introjeta os valores civilizatórios busca pela arte e filosofia formas de superá-los.

No contexto capitalista a cultura perde o seu caráter transgressor já que pela técnica é possível a sensação de realização dos anseios mais banais como ir a um supermercado ou shopping e poder comprar qualquer coisa para suprir suas necessidades primárias sem a exigência de caçar ou fabricar, até os mais complexos como viagem ao espaço, localização por gps, comunicação instantânea via internet e dispositivos móveis etc, todo esse processo de realização a partir da técnica ocasiona a dessublimação repressiva e assim, integra a cultura superior à categoria de mercadoria. Nesse sentido podemos constatar que o domínio da racionalidade técnica atinge não somente as esferas públicas da vida, mas o íntimo pelo controle das subjetividades.

O controle total da sociedade unidimensional deve ser administrado a partir dos primeiros anos de vida dos membros destas sociedades, para a conservação e sucesso dessas organizações sociais, é por isso que a escola e a educação produzida por ela são essenciais nesse contexto. Em um mundo no qual a conjuntura histórica aponta para um apelo ao pragmatismo e tecnicismo a formação se reduz à transmissão de conhecimento voltado para a preparação para o mundo do trabalho, na melhor das hipóteses a educação se transforma em profissionalização dos estudantes, privilegiando a construção de consciências positivas, sem oposição, nessas circunstâncias a relação com a produção cultural se define pelo consumo já que cultura torna-se mercadoria. A redução da potência transformadora da educação em qualificação profissional corrobora com a dessublimação repressiva no tocante à reificação das consciências. A educação passa a ser elaborada a partir de regras heterônomas

---

<sup>172</sup> MARCUSE, 1966, pp 33-34.

<sup>173</sup> 1969, p. 85.

estabelecidas pelas leis econômicas. Dessa forma a escola, instituição vital na formação dos indivíduos, torna-se um espaço de naturalização das problemáticas sociais, tais como a desigualdade, a exploração do trabalho e as mais diversas contradições, pela implantação do projeto ideológico unidimensional.

#### **4.4 Novo Ensino Médio e unidimensionalidade**

A reforma do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei 13.415/2017, faz parte de um conjunto de políticas educacionais ocorridas no mundo inteiro no qual o objetivo é adequar de forma global a Educação aos critérios da economia, esse movimento não ocorre de forma uniforme e cada nação tem autonomia para desenvolver seu próprio modelo desde que atenda às demandas mercadológicas. Reformas com essas características ocorreram mais recentemente em vários países estrangeiros sempre pautadas por políticas neoliberais.

No Brasil, diversas são as problemáticas envolvendo a educação e o ensino institucionalizado e sem dúvidas não só o ensino médio, mas todo o sistema de educação pública brasileiro necessita de reformas estruturais, uma vez que as desigualdades sociais do país agravam também a situação destas instituições, a falta de infraestrutura, de suporte técnico, de boa remuneração para os profissionais de educação (todo o corpo docente), e de recursos financeiros são fatores determinantes para a fragilização do sistema de ensino público, dessa forma, a necessidade de se debater uma reforma na educação é legítima e urgente.

É nesse contexto de necessidade de uma nova escola que surge o novo ensino médio, proposto como uma solução para o problema estrutural da educação brasileira, no entanto as características apresentadas pelo NEM anunciam um verdadeiro aprofundamento dos problemas pelas suas características de esvaziamento de aprendizado e precarização da escola pública. Por esta razão defendemos aqui a concepção de que essa reforma obedece à orientação unidimensional ancorada na ideia da racionalidade técnica. A crítica de Herbert Marcuse à racionalidade técnica se refere ao pragmatismo e tecnicismo presente na estrutura e nas instituições das sociedades capitalistas construído a partir da deturpação do conceito de razão emancipatória presente no ideário iluminista, que a partir de ações irracionais promovem uma prática de vida unidimensional, ou seja, organizam uma vida onde se naturaliza opressão e a submissão ao controle do aparato tecnológico e da ideologia preponderante sem que haja a possibilidade de crítica, essa relação entre unidimensionalidade e novo ensino médio nos faz retomar o debate acerca de tópicos determinantes para a compreensão deste acontecimento como um avanço da racionalidade técnica na sociedade

brasileira e como um adequamento da nossa educação com as tendências mundiais e a ordem econômica mundial.

Primeiramente é importante ressaltar que o NEM tal como foi implementado, foi imposto a partir de uma decisão autocrática pelo governo ilegítimo de Michel Temer no ano de 2017, e foi a primeira de muitas medidas reformistas ocorrida durante este governo, sem o debate com a comunidade, com especialistas em educação ou com os próprios estudantes, idealizado por um grupo de empresários orquestrados a partir da organização do movimento Brasil pela Base, com esse fato é possível identificar a interferência do setor privado na elaboração da educação pública, cujo interesse é o gerenciamento dos recursos públicos para a educação. Outro ponto relevante é a imposição de medidas que não dialogam com a realidade brasileira, como a normatização do ensino integral que ignora a realidade de diversos adolescentes que têm atividades como trabalho, cuidado com filhos ou parentes, entre outras responsabilidades ou condições que não os permitem o acesso à escola no período diurno, dados publicados na Agência Brasil<sup>174</sup> mostraram que em 2016 um terço dos jovens matriculados no ensino médio público estavam no turno da noite. Ao aumentar a carga horária de 4h para 7h diárias, o NEM exclui o contingente de estudantes que não dispõem desse tempo para dedicar à escola, dessa maneira a Reforma do Ensino Médio se mostra como um grande agente de promoção da evasão escolar, onde toda uma geração de jovens e adolescentes não terão a oportunidade de concluir a etapa final do ensino formal básico. Além do que, essa expansão da carga horária não corresponde com a realidade do repasse de verba para expansão da estrutura escolar, o que se torna um grande entrave já que na nova modalidade os alunos passam mais tempo dentro das escolas o que demanda mais recursos, é um fato que a maioria das escolas mesmo antes da reforma já não dispunha de condições para receber de forma qualitativa os estudantes na carga horária antiga, agora estas mesmas instituições têm de se desdobrar para manter o mesmo número de alunos por 7h, e diante da PEC 55/2016 do teto de gastos, imposta também durante o governo do Temer, essa realidade tende a se manter e se agudizar por pelo menos 20 anos. A reformulação curricular promovida pelo NEM é outro grave problema, pois substituiu os componentes curriculares tradicionais, como: história, geografia, biologia, química, física, artes, sociologia e filosofia por apenas português, matemática e língua inglesa. No modelo antigo a carga horária em disciplinas tradicionais era de 2400h nos três anos de ensino médio, após a reforma ficou 1800h, porém concentrados nas três disciplinas da base comum obrigatórias, assim houve uma diminuição de 600h anteriormente divididas entre as disciplinas tradicionais. Temos também uma grande

---

<sup>174</sup> Parte dos alunos do ensino médio noturno poderia estar no diurno, mostra estudo.

perda com a desregulamentação do ensino de filosofia, sociologia e artes, pois são matérias extremamente necessárias para o desenvolvimento da reflexão crítica, da sensibilidade e da capacidade de elaborar e entender a própria existência, sendo contemplada apenas uma abordagem que foca no “estudos e práticas de ensino” essa desobrigatoriedade abre espaço para uma perspectiva heterodoxa desses conteúdos, por uma formação superficial focada em aprender a aprender, aprender a fazer, mas nunca a desenvolver o pensamento pela via da negatividade. As outras matérias tradicionais são nessa modalidade vinculadas aos itinerários formativos e interpretados de acordo com a abordagem da base comum curricular. O conteúdo determinado pela BNCC propõe uma prática pedagógica que mira no desenvolvimento de habilidades e competências, neste ponto a escola não mais propõe uma educação que promove o desenvolvimento da capacidade crítica e de autonomia intelectual, mas uma educação utilitarista que entende o ensino médio como um momento não de conclusão do ciclo da educação formal, mas de formação de mão de obra que pela a forma como está acontecendo me atrevo a dizer, desqualificada. Apesar de todos esses problemas explícitos no Novo Ensino Médio os governos de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2018-2022) promoveram uma grande campanha publicitária para divulgá-lo e ofertá-lo como algo inovador, moderno, descolado e pensado para a juventude atual, onde o aluno se torna protagonista da própria trajetória escolar a partir da liberdade de escolha na montagem do próprio currículo predeterminado pela BNCC, a questão da liberdade levanta pelo menos duas reflexões: I) O público alvo do ensino médio são adolescentes de faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos, aqui nos indagamos se os jovens dessa faixa etária teriam o repertório e a maturidade necessária para realizar escolhas que vão impactar o restante da sua vida inteira, é importante salientar que não estamos afirmando que adolescentes não possuem capacidade a serem desenvolvidas e trabalhadas (inclusive por meio da educação), mas que a pouca idade não permite um conhecimento abrangente que viabiliza uma escolha realmente lúcida e certa sobre as perspectivas de futuro. Portanto, não cabe ao jovem, pelo menos não nesse momento da vida, traçar o seu destino de forma tão prematura. Inclusive pelo código penal<sup>175</sup> brasileiro pessoas menores de 18 anos são consideradas inimputáveis devido a falta de compreensão e discernimento para entender a gravidade dos próprios atos, jogar para o adolescente a responsabilidade de escolha é no mínimo contraditório com o ordenamento jurídico brasileiro. II) Aqui nos aprofundamos na falsa liberdade alardeada pela propaganda do NEM, essa suposta liberdade se restringe todavia às ofertas de itinerários disponibilizados pelas escolas,

---

<sup>175</sup> “Art. 27 - Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação” (BRASIL, 1940).

dos quais apenas duas (contando com a qualificação profissional) são obrigatórias dentre os cinco itinerários elaborados pela BNCC. A oferta dos itinerários se relacionam principalmente com a estrutura da escola para elaborar todos os itinerários, uma vez que cada itinerário se transforma em uma nova turma exigindo mais salas de aulas, mais professores, mais materiais básicos para a proposição das disciplinas, com isso os alunos ficam na verdade presos às ofertas das instituições nas quais estão matriculados, essa condição se mostra o inverso de liberdade dada a falta de opção que o aluno pode enfrentar e tem enfrentado, aqui mais uma vez o NEM se mostra uma ferramenta de precarização do ensino pela sonegação do conhecimento. Se formos pensar no contexto urbano em que às vezes um só bairro dispõe de uma variedade de escolas podendo o aluno optar por mudar de instituição para conseguir acessar os conteúdos que mais se adequam aos seus interesses, ainda assim é algo negativo pois o aluno terá de procurar em outras instituições algo que antes da reforma acessava na sua própria escola. Nas regiões longe dos centros urbanos a situação é ainda mais preocupante pois muitos são os municípios brasileiros que possuem apenas uma única escola de ensino médio que atende uma demanda grande de alunos e que pela falta de infraestrutura não pode ofertar mais de um itinerário, dentro dessa realidade os jovens situados nessas contextos geográficos enfrentam a inacessibilidade ao ensino amplo que é um direito garantido pela Constituição. Recentemente o portal da câmara dos deputados publicou dados atualizados a este respeito, confirmando os desafios enfrentados nestas regiões:

Professor da Universidade de São Paulo (USP), Daniel Cara afirmou que a comunidade educacional das escolas públicas, onde estão 88% dos alunos do ensino médio, praticamente de forma unânime rejeita a reforma. Para ele, não é possível implementar a reforma na realidade brasileira, lembrando que 55% dos municípios brasileiros só têm uma escola. Ele citou dados, por exemplo, do Piauí, mostrando que 124 municípios tinham apenas uma escola de ensino médio em 2021, ofertando apenas um ou dois itinerários, e jovens que queriam fazer itinerários ligados às ciências da natureza, como medicina, não tinham essa possibilidade<sup>176</sup>.

Nesse panorama a possibilidade de acesso à universidade por parte dos estudantes submetidos à este modelo de ensino se esvai devido a parca formação recebida, esse fato corrói a política de cotas adotadas pela Lei 12.711/2012<sup>177</sup>. Embora a proposta do ensino médio seja a formação básica e a transformação dos indivíduos em cidadãos para se tornarem aptos a vida em sociedade ele está tradicionalmente vinculado ao acesso à universidade por

---

<sup>176</sup> Novo ensino médio divide opiniões de deputados e educadores em seminário na Câmara.

<sup>177</sup> A lei reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição (Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo).

ser a etapa final da educação básica, e esse não é um grande problema, o problema é a impossibilidade de acesso do estudante da rede pública ao conteúdo que pode lhe preparar para o ingresso no ensino superior, mesmo que ele opte por não fazer faculdade, o NEM assim limita o ingresso dos estudantes pobres à universidade pública. Não existe portanto liberdade e autonomia nesse processo, mas submissão, já que o aluno fica submetido às condições impostas pelas condições materiais da realidade que o cerca. Assim como acontece na sociedade industrial apontada por Marcuse<sup>178</sup>:

Independência de pensamento, autonomia, e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica numa sociedade que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma pela qual é organizada. Tal sociedade pode, justificadamente, exigir a aceitação dos seus princípios e instituições e reduzir a oposição à discussão e promoção de diretrizes alternativas dentro do *status quo*.

A demanda global na qual a reforma no ensino médio está fincada impõe critérios estabelecidos por instituições financeiras internacionais por meio de metas e índices a serem atingidos indistintamente a longo prazo em cada país, no Brasil esses índices são demarcados por provas nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio e a Prova Brasil que verificam o nível da educação nacional. A BNCC também se organiza em função dessas provas, uma vez que seu conteúdo está ligado ao conteúdo dos exames e vice-versa, assim a finalidade do ensino e da escola é atingir as notas necessárias para alcançar estas metas. Além de propor uma homogeneização curricular de um país continental que comporta diversas realidades em si, essa centralização se vincula em alguma medida com as concepções conservadoras que vem dominando a sociedade brasileira nos últimos anos e tem promovido uma perseguição a professores e professoras que culminou no projeto de Lei Escola sem Partido, em prol do combate a uma suposta “ideologia de gênero” e da ideia de corrupção dos jovens viabilizadas pela educação. No que se refere à formação ou qualificação profissional proposta pelo NEM esta também está envolta em controvérsias, pois diante da impossibilidade de serem ofertadas nos aparelhos públicos pela falta de equipamento e estrutura estão sendo disponibilizadas por instituições privadas a partir de subsídio do estado podendo ser cumprido na modalidade EAD, nessa categoria não há a exigência de que as instituições responsáveis pela elaboração do conteúdo sejam instituições de ensino, mas que comprovem apenas o notório conhecimento, assim como não é necessário que o professor do curso profissional tenha formação na área de ensino, mas apenas que seja um “profissional”

---

<sup>178</sup> 1969, pp. 23-24.

de notório saber. Não há portanto nessa modalidade um rigor e critério científico que garanta minimamente a formação qualitativa dos estudantes, há pelo contrário o descompromisso e a insistência de uma formação voltada para o empreendedorismo individual, a partir de cursos de “brigadeiro caseiro” e “bolo de pote” em resumo a A reforma do ensino médio é uma forma de preparar os jovens para serem adultos no mundo pós reformas ou seja preparação dos jovens para desde cedo serem trabalhadores precarizados que desde cedo ocupam cargos subalternos.

A profissionalização é um dos sustentáculos da nova ordem escolar. Embora seja uma tendência antiga e derive da própria forma da sociedade salarial, o neoliberalismo se apresenta hoje como uma radicalização dessa lógica. O fenômeno mais significativo é que todos os níveis e todas as carreiras escolares, e não só os últimos anos ou não só as carreiras tecnológicas profissionalizantes, são afetados. A profissionalização se tornou um imaginário que gostaria de reinterpretar todas as ações e todas as medidas pedagógicas por um único objetivo<sup>179</sup>.

O Novo Ensino Médio sintetiza e promove as principais problemáticas enfrentadas pela sociedade brasileira e, quiçá mundial, na atualidade, a atuação das políticas econômicas de precarização e privatização dos serviços públicos, como a desestruturação do ensino público, ou mesmo a tentativa de gestão desses serviços pelo setor privado, a manutenção da segregação social pela impossibilidade de ascensão social promovida pela educação e consequentemente trabalho, a expansão do conservadorismo na administração pública, a precarização do trabalho pela ideia do empreendedorismo individual e principalmente a mais determinante que condensa tudo, a disputa pela subjetividade para a criação dos indivíduos neoliberais, ou segundo a nossa tese aqui defendida, indivíduos unidimensionais, pautados pelo individualismo, pela ideia de que são empreendedores de si mesmos, de que seu “sucesso” ou “fracasso” é resultado de seu esforço pessoal, conformados com as vulnerabilidades e as faltas de perspectivas de futuro, incapacitados de oposição pela falta de horizonte crítico. Enfim, um indivíduo construído para promover e sustentar o sistema de produção do capital.

A implantação do Novo Ensino Médio implica na consolidação desses indivíduos unidimensionais acríticos por excelência, e tem graves consequências no curto e longo prazo, para sociedade brasileira, pois a educação é a base para o desenvolvimento de toda sociedade. As consequências imediatas da implementação do NEM são a desestruturação da escola pública, a perda do caráter público uma vez estabelecida as parcerias entre setor público e privado, o consequente enfraquecimento da profissão de professor, o esvaziamento do

---

<sup>179</sup> LAVAL, 2019, p. 87.

currículo pelos itinerários formativos e trilhas, ocasionando a má formação dos estudantes, assim como a evasão escolar pela obrigatoriedade do ensino integral, a estratificação social cada vez mais acentuada pela impossibilidade de escape pela via da educação, a predestinação dos jovens pobres aos trabalhos informais promovida pela campanha escolar do empreendedorismo individual e o fechamento da universidade pública para as classes mais pobres que dependem da educação pública para acessá-la. Devido a redução do caráter crítico da educação e a reorientação para uma ideal neoliberal a longo prazo a sociedade brasileira já desigual e injusta encerra qualquer esperança de superação das contradições e democratização da educação, tornando-se uma sociedade com uma população analfabeta, dominado pela pobreza extrema, na qual há uma superexploração da força de trabalho associada à legitimação da perda de direitos, pela precarização do trabalhador que sem a formação básica outrora promovida pela educação não tem como desenvolver os elementos necessários para reivindicar melhorias nas condições de vida e assim, se submetendo voluntariamente ao controle e manutenção do sistema.

Por fim, uma sociedade que retrocede no sentido de promoção de democratização do acesso à educação, refletindo o projeto da elite para a população pobre. A própria história do Brasil demonstra que as elites sempre tentaram, e a maioria das vezes, conseguiram conduzir o projeto educacional brasileiro de acordo com os seus interesses, e os últimos anos foram determinantes para chegarmos no estágio onde nos encontramos agora, as experiências dos governos petistas de Lula (2002- 2010) e Dilma (2011-2016) que adotaram políticas públicas que geraram, em alguma medida, transformações sociais que para a elite se apresentaram como irreversíveis se mostraram como uma ameaça aos privilégios históricos que a burguesia brasileira sempre obteve, assim a abertura para o golpe institucional e as reformas decorrentes dele se apresentam como um alternativa e uma garantia aos privilégios das classes dominantes do Brasil, destruir a educação pública é inviabilizar qualquer alternativa das classes pobres de se sobressair do ciclo dominação histórica em que a população brasileira se vem sendo submetida ao longo dos mais de 500 anos de nação brasileira. Assim, compreendemos que a crise na qual se encontra a educação brasileira na verdade é um projeto de nação, sobretudo no que diz respeito ao Novo Ensino Médio.

## 5. CONCLUSÃO

Pudemos observar ao longo desta pesquisa que as políticas educacionais implantadas no Brasil sempre se relacionaram com as demandas econômicas e as exigências da classe dominante, essa realidade expõe a fragilidade do nosso sistema educacional e a vulnerabilidade da população que precisa recorrer à escola pública para ter acesso ao ensino, grupo este que representa maioria na sociedade brasileira, como exposto antes. O problemático descaso com a educação no Brasil remete ao período colonial quando a educação foi imposta como método de aculturação dos povos indígenas e negada aos demais grupos desfavorecidos que compunham a base da sociedade colonial, e assim, se desenvolveu mantendo os graves problemas estruturais presentes desde a sua gênese e produzindo tantos outros a mais.

Ao constatar essa realidade que acompanha a trajetória do desenvolvimento da educação brasileira, concordamos ser inegável a necessidade de uma reforma geral que dê conta de aprimorar, enriquecer e favorecer o sistema público de ensino, para o amplo desenvolvimento dos estudantes durante o ciclo de formação básica, no entanto, o que está sendo imposto pelo NEM é o verdadeiro extremo oposto do que se necessita, mudanças como a flexibilização do currículo, a obrigatoriedade do ensino integral, a qualificação profissional, e a imposição da ideologia neoliberal pela lógica do empreendedorismo individual, aliado a terceirização do ensino público pelo setor privado estabelece um declínio e o desmonte total de um sistema de ensino que embora problemático tem sua importância na construção da nossa sociedade e a função de formação, pelo menos, no nível da educação básica. O próprio sentido de educação básica e pública se convertem devidos às circunstâncias instituídas pelo NEM, onde o ensino médio deixa de ser a última etapa da formação básica, tornando-se um curso de qualificação profissional que na realidade não qualifica pois a lei que o regulamenta não é clara sobre os critérios metodológicos em que os cursos profissionalizantes ofertados se dão, podendo serem ofertados por qualquer instituição privada de maneira presencial ou virtual, e ministrado por profissionais sem formação, mediante a comprovação do saber na área de atuação, e a oferta pública do ensino público passa ser administrada por instituições privadas que não precisam necessariamente serem instituições de ensino, mas empresas de qualquer natureza. Tudo isso sem que haja uma proposta orçamentária de fomento financeiro que prepare as escolas e os profissionais, sem tempo hábil para o debate com a comunidade e ainda a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que transforma a escola em meio por onde os estudantes devem passar apenas para cumprir as metas e objetivos estabelecidos por organizações financeiras que monitoram as políticas educacionais na

periferia do mundo desde os anos 1960, pela realização de exames e provas nacionais que analisa a média da educação nacional. A construção de um currículo comum padronizado em escala nacional ignora a realidade brasileira nas quais as escolas apresentam as mais distintas características, sejam nas condições de estrutura, de quantidade de alunos, de localidade, de regionalidade, etc. A implantação dessa base está ligada à tentativa do empresariado nacional de pautar a educação dos mais pobres pela definição do currículo, iniciada com o movimento Brasil pela Base, e faz parte do projeto educacional defendido pelo NEM. Assim, o combo de medidas institucionais que o NEM nos lega para a construção da sociedade é a de um modelo de educação empobrecido, superficial cuja finalidade é a formação de uma população conformada e conformista adequada à ideologia premente.

A partir da consolidação do NEM podemos vislumbrar um futuro próximo em que milhares de jovens entrarão para uma vida adulta sem perspectiva de futuro, em que as garantias de emprego digno, direitos trabalhistas, moradia e aposentadoria representarão elementos de um passado distante, e os quais não terão a formação necessária para reivindicar melhores condições de vida pois a formação que receberam foi falha e afirmativa dessa cultura e sociedade. A implantação do NEM não só impacta a educação dos estudantes, mas o desempenho da docência como um todo, uma vez que dissolve nesse processo a função dos professores pela substituição de “profissionais” de notório saber. E ataca principalmente as disciplinas de origem das ciências humanas, importantes para o desenvolvimento crítico, ao desobrigar o ensino de filosofia, sociologia, história e arte, ou mesmo por abordar tais matérias a partir de um revisionismo que retira a potência transformadora do pensamento crítico, efetivando assim a produção dos indivíduos integrados pela cultura, técnica e forças predominantes.

Devido a esse caráter vazio, acrítico, tecnicista e pragmático é que optamos pela abordagem teórico crítica de Herbert Marcuse, já que o NEM possui os principais elementos identificados na filosofia marcuseana para a construção do sujeito unidimensional. A unidimensionalidade é perpetuação da lógica positivista que reduz o pensamento à racionalidade tecnológica, pela perda da dimensão crítica e da possibilidade de articular no âmbito cognitivo uma negação que permita transcender e transformar a realidade imposta, permitindo apenas a confirmação e reprodução dessa realidade.

A racionalidade tecnológica é a ideologia predominante que justifica o modo como a vida se organiza, as relações de trabalho e modo de produção, dentro dessa perspectiva o padrão de vida elaborado pela sociedade burguesa é a única alternativa histórica que viabiliza o alto desempenho da técnica, a partir dessa noção todos os problemas que apresenta é

naturalizado ou justificado em nome do alto desempenho técnico que produz, essa ideologia é introjetada na subjetividade pelas afirmações constantemente reproduzidas por todo o aparato técnico que a sociedade dispõe, na política, cultura, meios de informações e instituições, onde nos cabe identificar a escola como um lugar de reprodução dessa ideologia. A unidimensionalidade não permite o vislumbre de alternativas às agruras humanas provocadas pelo modo de produção baseada na exploração e expropriação do trabalho, nem a realização efetiva da felicidade humana concretizada na transformação social. No entanto, a unidimensionalidade propõe a realização humana pelo padrão de consumo, ter é a forma como o indivíduo unidimensional se realiza, é por isso que bens básicos como moradia, alimentação e acessórios necessários ao cotidiano transformam-se em objetos inacessíveis e muitas vezes artigos de luxo, pois representam o ápice do sucesso dessa sociedade, que transfere para os indivíduos a responsabilidade da conquista desses bens, mesmo quando não existem as condições de acesso, fato que fomenta o discurso meritocrático e individualista necessário nessa organização social.

Assim, a sociedade e o indivíduo unidimensional são construídos a partir da lógica positiva de afirmação da cultura, do modelo de produção e principalmente motivados pelo consumo exacerbado de bens de consumo paliativos que não suprem as verdadeiras necessidades e não gera felicidade genuína. O indivíduo unidimensional na medida em que é produzido por uma sociedade tecnicista e racional é também produtor dessa racionalidade pois se integra imediatamente a ela.

A escola nesse sentido representa para nós um ambiente determinante para a reprodução da racionalidade tecnológica e da unidimensionalidade, pois é um lugar de fabricação de subjetividades, embora não seja o único, por esse papel que a escola desempenha na construção da sociedade é que consideramos viável a aplicação da teoria crítica de Marcuse para compreensão dos aspectos fundamentais do Novo Ensino Médio, e o projeto que representa para nossa sociedade, uma vez que invade e empobrece a subjetividade dos estudantes por via das instituições escolares. Nesse sentido, damos como cumprido nosso compromisso em apontar em que medida o Novo Ensino Médio consiste em um vetor de consolidação do projeto da unidimensionalidade na sociedade brasileira<sup>180</sup>.

---

<sup>180</sup> É possível, diante do diagnóstico crítico proposto por Marcuse, e por uma investigação mais aprofundada, articular uma dimensão mais propositiva para o problema da educação, interpretada aqui como unidimensional. Embora isso fuja ao nosso propósito inicial, sugerido nesta pesquisa, não excluimos a possibilidade de elaborar uma nova pesquisa, no futuro, tendo como objeto a concepção de uma alternativa marcuseana à sociedade técnico-racional e unidimensional pela via da educação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar. 2006.

APÓS reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. O Globo, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-profes-sores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 8 out. 2023.

AQUINO, John Karley de Sousa. **A concepção de mudança radical na teoria crítica de Herbert Marcuse**. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

AZEVEDO, Fernando de Sousa. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1944.

BELTRÃO, Tatiane. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Senado Notícias, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracasso-u-na-ditadura>. Acesso em: 8 out. 2023.

BOITO JR, Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 3, jan.-jun. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Código Penal**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Decreto nº 6094. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Medida provisória nº 339. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb\\_mp.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf). Acesso em: 8 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 33, n. 1, pp. 15-34, jan/abr. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

EM três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo. Portal de Notícias do Ministério da Educação, 28 ago. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30301-em-tres-a-nos-lei-de-cotas-tem-metas-atingidas-antes-do-prazo>. Acesso em: 08 out. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Editora Global. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MELLO, Livia Mouriño; PEREIRA, Nathalia Silva. O caráter do Novo Ensino Médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do Capital. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 45, pp. 01-24, mai.-ago. 2023.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, pp. 27-38, jan./mar 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica I**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

IFOOD investe em itinerário formativo de escolas de SP e SE. 13 fev. 2023 Disponível em: <https://institucional.ifood.com.br/noticias/ifood-investe-em-itinerario-formativo/>. Acesso em: 8 out. 2023.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Cristian Arão Silva de. **Revolução erótica e autogestionária**: Marcuse e a mudança social. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

KANGUSSU, Imaculada. **Leis da Liberdade**: a relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo e o ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa. 2. ed. Rio de Janeiro, Porto: Elfos Ed., Publicações Escorpião, 1989.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. 3. ed. Trad. Cianose Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade, v. 1**. Trad. Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade, v. 2**. Trad. Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Eros e a Civilização**. 6. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social**. 5. ed. Trad. Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e facismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse**. São Paulo: UNESP, 1998.

MATIAS, Ciro Augusto Mota. **Fantasia e utopia: a libertação em Herbert Marcuse**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O banco mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, pp. 1137-1152, out./dez. 2014.

Movimento Brasil Pela Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 8 out. 2023.

NOVACK, George. **A Lei do Desenvolvimento Desigual e Combinado da Sociedade**. São Paulo: Editora Rabisco, 1988.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar editora. 2004.

NOVO Ensino Médio divide opiniões de deputados e educadores em seminário na Câmara. Abrelivros/Agência Câmara de Notícias, 18 mai. 2023. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/novo-ensino-medio-divide-opinioes-de-deputados-e-educadores-e-m-seminario-na-camara/>. Acesso em: 08 out. 2023.

OLIVEIRA, Robespierre de. **O papel da filosofia na Teoria Crítica de Herbert Marcuse**. São Paulo: UNESP, 2012.

PALMA FILHO, João Cardoso. Educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/107>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 18. ed. Trad. José Severo de Camargo. São Paulo: Pereira. Editora Cortez

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. *In*: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: 2020.

ROQUE, Joaquim Iarley Brito; SILVA, Luiz Henrique Alencar; RIOS, Maria Luzanira Lopes. Freud, Marcuse e os mecanismos de controle social e político: do individual ao social. *In*: RECH, Hildemar Luiz; ROQUE, Joaquim Iarley Brito; SILVA, Pedro Rogério Souza da. (org.). **Poder, violência, ideologia e filosofia da educação**. Fortaleza: Nova Civilização/EDUECE, 2017.

SAES, Flávio Azevedo de; SAES, Alexandre Macchione. **História Econômica Geral**. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Editores associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil após a ditadura. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 18, n. 2, pp. 291-304, abr./jun. 2018.

Secretaria de Educação Básica. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb>. Acesso em: 8 out. 2023.

SILVA, Alessandra Pires; SANTOS, Claitonei de Siqueira. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Educação e Cultura em Debate**, Goiânia, v. 5, n. 1, pp. 39-53, jan-dez. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, pp. 367-379, jul./dez. 2015.

SOARES, Jorge Coelho. **Marcuse: uma trajetória**. Londrina: Editora Uel, 1999.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, 17 jul. 2020. Disponível em:  
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releas/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 08 out. 2023.

PNAD: Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar. Todos pela Educação, 01 dez. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>. Acesso em: 8 out. 2023.

TROTSKY, León. História da revolução russa. 2. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TROTSKY, León. A revolução permanente. 2. ed. São Paulo: Kairós, 1985.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 8 de out. de 2023.

WALDOW, Carmén. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec:** reflexões iniciais. X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.