



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

NIVÂNIA MENEZES AMÂNCIO

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO CONSUBSTANCIADO NA LEI 13.415/17 E NA BNCC:
O PRENÚNCIO DE UMA TRAGÉDIA ANUNCIADA**

FORTALEZA

2022

NIVÂNIA MENEZES AMÂNCIO

O “NOVO” ENSINO MÉDIO CONSUBSTANCIADO NA LEI 13.415/17 E NA BNCC:
O PRENÚNCIO DE UMA TRAGÉDIA ANUNCIADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A499^a Amâncio, Nivânia Menezes.

O "novo" ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC : o prenúncio de uma tragédia anunciada / Nivânia Menezes Amâncio. – 2022.

217 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

1. "Novo" ensino médio. 2. Lei nº 13.415/17. 3. Base nacional comum curricular. 4. Política educacional. 5. Estado. I. Título.

CDD 370

NIVÂNIA MENEZES AMÂNCIO

O “NOVO” ENSINO MÉDIO CONSUBSTANCIADO NA LEI 13.415/17 E NA BNCC:
O PRENÚNCIO DE UMA TRAGÉDIA ANUNCIADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 24/06/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Heulalia Charalo Rafante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Raquel Dias Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Tânia Serra Azul
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

À minha mãe Cícera (*in memoriam*) e à minha tia Raimunda (*in memoriam*). Assim como milhões de brasileiras, ambas nunca se sentaram nos bancos de uma universidade.

Aos professores deste imenso e diversificado país, os quais, apesar das políticas inexecutáveis, continuam construindo a educação pública com a qualidade possível.

AGRADECIMENTOS

Aos encontros e surpresas que a vida nos traz, iniciando novos ciclos, alterando contextos e contribuindo para o nosso crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Ao meu filho, Glauco Menezes Pinheiro, cujo amor foi o maior presente que a vida me proporcionou, só tenho a agradecer. Tenho a nítida sensação de que não teria conseguido concluir esta pesquisa sem seus beijinhos que me revigoravam. Com você aprendo a me construir como mãe e mulher todos os dias. Obrigada pela compreensão e sinceras desculpas pelas ausências.

Ao amigo, Fausto Pinheiro Pedrosa Neto, pelo apoio, amor incondicional, ombro amigo, sensibilidade, por ser, estar e permanecer e, sobretudo, por cuidar tão bem do nosso filho, melhor pai eu não poderia encontrar para ele. Por nunca duvidar do meu potencial e por me ensinar tanto, todos os dias. Muito obrigada!

Não poderia deixar de agradecer ao meu pai, José Ribamar Amâncio, por ter feito por mim tudo o que foi possível e impossível. Agradeço profundamente por todo o suporte, incentivo e consideração. Seu apoio foi imprescindível para que eu chegasse até aqui. Ao senhor, toda a minha admiração e agradecimento.

À minha querida orientadora Professora Antônia Rozimar Machado e Rocha, a nossa eterna Rose, que me encorajou a superar meus limites e medos, acreditando em mim quando nem eu mesma acreditava e que me ensinou que a humildade e a sabedoria caminham juntas. Ser humano encantador e disponível, capaz de agregar, na sua natureza, uma fonte de conhecimento, humildade, inspiração, presteza, dinamismo e motivação. Muito obrigada por acreditar no meu potencial e me mostrar que era possível tudo isso. A você, minha mais sincera gratidão!

À professora Raquel Dias Araújo, pela disponibilidade em partilhar seus conhecimentos, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições teóricas que me ajudaram imensamente a trilhar o caminho acadêmico. Verdadeiramente, minha eterna gratidão!

Ao professor Fábio José Cavalcanti de Queiroz, pela atenção, parceria, apoio e suporte. Agradeço muito ao que fez por mim ao longo de toda a minha vida acadêmica. A você, meu mais puro agradecimento.

Às professoras Heulália Charalo Rafante e Tânia Serra Azul, por integrar nossa banca e pelas contribuições dadas ao trabalho, por ocasião das qualificações. Suas observações foram muito relevantes.

À professora Maria José Albuquerque da Silva por sua intelectualidade, profissionalismo, pelos comentários e pelas valiosas sugestões que tanto contribuíram para o direcionamento da minha pesquisa. Agradeço imensamente.

Às amigas que o fazer acadêmico colocou na minha vida, em especial, à Júlia Kilme e Damares Moreira, por todo o companheirismo, incentivo e por estarem presentes nos momentos mais desafiadores.

A minha prima, Leonizia Paes da Silva, pelo apoio, carinho e por cuidar tão bem de mim e do meu filho. Obrigada de coração!

Ao meu primo, Leonardo Paes da Silva, pela paciência e apoio, sobretudo, na formatação final da pesquisa.

Aos amigos e companheiros de luta do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), por se manterem firmes na luta por uma sociedade sem explorador e sem explorado e por terem me ensinado que as lutas ganham mais cor e sentido quando construídas coletivamente.

A minha estimada psicóloga, Verônica Maria Moreira Moraes, por ter concedido o suporte emocional ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, por ter ouvido tantos desabafos e por me acolher com tanto carinho. As diversas sessões de terapia que tive com você sobre a tese e as inúmeras palavras de incentivo foram o combustível para que eu chegasse até aqui.

Ainda agradeço *in memoriam* às minhas duas mães, Maria Cícera de Menezes Amâncio e Raimunda Menezes, que me ensinaram a ver a vida com beleza, leveza e sensibilidade e que sempre foram minha força motriz para nunca desistir de estudar, pois queriam que eu tivesse acesso ao conhecimento que para elas foi negado. Com quem adoraria viver e compartilhar este e outros tantos momentos.

Quero registrar, também, um agradecimento especial àquelas/es amigas/os que acompanharam o processo deste trabalho, que, mesmo durante uma pandemia, encontraram maneiras de se fazer presentes, dentre elas, Aluízio Gomes Farias Neto, Carlota Sales e Luzia Oliveira Sales – em pessoas como vocês, encontro conforto e esperança. Muito obrigada!

Uma pesquisa, mesmo que virtual e, sobretudo, em momentos pandêmicos, não se faz sozinha. Nessas linhas, tentei descrever meus agradecimentos a algumas das pessoas que viveram esse processo de perto. Tem muitas outras, mas os sentimentos e as palavras serão os mesmos: Muito obrigada!

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo.

Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado.

A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições.

Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-se em direção à capital.

E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via pessoas que não gritavam.

Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho.

O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus membros.

E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era a luz de fogos no céu. E o grito: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! Seria ainda audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo.

(BRECHT, s. d.)

RESUMO

Nesta pesquisa buscou-se analisar, no contexto das transformações do mundo do trabalho, a contrarreforma do ensino médio, ao longo dos últimos vinte anos, a qual culminou no processo de proposição, tramitação e aprovação da Lei nº 13.415/2017, bem como examinar os nexos existentes entre a referida Lei e os principais dispositivos legais que dão organicidade ao chamado “novo” ensino médio, a saber: a BNCC e a Resolução n. 3/2018. Para tanto, o estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, tendo como referencial teórico os seguintes autores: Kuenzer (2000), Zibas (2009), Krawczyk (2017), Ciavatta (2005), Nosella (1992), Frigotto (2004), Giroto (2018), Freitas (2018a), entre outros. A pesquisa teve cunho qualitativo, realizando-se uma investigação exploratória do tipo bibliográfica e documental em torno dos principais dispositivos legais que tratam do “novo” ensino médio. Os resultados indicam que tal proposta está longe de configurar um “novo” ensino médio brasileiro, evidenciando mais uma edição renovada das velhas estratégias usadas há décadas no país, retardando os avanços conquistados rumo a uma educação emancipatória para os filhos da classe trabalhadora. Para concluir, propõe-se envidar esforços do conjunto da sociedade civil organizada, para cobrar do Estado a adoção de uma política educacional que seja realmente capaz de ampliar as oportunidades de acesso e permanência a uma Educação Básica de qualidade para todos em todas as etapas do ensino.

Palavras-chave: “novo” ensino médio; lei nº 13.415/17; base nacional comum curricular; política educacional; estado.

ABSTRACT

The research aimed to analyze, in the context of the transformations in the world of work, the counter-reform of high school, over the last twenty years, which culminated in the process of proposition, processing and approval of Law n. 13,415/2017, as well as examining the links between the aforementioned Law and the main legal provisions that give organicity to the so-called “new” high school, namely: the BNCC and Resolution n. 3/2018. To this end, the study is based on historical-dialectical materialism, having as a theoretical reference, authors such as Kuenzer (2000), Zibas (2009), Krawczyk (2017), Ciavatta (2005), Nosella (1992) , Frigotto (2004), Giroto (2018), Freitas (2018a), among others. The research had a qualitative nature, carrying out an exploratory investigation of the bibliographic and documentary type around the main legal provisions that deal with the "new" high school. The results indicate that such a proposal is far from configuring a “new” Brazilian high school, showing yet another renewed edition of the old strategies used for decades in the country, delaying the advances made towards an emancipatory education for the children of the working class. To conclude, it is proposed to make efforts from the whole of organized civil society to demand that the State adopt an educational policy that is truly capable of expanding opportunities for access and permanence to quality Basic Education for all at all stages of the teaching.

Key words: "new" high school; law 13.415/17; national common curricular base; educational policy; state.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar, en el contexto de las transformaciones en el mundo del trabajo, la contrarreforma de la escuela secundaria, en los últimos veinte años, que culminó en el proceso de propuesta, tramitación y aprobación de la Ley n. 13.415/2017, además de examinar los vínculos entre la citada Ley y las principales disposiciones legales que dan organicidad a la denominada "nueva" escuela secundaria, a saber: la BNCC y la Resolución n. 3/2018. Para ello, el estudio se fundamenta en el materialismo histórico-dialéctico, teniendo como referente teórico, autores como Kuenzer (2000), Zibas (2009), Krawczyk (2017), Ciavatta (2005), Nosella (1992), Frigotto (2004), Giroto (2018), Freitas (2018a), entre otros. La investigación tuvo un carácter cualitativo, realizándose una indagación exploratoria de tipo bibliográfico y documental en torno a las principales disposiciones legales que tratan de la "nueva" escuela secundaria. Los resultados indican que tal propuesta está lejos de configurar una "nueva" escuela secundaria brasileña, mostrando una nueva edición renovada de las viejas estrategias utilizadas durante décadas en el país, retrasando los avances hacia una educación emancipatoria para los hijos de la clase trabajadora. Para concluir, se propone hacer esfuerzos desde el conjunto de la sociedad civil organizada para exigir al Estado que adopte una política educativa que sea verdaderamente capaz de ampliar las oportunidades de acceso y permanencia a una Educación Básica de calidad para todos en todas las etapas de la enseñanza.

Palabras clave: "Nueva" escuela secundaria; ley 13.415/17; base curricular común nacional; política educativa; estado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Propaganda oficial do MEC sobre o “novo” ensino médio.....	114
Figura 2 –	Propaganda oficial do MEC sobre a BNCC	136
Figura 3 –	Estrutura da BNCC: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio	140
Figura 4 –	Componentes curriculares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.....	141
Figura 5 –	Componentes curriculares do ensino médio (1ª a 3ª série)	142
Figura 6 –	Ensino médio: BNCC e Itinerários Formativos	149
Figura 7 –	As dez competências gerais básicas da BNCC.....	173
Figura 8 –	Competências específicas referentes ao ensino médio da área de Ciências da Matemática e suas Tecnologias.....	178
Figura 9 –	Competências específicas referentes ao ensino médio da área de Ciências das Linguagens e suas Tecnologias.....	179
Figura 10 –	Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias ao ensino médio	180
Figura 11 –	Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao ensino médio	180
Figura 12 –	Habilidades referentes à competência específica de nº 1 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias referentes ao ensino médio	181
Figura 13 –	Habilidades referentes à competência específica de n. 6 da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no ensino médio.....	182
Figura 14 –	Representação dos códigos alfanuméricos presentes na BNCC referente ao ensino médio	183
Figura 15 –	Dados sobre a implementação da BNCC e do “novo” ensino médio.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de crianças e jovens fora da escola, por faixa etária ...	112
Gráfico 2 –	Panorama da construção dos referenciais curriculares nas federações brasileiras	145
Gráfico 3 –	Infográfico com os documentos e ferramentas gratuitos (com links) para auxiliar as equipes envolvidas na implementação do ensino médio.....	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Atuação dos sujeitos privados em funções públicas	164
Quadro 2 –	Informações sobre os agentes públicos e privados ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum (2017)	165
Quadro 3 –	Agentes públicos e privados presentes no TPE e no movimento pela Base Nacional Comum	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AC	Ação Educativa
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOFE	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAC	Comunidade Educativa
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID	Doença do Coronavírus
CPMI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCNEDB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DRC	Documento Referencial Curricular
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EMI	Programa Ensino Médio Inovador
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FPE	Fundos de Participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	Imposto sobre produtos industrializados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais
MARE	Ministério da Administração Federal e Reformas do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MNEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PENUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego de Jovens
PRN	Partido da Renovação Nacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira

PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RBA	Rede Brasil Atual
REUNI	Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARSCoVs	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SECOM	Secretaria Especial de Comunicação Social
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
TCH	Teoria do Capital Humano
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, NA CONTEMPORANEIDADE, MARCADAS PELO CAPITAL E PELA LÓGICA NEOLIBERAL	32
2.1	O trabalho sob a égide do capital: crise estrutural e neoliberalismo	32
2.2	As transformações no mundo do trabalho e as novas formas de valorização do capital	43
2.3	A lógica neoliberal e a contrarreforma do Estado no Brasil	51
3	A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS	58
3.1	O dualismo estrutural como parte da trajetória do ensino médio no Brasil	59
3.2	A política educacional de FHC na última década do século XX: inovar o ensino médio para segregar e conter	66
3.3	A política educacional de Lula/Dilma no limiar do séc. XXI: mudar para conservar	72
4	A GÊNESE DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	94
4.1	A conjuntura política e econômica antecedente da contrarreforma do ensino médio: mais recuo democrático e mais ataques aos direitos da classe trabalhadora	94
4.2	A gênese do “novo” ensino médio: do projeto à lei	107
4.3	A forma despótica e autoritária com que a Lei nº 13.415/2017 foi imposta	111
5	A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A LEI Nº 13.415/17, A BNCC E A RESOLUÇÃO Nº 3/2018: A INTENSIFICAÇÃO DA NEGAÇÃO DO ACESSO AO SABER CIENTÍFICO PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA	117
5.1	Uma análise comparativa entre o PL nº 6840/2013 e a Lei nº 13415/2017 que instituiu o “novo” ensino médio	117
5.2	A tríade do “novo” ensino médio: a Lei nº 13415/17, a BNCC e a Resolução nº 3 que atualiza as DCNEM	133

5.3	A pedagogia das competências na BNCC do ensino médio como parte do projeto neoliberal de educação para o Brasil.....	169
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS	201

1 INTRODUÇÃO

A partir dos derradeiros decênios, mas, sobretudo, nos últimos anos, a discussão em torno da problemática da última etapa de escolarização da educação básica aguçou drasticamente. O ensino médio é considerado, atualmente, o mais problemático nível de escolarização do Brasil. A esse respeito, Nosella (2009) corrobora que, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental, não existem relevantes divergências teóricas entre os educadores, mas, quanto ao ensino médio, a discordância atinge a própria definição do seu estatuto teórico-pedagógico.

Polêmicas e controvérsias à parte, o fato é que assistimos a uma avalanche de discursos apologéticos em torno da profissionalização rápida e precoce dos jovens que, em busca de formação, adentram o ensino médio no Brasil. Segundo Nosella (2009), a preocupação com a profissionalização dos jovens não é amor à escola do trabalho, mas a um movimento político de acomodação social e de exploração da mão de obra juvenil.

As discussões ocorridas nos últimos anos acabaram por culminar na sanção pelo ex-presidente Michel Temer, da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Apresentada como medida provisória em setembro de 2016, a lei que estabelece o “novo” ensino médio no Brasil foi alvo de protestos que levaram à ocupação de escolas públicas em diferentes estados brasileiros. Tendo origem no PL n. 6840-A/2013, a referida lei promove alterações na organização pedagógica e curricular do ensino médio ao estabelecer a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Em vista da relevância e da atualidade do tema, a presente pesquisa pretendeu analisar, a partir dos principais eixos da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), o “novo” ensino médio brasileiro, tendo como referência as políticas educacionais adotadas pelos governos a começar durante as primeiras décadas do século XXI¹.

¹ Parte desta pesquisa tem sido realizada em um momento ímpar na história da humanidade e de nossas gerações. Referimo-nos à Pandemia da COVID-19, que afetou drasticamente o mundo inteiro, ceifando a vida de milhões de indivíduos e mais de meio milhão de brasileiros. Essa hecatombe sanitária, embora tenha atingido pessoas de todas as classes sociais, vitimou ainda mais a classe trabalhadora, dada as suas torpes condições de vida, promovidas pela profunda desigualdade social, própria dessa sociedade de classes. O caso brasileiro ganha relevo, atingindo umas das mais altas taxas de mortalidade (até este momento, o país já soma 682 mil mortos por COVID-19), dada a inércia do Governo de Jair Bolsonaro por ser depositário de uma visão negacionista da ciência, contribuindo largamente para elevar o número de mortes.

Partindo da compreensão de que a história de vida do pesquisador (a), sua visão de mundo e seu posicionamento político interferem na construção do objeto de estudo, algumas foram as motivações pessoais que despertaram o interesse em desenvolver esta pesquisa. Primeiramente, a inserção da autora não apenas como professora na rede básica estadual cearense, mas, sobretudo, como uma militante das causas educacionais e sociais. Ao trazer um histórico de luta oriundo da participação efetiva em várias greves e o fato de ministrar aulas em péssimas condições de trabalho por quase duas décadas, nessa etapa de ensino, fizeram com que questões relacionadas ao ensino médio pudessem ser notadas com mais intensidade, principalmente a contar das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho nas últimas décadas.

Ao longo da história, as mazelas que acompanham a trajetória do ensino médio, assim como a dualidade estrutural – que institui uma escola para a classe dominante e outra para a dominada – só se aprofundam. Educar os filhos da classe trabalhadora em instituições de infraestrutura extremamente precárias, em condições as mais adversas, tem sido um grande desafio histórico a ser enfrentado. Isso tem se agravado com o processo de massificação do acesso às escolas médias, com professores mal remunerados, mal preparados ou sem formação, onde há falta de material e onde falta quase tudo. Em tais escolas, somente há mesmo excesso de alunos, a maioria inquieta, agressiva ou desanimada. E, diante desse quadro desolador, as saídas apontadas pelos governos vêm com novas roupagens propalando a contrarreforma² do ensino médio, com o objetivo de reproduzir, antes de tudo, a sociabilidade do capital.

Nesse sentido, uma análise crítica dessa etapa da educação básica, ao tentar fortalecer as posições políticas comprometidas com a construção objetiva, e não apenas formal, dos direitos daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, torna-se não apenas urgente, mas necessária. Eis, portanto, o objeto a nos desafiar!

Tido como o calcanhar de Aquiles da educação brasileira, o ensino médio é visto, atualmente, como uma estrutura engessada e distante do interesse dos

² Embora o governo apresente o “novo” ensino médio como uma reforma, esteirada em Behring e Boschetti (2011), optamos por usar a palavra contrarreforma, por se inferir que reforma é um complexo de medidas de cunho favorável para a maior parcela da população, mesmo que limitada pelos ditames do capital.

jovens. Segundo estudo do Instituto Unibanco³, aproximadamente 1,3 milhão de jovens, entre 15 e 17 anos, abandonam a escola. A etapa apresenta, portanto, a maior taxa de evasão da educação básica. Os dados comprovam que o ponto de partida dos propositores da contrarreforma do ensino médio assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com estatísticas de evasão, repetência e fracasso escolar e comparam-nas com os dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro desse nível de ensino deve-se não à ofensiva neoliberal ou à falta de recursos, mas à ineficiência em relação a sua estrutura e organização. O “novo” ensino médio, consubstanciado na Lei nº. 13.415/17, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Resolução n. 3/2018, apresenta mudanças com base em cinco eixos centrais, a saber: flexibilização da grade curricular, ampliação da carga horária, formação de professores, financiamento e o estabelecimento da BNCC.

De acordo com a referida lei, no que diz respeito à flexibilização da grade curricular⁴, o “novo” modelo de estrutura curricular permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. Tal estrutura terá na educação básica uma parte comum e obrigatória a todas as escolas (60%) e outra parte flexível (40%), e será norteadada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sobre a formação de professores, a lei prevê que: 1 – Professores com notório saber poderão lecionar no ensino técnico e profissional; 2 – Profissionais graduados sem curso de licenciatura poderão dar aulas no ensino médio desde que façam complementação pedagógica; 3 – A formação para atuar na educação básica se dê em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental; a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Vale frisar que o reconhecimento do “notório saber”, o qual autoriza professores a assumir disciplinas para as quais não foram preparados, institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino.

³ Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/estudo-mostra-que-13-milhao-de-jovens-de-15-a-17-anos-abandonam-escola/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

⁴ Embora autores do campo da didática e do currículo refutem a expressão “grade”, para se referir ao currículo, por lembrar algo que aprisiona, sugerindo, inclusive, em seu lugar, o uso da expressão “matriz curricular”, optamos por usar a expressão “grade” por entender que, embora a proposta do “Novo ensino médio” apoie-se no discurso da flexibilização, por meio dos itinerários formativos, reforça, na verdade, esse sentido de prisão, dada a possibilidade de reduzir, por meio de pseudoescolhas, as possibilidades de acesso ao conhecimento dos estudantes.

No que diz respeito ao financiamento, a lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com previsão de recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE), para os estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos, contado do início do ensino médio integral na respectiva escola.

Sobre a ampliação da carga horária, fica estabelecido que o ensino integral será implantado de forma gradual. As escolas terão o prazo de cinco anos para ampliar a carga horária das 800 horas anuais para 1.000 horas. Isso significa que os turnos passarão das atuais 4 horas diárias para 5 horas diárias. Depois, a carga anual deve chegar a 1400 horas, mas não há prazo estipulado para atingir essa meta.

Não obstante os discursos falaciosos dos governos, não devemos esquecer que a contrarreforma do ensino médio – instituída por meio de medida provisória num momento em que o governo aprovava o maior ajuste fiscal das últimas décadas (Emenda Constitucional – EC n. 95 do Teto dos Gastos) e levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017 – não tem outro intuito que não seja o de adequar esse nível de ensino às demandas impostas pelo capital em crise.

Há quase três décadas houve uma conquista importante no País, ainda restrita à lei, a começar com o Art. 60 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e depois com a EC n. 59/2009. Por meio desta última, a educação básica de 4 a 17 anos de idade tornou-se obrigatória e gratuita. Isso incluiu o ensino médio como uma etapa de formação comum para todos os cidadãos, em vez de oferecer, como até então vinha fazendo, um ensino para os filhos da elite e outro para os filhos dos trabalhadores.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), essa conquista corre o risco de se esvair. Oferecendo uma educação minguada por meio do fatiamento do currículo, cada jovem estudante do ensino médio brasileiro terá acesso a apenas um quinto do conhecimento a que tinha direito garantido em lei, estando, portanto, em condições ainda mais desiguais de conseguir uma vaga no ensino superior.

Nesse sentido, a institucionalização da farsa da formação técnica e profissional se dará de forma aligeirada e dissociada da formação científica básica. Como o montante dos recursos repassados para as escolas dependerá de

disponibilidade orçamentária, corre-se o risco de ampliar ainda mais a evasão, pois com a aprovação da EC n. 95, que limita por vinte anos os gastos públicos, os jovens viverão a falácia do ensino em tempo integral, com as escolas cada vez mais despreparadas.

Ao contrário do que o discurso oficial tem anunciado, as mudanças previstas na contrarreforma confinam cada vez mais a juventude brasileira que estuda no ensino público no mais profundo abismo, ignorando quem é essa juventude e o que ela espera da escola. Tais propostas afundam toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses jovens, negando-lhes uma formação escolar sólida e crítica que lhes assegure o prosseguimento dos estudos; e, ao mesmo tempo, gere condições para que a sua inserção no mundo do trabalho se dê somente a partir de sua profissionalização em nível superior. Isso porque a profissionalização, como uma das opções formativas em nível médio, pode resultar em uma formação técnico-profissional precária e insuficiente para adentrar no mundo do trabalho e, a partir daí, prover seus meios de subsistência de forma justa e equitativa.

Além disso, as tais mudanças propostas na contrarreforma do ensino médio desconsideram as péssimas condições materiais de funcionamento das escolas e a desvalorização crescente do magistério. O mais provável, portanto, e aqui se levanta uma hipótese, é que essa contrarreforma fracasse como fracassaram tantas outras, todas elas articuladas com os interesses do capital e não com as demandas da juventude brasileira. Em meio a esse mar de fracassos, os filhos da classe trabalhadora é quem mais são penalizados, ficando mais uma vez desprovidos tanto da formação técnico-profissional sólida e necessária para ingresso precoce no mundo do trabalho, quanto da formação geral para adentrar, ainda que tardiamente, no ensino superior.

Considerando, portanto, a proposta de reforma do ensino médio como uma contrarreforma da educação, apresentamos a questão problema central que orientou esta pesquisa: No que consistem as políticas educacionais para ensino médio brasileiro, a partir da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, e quais suas aproximações com as demandas de mercado? Em face disso, elencamos as seguintes questões investigativas secundárias: Quais as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na contemporaneidade, marcadas pelo capital e pela lógica neoliberal? Quais as políticas educacionais para o ensino médio propostas no Brasil

nos últimos vinte anos? Qual a gênese do “Novo” ensino médio brasileiro? Quais os pontos convergentes entre a Lei nº. 13.415/2017, a BNCC e a Resolução n. 3/2018 que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCEM)?

Com o intuito de responder tais questões, nosso objetivo geral consistiu em examinar, no contexto das transformações do mundo do trabalho, a partir da Lei nº. 13.415/17 e da BNCC, o processo de construção das políticas educacionais que culminaram na proposição, tramitação e aprovação do “novo” ensino médio brasileiro. Especificamente, a pesquisa se propôs a: 1 – Evidenciar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na contemporaneidade, marcadas pelo regime do capital e pela lógica neoliberal; 2 – Examinar a política educacional para o ensino médio nos últimos vinte anos; 3 – Investigar a gênese do “Novo” ensino médio consubstanciado no PL n. 6840-A/2012 e na Lei nº 13.415/2017; 4 – Analisar os pontos convergentes entre a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e a Resolução nº 3/2018.

O estudo se aprofundou em Marx (1983), Gramsci (1978) e outros autores marxianos, compondo a base para a análise crítica da realidade histórica e social. Pautamo-nos nesses estudiosos visando a apreender a temática em foco e seus elementos constituidores. Nesse sentido, propomos, como pré-categorias de análise, os conceitos de trabalho, educação, dualidade estrutural no ensino, formação politécnica e escola unitária. Com o objetivo de analisar a contrarreforma do ensino médio no Brasil e visando ao movimento de compreender os fenômenos sociais e suas complexidades, embasamo-nos no materialismo histórico-dialético, fato que nos permitiu uma apreensão radical da realidade na sua materialidade e historicidade, identificando as relações existentes entre o particular e o geral.

O ponto de partida da análise marxiana sobre a sociabilidade humana e, especificamente, acerca das determinações que marcam cada formação social e histórica, é a compreensão de que o ato fundante dessa sociabilidade é o trabalho como atividade criadora. Para Marx (2013),

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] modificando-a por esse movimento, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. (p. 255).

Com o advento da sociedade de classes, no entanto, e mediante um processo histórico contraditório, o trabalho se transforma em martírio para as camadas dominadas, porém, sem perder o seu caráter ontologicamente criativo.

A educação é um fenômeno histórico e social, um processo de criação e formação humana que estabelece uma relação indissociável com o trabalho, mantendo tal indissociabilidade no contexto do modo de produção comunal, marcado pela inexistência de classes sociais. Saviani (2007) assevera que, nesse modelo de sociedade,

a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la [...]. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. (p. 154)

Com o desenvolvimento da sociedade de classes, no entanto, a relação entre trabalho e educação consumou a separação entre capital e trabalho e passou a se manifestar na forma de separação entre escola e produção.

Dentre os diversos modos de produção que se erigiram sob o signo da sociedade de classes está o capitalismo. Trata-se de um sistema econômico alicerçado na propriedade privada dos meios de produção, consolidando-se por meio do acúmulo de riqueza nas mãos de uns poucos indivíduos. Consoante argumenta Saviani (2007), a divisão dos homens em classes vai resultar também uma divisão na educação, passando a existir duas modalidades distintas e separadas: uma para a classe proprietária e outra para a classe não proprietária. A primeira, centrada no trabalho intelectual, deu origem à escola; e a segunda centrou-se no trabalho manual, em atividades técnicas. Como consequência, instituiu-se uma diferença entre a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada, forjando uma dualidade estrutural enraizada desde os tempos antigos até os dias hodiernos do capitalismo avançado.

No Brasil, desde quando a educação foi instituída pelos jesuítas no período colonial, o ensino médio esteve pautado em bases históricas de classe, cujo entendimento é fundamental para a compreensão das formas assumidas pela educação básica contemporânea.

Segundo Kuenzer (2000), a história do ensino médio no Brasil tem suas raízes na dualidade estrutural, a qual estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. Trata-se de garantir, nas palavras da autora:

para uns poucos, a qualificação científico-tecnológica e socio histórica para o exercício das funções vinculadas à gestão, à criação, à direção e aos serviços especializados; para a grande maioria, a escolaridade apenas

suficiente para permitir o domínio dos instrumentos necessários à existência em uma sociedade de perfil científico tecnológico, complementada por formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito, e, principalmente, evite a barbárie, permitindo a continuidade da acumulação capitalista. (p. 38)

Com efeito, o ensino médio, que tem na dualidade estrutural sua categoria fundante, ao assumir diversas concepções ao longo do tempo, torna-se, de um lado, um ensino de caráter propedêutico, centrado numa formação geral voltada para os filhos das classes dirigentes e para o ingresso no ensino superior; e de outro lado, oferece um ensino profissionalizante, destinado às classes populares e sem a possibilidade de acesso à universidade, centrado na formação técnica, fragmentada, com conteúdo utilitário e prático, voltada para treinar o exército de mão de obra barata para o mercado de trabalho e para ocupar os postos cada vez mais precarizados, satisfazendo as demandas da produção de mercadorias, alimentando, assim, o sistema sociometabólico do capital.

Uma análise sócio-histórica do ensino médio brasileiro permite-nos constatar que ambos os modelos ofertados de forma segregada – o de formação geral e o técnico – denotam uma dimensão reducionista, fragmentada e unilateral de trabalho e educação. Portanto, não dão conta de suprir as necessidades do ser humano integral, sobretudo, os da classe trabalhadora usurpada e expropriada de sua humanidade. Diante disso, havemos de defender uma proposta de formação alicerçada na multidimensionalidade e omnilateralidade do ser social, cujo fundamento teórico encontra-se nos referenciais marxianos de formação integrada, articulada pela união entre trabalho e ensino e politecnicidade. Souza Júnior (2013) resume bem esse princípio:

A união trabalho e ensino é um princípio que corresponde à compreensão marxista de formação humana em geral, independentemente do tipo de sociedade de que se trate. A formação humana não pode ser fragmentada, deve ser o desenvolvimento livre das mais ricas e diversas potencialidades humanas e deve sempre unir as dimensões fundamentais da formação: intelectual e manual ou prática. (p. 99)

De acordo com o referido autor (2013, p. 100), a união trabalho e ensino expressa um princípio formativo, porém, “aparece como proposta feita dentro da imediatividade das relações econômicas e políticas da sociedade burguesa”. Ainda assim, tal união representa uma forma de enfrentar as mazelas decorrentes do aviltamento nas relações de trabalho capitalistas, assegurando o fortalecimento

teórico e prático do trabalhador como sujeito social com potencial emancipador e revolucionário.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2004, p. 18), a formação politécnica, perpassada pela relação indissociável entre teoria e prática, constitui “uma combinação entre trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais”. Numa concepção otimista e entusiasmada de Marx (2013), a combinação entre educação intelectual, tecnológica e corporal propicia a elevação da classe operária acima da classe burguesa. No entanto, se a escola média existente, ao fragmentar e segregar a formação do trabalhador, não corresponde aos seus interesses e às suas necessidades vitais, qual é, então, a escola capaz de desenvolver e aprimorar os potenciais desses sujeitos sociais? Respaldamo-nos em Gramsci (1991) para propor uma saída, com fundamento em seus ideais pedagógicos, visando a uma reação ao dualismo escolar e à superação da dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual: a Escola Unitária. Nosella (1992), um dos expoentes do pensamento gramsciano, revela que a escola unitária, fundada na ideia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida, é gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política.

Para Gramsci (1978, p. 136), a criação de um tipo único de escola preparatória – elementar e média –, assentada na atividade como princípio formativo, leva o jovem ao limiar da escolha profissional, e constitui saída para a crise da escola humanista, uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, “que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Foi, portanto, o referencial teórico materialista dialético que serviu de base para a investigação da temática em tela, buscando descortinar as falsas ilusões do apregoado discurso de ensino integrado, que nada mais fizeram do que sedimentar a face desumanizadora do capital, e que caracteriza a política educacional dos últimos anos, especificamente, no ensino médio, contribuindo para aumentar ainda mais as deploráveis condições de vida que mortificam aqueles que vivem de sua força de trabalho.

Com o intuito de dar materialidade à proposta em tela, a metodologia adotada nesta pesquisa assumiu um caráter de cunho qualitativo e documental. A pesquisa qualitativa se distingue da quantitativa na medida em que a quantitativa

busca respostas em números e estatísticas e a qualitativa leva em consideração aspectos muito mais abrangentes, como o social, o pessoal e as interações, que são tão importantes na construção do ser humano.

Segundo Minayo (2012) a pesquisa qualitativa diferentemente da quantitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, no nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto de pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzida em números e indicadores quantitativos. (p. 20)

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se constituiu como adequada ao estudo proposto, visto que, consoante Silva e Silveira (2008, p. 152), “[...] é caracterizada como compreensiva [...] bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização”.

Assim, com base na pesquisa qualitativa, nós inventariamos e pesquisamos diversos documentos e leis e, a partir daí, construímos elementos que nos conduziram a uma exemplar análise das questões focalizadas, com vistas a nos aproximar o mais intensamente da realidade estudada.

É importante salientar que, na análise de contrarreformas educacionais, diferentes recursos e estratégias podem ser utilizados. Como na atual contrarreforma do ensino médio, a Lei nº 13.415/2017, a BNCC do ensino médio e a Resolução n. 3/ 2018 são os principais instrumentos que concorrem para a reorganização desse nível de ensino, o exame minucioso desses dispositivos tornou-se imprescindível para respondermos às questões propostas por esta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos abrangeram, portanto, a pesquisa bibliográfica e o exame documental.

A pesquisa bibliográfica constituiu o fundamento que referenciou teoricamente o estudo, em que a literatura central constou de autores clássicos, a exemplo de Marx (2013) e Gramsci (1978). No que se refere à contrarreforma do

ensino médio, com o intento de situar o debate sobre esse nível de ensino, recorreremos ao estudo bibliográfico das obras (livros, artigos, teses e dissertações) de inúmeros autores que vêm analisando a temática em tela, tais como Kuenzer (2000), Zibas (2009), Krawczyk (2017), Ciavatta (2005), Nosella (1992), Sousa Jr. (2013), Frigotto (2004), Girotto (2021) e Freitas (2018a). Sobre o contexto de implantação da contrarreforma, originado pela reestruturação produtiva face à crise do capital, buscamos apoio em autores, tais como Mészáros (2008), Harvey (1998) e Antunes (1995).

Quanto ao exame documental, utilizamos documentos oficiais e leis relativas à política educacional brasileira dos últimos vinte anos, assim como as que fazem referência à contrarreforma do ensino médio na atualidade. Dentre os inúmeros documentos, examinamos os artigos da LDB atual, os quais tratam do ensino médio e foram alterados, assim como o Decreto nº 5.154/2004, que institui as escolas profissionalizantes. Analisamos, ainda, a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE (2014-2014). Foram objetos de nosso escrutínio, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC (2018a) ensino médio, que juntas estabelecem as orientações normativas para a organização do ensino médio no País. Também foi objeto de nosso estudo o Projeto de Lei (PL) nº 6.840-A/2013 e seu substitutivo que dá origem à Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que estabelecem a jornada de tempo integral no ensino médio e dispõem sobre a sua organização curricular. Além desses documentos, analisamos a Resolução nº 3/2018 que atualiza as DCNEM, assim como o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2016; 2018).

As reflexões geradas a partir desse movimento investigativo estão organizadas nesta introdução e em mais quatro capítulos.

Na Introdução, apresentamos o processo de construção e a síntese do percurso investigativo realizado, envolvendo desde elementos de natureza pessoal, profissional da pesquisadora, até elementos de natureza teórica, relativos às pré-categorias de análise e as opções epistemológicas que guiaram metodologicamente a pesquisa.

No capítulo intitulado "As mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade marcadas pelo regime do capital e pela lógica neoliberal", apresentamos uma análise conceitual de alguns aspectos da categoria trabalho, desde o seu sentido ontológico, passando pela desapropriação desse sentido pelo modo de produção capitalista, até chegar aos modelos de acumulação do capital,

tais como o binômio fordismo/taylorismo e o regime de acumulação flexível. Em seguida, buscamos, de forma sucinta, situar a contrarreforma do Estado brasileiro no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo.

No capítulo que recebeu o título “A política educacional para o ensino médio brasileiro nos últimos vinte anos”, realizamos um resgate do dualismo estrutural que se encontra nas raízes do caráter seletivo, excludente, segregacionista, racista e elitista, as quais caracterizam a educação média até os nossos dias. Na sequência, fizemos uma breve análise das políticas educacionais para o ensino médio, desenvolvidas no Brasil nos últimos vinte anos.

No capítulo denominado “A gênese do ‘novo’ ensino médio brasileiro”, desenvolvemos um breve estudo sobre os aspectos conjunturais de cunho econômico e político que antecederam a elaboração da Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da BNCC. Em seguida, empreendemos uma análise comparativa entre o Projeto de Lei nº 6.840-A/2013, inicialmente proposto no governo Dilma, e a sua aprovação final no governo Temer, por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB atual e promoveu mudança na estrutura do ensino médio, a qual está em plena vigência atualmente em todo o sistema escolar no Brasil.

No último capítulo, batizado como “A relação existente entre o PL 6.840-A/2013, a Lei 13.415/2017, a BNCC e a Resolução n. 3/2018: a intensificação da negação do acesso ao saber científico para a juventude brasileira”, empreendemos uma análise dos principais dispositivos legais que configuram o “novo” ensino médio, buscando identificar o elo existente entre eles.

A última parte corresponde às conclusões sobre a realidade apreendida no processo de investigação.

2 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, NA CONTEMPORANEIDADE, MARCADAS PELO CAPITAL E PELA LÓGICA NEOLIBERAL

Para que possamos compreender, com propriedade, os impactos das transformações no mundo do trabalho na política educacional do ensino médio no Brasil e no Ceará, antes de tudo, há de se compreender o momento peculiar em que vivemos, pois partimos do pressuposto de que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente relacionados”, conforme salienta o filósofo húngaro Mészáros (2011, p. 250).

Desse modo, com o intuito de compreender, profundamente, o processo que originou a maior alteração na lei máxima da educação no nosso País, ou seja, para que possamos mergulhar a fundo em nosso objeto – a política educacional consubstanciada na Lei nº 13.415/2017 –, iniciamos este capítulo com a análise conceitual de alguns aspectos da categoria trabalho, desde o seu sentido ontológico, passando pela desapropriação desse sentido pelo modo de produção capitalista, até chegar aos modelos de acumulação do capital, tais como o binômio fordismo/taylorismo e o regime de acumulação flexível.

Em seguida, ancoradas nas informações do tópico anterior, a partir de uma exposição sucinta, buscamos situar a contrarreforma do Estado brasileiro no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Para tanto, apoiamos nas elaborações de Karl Marx e de seus intérpretes contemporâneos acerca da lógica de funcionamento do sistema capitalista, bem como a respeito das formulações em torno das alternativas de superação do sistema metabólico do capital. Para analisar o sentido ontológico do trabalho, assim como os modelos de valorização do capital, consultamos as obras de Marx (2013), Harvey (2012), Mészáros (2008) e Antunes (2009). Com o objetivo de discorrer sobre a lógica neoliberal e sua relação com a contrarreforma do Estado no Brasil, fundamentamos em Behring e Boschetti (2011), Peroni (2006), Petras (1997), entre outros.

2.1 O trabalho sob a égide do capital: crise estrutural e neoliberalismo

Em conformidade com a ontologia marxiana-lukacsiana, a passagem do ser da esfera inorgânica para a esfera orgânica e, por conseguinte, para a esfera do ser social, deu-se mediada por um processo de transformação da natureza pelo

homem ao qual damos o nome de trabalho. Lukács (1986), esteirado em Marx (2013), assevera que:

Para expor em termos ontológicos, as categorias específicas do ser social, o seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho. (p.1)

Marx (2013) foi, seguramente, entre os grandes teóricos da humanidade, aquele que melhor estabeleceu o conceito de trabalho, definindo-o como:

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por esse movimento, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças ao seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma mais instintiva. Pressupomos que o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colméia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colméia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (p. 255-256).

A partir das palavras de Marx (2013), apreendemos que o trabalho—delineando a distinção, em última instância, entre a natureza e os seres biológicos—de uma maneira geral, e os seres humanos, outorga a este último o estatuto de ser social. Dessa maneira, somente a partir do momento em que o homem projeta na mente o fruto final de seu trabalho, imprimindo-lhe determinada finalidade, assumindo uma marca ativa e criativa, uma vez que, por meio dele, a natureza é transformada e o próprio sujeito se transforma, é que ele se diferencia da natureza.

O trabalho é, portanto, a categoria fundante da sociabilidade humana. Nesse processo, o ser humano humaniza a natureza e constrói sua própria humanidade, ou seja, torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas, conforme nos esclarece o filósofo alemão na seguinte passagem de *O capital*:

[...] os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. [...] o processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais (*Ibidem* p. 255).

Saviani (2007), ao referir-se à categoria trabalho, afirma:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (p. 154)

Nesse sentido, a educação – que segundo esse mesmo autor tem a função de transmitir, às gerações futuras, o conhecimento produzido historicamente pela humanidade – é inerente à sociabilidade humana e tem sua gênese no mesmo processo que deu origem ao homem.

Com o advento da sociedade de classes, no entanto, e mediante um processo histórico contraditório, o trabalho, sem perder totalmente o seu caráter ontologicamente criativo, deixa de ser o momento fundante da sociabilidade humana e se transmuta em martírio e mortificação para as camadas dominadas.

Desde o surgimento da propriedade privada até os dias atuais, a história da humanidade tem sido a história da luta de classes, conforme nos indicaram Marx e Engels (2010) na seguinte passagem do Manifesto do Partido Comunista:

Em cada época histórica, a produção econômica e a estrutura social que dela necessariamente decorre, constituem a base da história política e intelectual dessa época; que conseqüentemente (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comum da terra) toda a História tem sido a história da luta de classes, da luta entre explorados e exploradores, entre as classes dominadas e dominantes nos vários estágios da evolução social; que essa luta, porém, atingiu um ponto em que a classe oprimida e explorada (o proletariado) não pode mais libertar-se da classe que a explora e oprime (a burguesia) sem que, ao mesmo tempo, liberte para sempre toda sociedade da exploração, da opressão e da luta de classes. (p. 74).

Não é, pois, de estranhar que Tonet e Lessa (2012), ancorados em Marx, ao realizarem uma análise sobre a gênese da sociedade de classes, elaboraram a seguinte constatação:

[...] o modo pelo qual os humanos conseguem transformar a natureza determina em larga medida – portanto, não total ou absolutamente – a

forma como a sociedade se reproduz. Em linhas muito gerais, cada modo particular de trabalho fundou um modo de produção. O trabalho de coleta fundou o modo de produção primitivo; o trabalho escravo fundou o escravismo, o trabalho do servo fundou o modo de produção feudal e o trabalho proletário é fundante do modo de produção capitalista. (p. 10)

Nessa ótica, dentre os diversos modos de produção (Asiático, Escravista, Feudal), que se erigiram sob o signo da sociedade de classes, está o capitalismo. Edificado sob as ruínas da sociedade feudal, o capitalismo pode ser definido como um sistema econômico alicerçado na propriedade privada dos meios de produção. O modo de produção capitalista é, portanto, o sistema que se consolidou por meio do acúmulo de riqueza nas mãos de uns poucos indivíduos e tem no lucro o seu objetivo último. Diferentemente de outros modos de produção, como o asiático, o escravista e o feudal, no sistema capitalista, tudo se transforma em mercadoria, inclusive a força de trabalho. Nesse sentido, nos esclarece Marx (1987):

O escravo não vendia sua força de trabalho ao proprietário de escravo, assim como o boi não vende o produto do seu trabalho ao camponês. O escravo é vendido, com sua força de trabalho, de uma vez para sempre, ao comprador. É uma mercadoria que pode passar das mãos de um proprietário para as mãos de outro. É ele mesmo que constitui a mercadoria e não a sua força de trabalho. O servo só vende uma parte da sua força de trabalho... O servo pertence a terra e constitui um rendimento para o dono da terra. O operário livre, pelo contrário, vende-se a si mesmo, pedaço a pedaço. Vende-se em leilão oito, dez, doze, quinze horas da sua vida, dia após dia, a quem melhor pagar, aos proprietários das matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de vida, isto é, aos capitalistas. O operário não pertence a nenhum proprietário nem está preso a nenhuma terra, mas as oito, dez, doze, quinze (horas) da sua vida diária pertence a quem os compra. O operário, quando quer, deixa o capitalista para quem trabalha e o capitalista pode despedi-lo quando achar necessário, quando já não obtêm dele ou quando não lhe arranca o lucro que esperava. Mas o operário, cujo único recurso é a sua força de trabalho, não pode desligar-se de toda as 24 classes de compradores, isto é, da classe capitalista, sem renunciar à existência. (p. 22-23)

Considerado como um fim último, a acumulação e o lucro só podem ser assegurados por meio da expropriação e da exploração, originando uma sociedade dividida em duas classes sociais antagônicas: os proprietários dos meios de produção, de um lado, e os detentores da força de trabalho, de outro. Expropriado dos meios de produção, não resta ao trabalhador alternativa alguma, a não ser a total subordinação aos interesses do capitalista.

Huberman (1972), ao se referir à maneira como os trabalhadores foram destituídos dos meios de produção, assevera que:

O processo que abre caminho para o sistema capitalista não poder ser senão o processo que toma ao trabalhador a posse dos meios de produção;

um processo que transformará, de um lado, os meios sociais de subsistência e produção no capital, e, de outro, os produtores imediatos em trabalhadores assalariados... o produtor imediato, o trabalhador, só podia dispor de sua pessoa depois de libertado do solo e depois que deixasse de ser escravo, o servo, dependendo de outrem. Para tornar-se um livre vendedor de sua força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde se encontre mercado, ele precisa livrar-se antes do regime de corporações, de suas regras para aprendizes e jornaleiros, e de restrições dos regulamentos de trabalho... Esses novos libertos só se tornaram vendedores do próprio trabalho quando se viram destituídos de seus meios de produção e de todas as garantias de vida proporcionada pela velha organização feudal. E a história disso, de sua expropriação, é escrita nos anais da humanidade em letras de sangue e fogo (p. 174).

Ao estabelecer a subordinação do trabalho ao capital, tal lógica inculta no trabalhador – com a finalidade de garantir sua sobrevivência – a obrigatoriedade de negociar com os proprietários o único meio de produção que lhes resta: a sua força de trabalho. No capitalismo, o trabalhador, oficialmente livre para efetuar a venda da sua força de trabalho, torna-se precipuamente subserviente à lógica da exploração.

Desse modo, mediante a extração da mais valia⁵ por parte da burguesia, o processo de acumulação de riquezas no capitalismo tem por base a exploração do trabalho, em detrimento da crescente miséria dos trabalhadores. Nesse ponto de vista, os donos dos meios de produção só atingem seu objetivo final, ou seja, o lucro, por meio da compra da força de trabalho do operário, a qual, exigida em sua máxima intensidade, transforma matéria-prima em mercadorias.

Dessa maneira, sob o édito alienante, fetichizado e estranhado da sociabilidade capitalista na qual tudo se converte em mercadoria, o trabalho, de categoria fundante do ser social e elemento categórico para o processo de sua humanização, transmuta-se em martírio e mortificação para aqueles que vivem de sua força de trabalho. Nesse contexto, como nos lembra Marx (2010) desde os Manuscritos de 1844, o trabalho:

[...] é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho[...] o seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é por isso a satisfação de

⁵ Segundo Bottomore (2001), “a extração da mais valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo [...] em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário” (p. 227).

uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele [...] o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. (p. 82-83)

Cumpra, pois, sintetizar que o capitalismo, ao concentrar riqueza nas mãos de uns poucos e miséria nas mãos de uma imensa maioria, ou seja, ao promover a separação do trabalhador dos meios de produção, se revela como um sistema contraditório por excelência.

Seguindo nesse raciocínio, as crises econômicas, além de serem partes constitutivas, são resultados das contradições inerentes a esse modo de produção, sendo, portanto, inevitáveis. Se as crises são inerentes ao capitalismo, desempenhando, portanto, um papel fundamental na alternância dos ciclos de reprodução do capital, é fácil compreender que, ao longo da história, esse sistema passou por diversas crises cíclicas.

Com efeito, ao longo da história, o capitalismo vivenciou inúmeras crises cíclicas caracterizadas pelo aumento decrescente da taxa de lucros impulsionada pela superprodução, a exemplo do que ocorreu em 1929. É com base na análise do importante filósofo húngaro István Mészáros (2011) que procuramos, nesta tese, as raízes fundadoras da crise presente em nossos dias. Ao discorrer sobre o caráter incontrolável do modo de controle sociometabólico do capital, o referido autor assevera que:

A razão principal porque este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, de longe a mais poderosa – estrutura ‘totalizadora’ de controle a qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (p. 91)

É impetuoso ressaltar que a logicidade que penetra o sistema de controle do capital transpassa de maneira tão veemente as fronteiras da vida humana que absolutamente nada escapa ao seu domínio. Assim, a educação, com seus diversos

níveis de ensino, também está enredada pelos mecanismos de controle e gestão do capitalismo.

Ainda conforme a análise do filósofo húngaro, o sistema metabólico do capital contém defeitos estruturais, que se expressam em aspectos que estão indissociavelmente ligados às suas estruturas vitais e que são, por isso, insubstituíveis. Após elaborar um longo e cuidadoso estudo sobre a sociedade do capital, esse mesmo autor reafirma que:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (2008, p. 7).

Com base na análise desse estudioso, a crise que perpassa o sistema do capital, a partir do início dos anos 1970, e que adentra o século XXI com muita severidade, é distinta das crises cíclicas, as quais historicamente acompanharam esse modo de produção. Por atingir o próprio tripé de sustentação do metabolismo do sistema – a saber: trabalho, capital e Estado –, tal crise se expressa em quatro aspectos fundamentais:

1. seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
2. seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram as principais crises no passado);
3. sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
4. em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais (*Ibidem* 2008, p. 796).

Dessa feita, Mézáros (*ibidem*), ao indicar, por meio de seus aspectos constitutivos, a dimensão estrutural, em vez de cíclica, dessa crise histórica do capital, acaba por destacar sua peculiaridade. Segundo esse autor:

[...] a grave crise em curso de nossa época histórica é estrutural no sentido preciso de não poder ser superada nem mesmo com os muitos trilhões das

operações de resgate dos Estados capitalistas. Assim, a cada vez mais profunda crise estrutural do sistema combinada ao fracasso comprovado de medidas paliativas sob a forma de aventureirismo militar em escala inimaginável torna o perigo da autodestruição da humanidade ainda maior do que antes. (2008, p. 137)

Em face do exposto, as duas explosões catastróficas que o sistema, assentado na anarquia da produção social, viu-se enredado, neste limiar do século XXI, são apenas a ponta do *iceberg* de uma crise bem mais profunda que, tendo início na década de 1970, se arrasta até nossos dias e põe em perigo o próprio destino da humanidade. Tal crise é causada pela lógica do capitalismo que, a bem de sua autorreprodução, procura novas formas para recompor suas perdas. Assim, o sistema do capital se encontra abalado em sua estrutura.

Nesses termos, a começar da década de 1970, os arautos do capitalismo passaram a se empenhar em buscar saídas estratégicas no plano econômico, político e ideológico com o objetivo último de manter a funcionalidade do sistema, assim como sua hegemonia nos embates com a classe trabalhadora. Em busca de respostas rápidas para a crise que então se intensificava, o neoliberalismo se mostrou bastante eficaz e adequado aos interesses capitalistas.

Desse modo, uma das consequências centrais do esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, bem como do modelo de Bem-Estar Social, se fez conhecer na predominância, como orientação política e jurídica dominante do neoliberalismo.

O embrião do que conhecemos hoje como neoliberalismo remonta ao início da segunda metade do século XX. Sobre a sua gênese, Anderson (1995) descreve que:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (p. 9)

Corroborando Anderson, Harvey (2012) afirma que a ascensão da Teoria Neoliberal teve origem quando um pequeno grupo de economistas, historiadores e filósofos,

se congregaram em torno do renomado filósofo político austríaco Friedrich Von Hayek para criar a Mont Pelerin Society (que leva o nome do SPA suíço em que se reuniram pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam Ludwig Von Mises, o economista Milton Friedman e mesmo por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper) (p. 29)

Segundo Chauí (1999), o grupo fundador da Sociedade *Mont Pèlerin*, ao qual Anderson e Harvey fazem referência, foi capaz de elaborar um

[...] detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que este tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição, sem as quais não há prosperidade (p. 27)

A realização desse evento deu origem à agremiação Sociedade *Mont Pèlerin*. Criada com o intuito de resgatar e disseminar o liberalismo econômico que havia sido colocado em xeque após a Grande Depressão de 1929-34, a crítica mordaz de tal agremiação ao Estado e ao keynesianismo, principalmente em função do ciclo expansivo da economia capitalista pós-guerra, não encontrou terreno fértil para sua disseminação. Com isso, o sucesso do modelo de acumulação taylorista-fordista, combinado com a adoção de políticas sociais por meio da instalação do Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos, tornou inviável a prática dos princípios neoliberais criados pela intelectualidade pró-capital da época.

Na esteira de Harvey, Bianchetti (1997) revela como a relação entre capital e trabalho, estabelecida no Pós-Guerra, inviabilizou o desenvolvimento das chamadas ideias neoliberais:

Como resultado deste tipo de relação entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, organiza-se um tipo de relações sociais que consegue controlar, mediante a negociação política, a intensidade do conflito de classes, favorecendo tanto o processo de acumulação capitalista, quanto à conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores. (p. 32)

Para Anderson (1995), o propósito central da sociedade *Mont Pèlerin*

[...] era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro -, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. (p. 10)

Percebe-se, portanto, que, por mais de quarenta anos, os princípios neoliberais, encobertos pelo véu de fumaça da hegemonia keynesiana, não encontraram terreno fértil para sua disseminação.

Segundo Harvey (2012), o movimento fundado pelo grupo do *Mont Pèlerin*,

[...] permaneceu à margem tanto da política como da influência acadêmica até os conturbados anos da década de 1970. A partir de então, começou a ocupar o centro do palco, especialmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha nutrido por vários bem financiados bancos de ideias (rebentos da Mont Pelerin Society, como o Institute of Economic Affairs, de Londres, e a Heritage Foudation, de Washington), bem como mediante sua crescente influência na academia, particularmente na Universidade de Chicago, em que reinava Milton Friedman. A Teoria Neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia. (p. 31)

Com efeito, com o agravamento da crise estrutural do capital, desde o início da década de 1970 – cujas primeiras manifestações mais explícitas, conforme vimos nesta tese, datam de meados da década de 1960, mas se agudizaram com a “crise do petróleo” de 1973-74 – os representantes do capitalismo vão encontrar nos princípios adotados na Sociedade Mont Pèlerin o “mapa do tesouro”, que conduziria a uma saída viável para que o capital pudesse recuperar seus antigos padrões de lucratividade. Aliás, o próprio fato de Hayek, em 1974, e Milton Friedman, em 1976, serem brindados com o Prêmio Nobel já indicava o término de uma Era – a do Estado de bem-estar social – e a entrada em cena da crise do capital, com necessidades prementes de políticas públicas para sua contenção.

Harvey, ao tratar especificamente do tema do neoliberalismo, defende a tese de que na teoria não há dificuldades em definir o papel do Estado neoliberal. No entanto, quando partimos para a prática, o caráter geral do Estado neoliberal é de difícil definição. De acordo com esse autor, “a dinâmica evolutiva da neoliberalização tem agido de modo a forçar adaptações que variam muito de lugar para lugar e de época para época” (2012, p. 80).

A implantação da doutrina neoliberal “como potencial antídoto para as ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo” (HARVEY, 2012, p. 29), nos países centrais, iniciou-se, primeiramente com os governos de Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, em 1979; e Ronald Reagan, nos EUA, em 1980, conforme nos indica Anderson (1995):

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente

empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou a presidência dos Estados Unidos. (p. 10)

Gentili (1998), sobre a origem e a propagação do neoliberalismo na América Latina, relata que

Desde o início dos anos setenta – e tendo como marco de origem a ditadura militar imposta no Chile, logo após a queda do governo constitucional de Salvador Allende -, o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina expandiu-se progressivamente a quase todos os países da região [...]. A poderosa hegemonia que foi alcançando esse projeto acabou de cristalizar-se durante os anos oitenta, a partir da aplicação de um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida. A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região. Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas. Os meios acadêmicos e jornalísticos popularizaram esse conjunto de propostas e discursos como Consenso de Washington, que subjaz nas decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, tem aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise. (p.13-14)

A partir dessa análise, depreende-se que, praticamente uma década antes de Thatcher na Inglaterra, a América Latina testemunhou a primeira experiência neoliberal sistemática do mundo, sob a ditadura de Pinochet (1973 e 1990), no Chile⁶. A partir dessa experiência, os pressupostos neoliberais atingiram quase todos os países do continente.

Após realizarmos uma breve análise conceitual de alguns aspectos da categoria trabalho, desde o seu sentido ontológico até a desapropriação desse

⁶ O Chile, considerado um oásis de modernidade e estabilidade na América Latina, foi palco de um grande levante popular contra esse modelo econômico neoliberal. A onda de protestos que teve início em 18 de outubro de 2019: “Manifestou-se primeiro na forma de protestos estudantis contra o aumento da passagem do metrô de Santiago, com multidões pulando as catracas sem pagar. Depois, com violência: em poucas horas, das 136 estações do metrô, 118 foram danificadas e destas, 25 incendiadas e 7 completamente queimadas, com perdas estimadas em 376 milhões de dólares (1,5 bilhão de reais). Houve um terceiro tempo: os saques de supermercados e outros estabelecimentos comerciais, pelos quais o Ministério do Interior apresentou 175 denúncias só na capital. E um quarto: as manifestações pacíficas – as maiores, que uma semana depois da explosão social reuniram 1,2 milhão de pessoas no coração da capital”. Os protestos levaram as autoridades a declarar estado de emergência e toque de recolher em várias áreas do país. Tudo em vão. O quinto tempo da mobilização segue com milhares de pessoas nas ruas e com o protesto de mais de mil ciclistas em frente à casa do presidente, exigindo a sua renúncia. Entre as reivindicações centrais estavam: a melhoria na saúde, na educação, a modificação no sistema previdenciário etc. (MONTES, 2019). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/02/internacional/1572723876_406423.html. Acesso em: 5 nov. 2019

sentido pelo modo de produção capitalista, passando por uma breve análise a respeito do modelo neoliberal, dedicamo-nos, a partir de agora, a examinar as transformações no mundo do trabalho que culminaram no surgimento de novas formas de valorização do capital, tais como: o binômio taylorismo-fordismo e o toyotismo.

2.2 As transformações no mundo do trabalho e as novas formas de valorização do capital

Ao longo do século XX, predominou, na grande indústria capitalista, o binômio taylorismo/fordismo. Segundo Antunes (1995), podemos entender o fordismo como

[...] a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril [...]. (p. 17)

Harvey (1998, p. 121), por sua vez, situa a origem do fordismo considerando 1914 como uma data simbólica, “[...] quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros”.

Antes disso, em 1911, o engenheiro Frederick W. Taylor publicou o livro *Princípios da Administração Científica*, no qual preconizava a implantação de um sistema de organização científica do trabalho. Essa obra descrevia como o processo de trabalho poderia ser potencializado mediante o controle rígido do tempo e dos movimentos dos operários. Consistia basicamente em fracionar as etapas do processo produtivo, de forma que o trabalhador desenvolvesse tarefas ultraespecializadas e repetitivas, no menor tempo possível durante o processo produtivo, com o objetivo de aumentar a produtividade no interior das fábricas. Esses novos procedimentos organizacionais aplicados à indústria ficaram conhecidos como taylorismo.

No processo de produção taylorista, o conhecimento era de responsabilidade exclusiva do gerente, que também detinha a função de fiscalizar o tempo designado a cada etapa da produção. De acordo com Harvey (1998),

Ford também fez pouco mais que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. (p. 121)

Com efeito, Henry Ford estava promovendo uma verdadeira inovação, ao introduzir, em 1914, a jornada de trabalho de oito horas a cinco dólares para os trabalhadores da linha mecânica de montagem na sua fábrica *Ford Motor Company*. Com a introdução desse modelo de organização do trabalho industrial, a que denominamos fordismo, as máquinas passaram a ditar, de modo cada vez mais intenso, o ritmo de trabalho.

Assim, ao desenvolver seu próprio método de racionalização da produção, com a introdução de esteiras rolantes nas linhas de montagem dos automóveis, Ford, na prática, acabava por consolidar tendências em curso no mundo da produção, com a incorporação de princípios tayloristas, os quais pressupunham um impetuoso aumento da produtividade do trabalho a partir da decomposição do processo de trabalho em movimentos minuciosamente estudados, tendo em vista o controle do tempo e um conjunto de estratégias de gestão. Sobre o funcionamento do binômio taylorismo-fordismo, Antunes (2009) afirma:

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir – faire* do trabalho, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário que era transferida para a gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (p. 39)

Percebe-se, portanto, que a grande novidade de Ford consistiu em sua capacidade de combinar produção em massa com consumo de massa, o que exigia, não apenas um novo sistema de reprodução da força de trabalho, como, também, uma nova política de controle e gerência do trabalho ao separar de uma forma mais explícita o trabalho manual do trabalho intelectual.

Embora os experimentos de Henry Ford tenham se originado nas primeiras décadas do século XX, seus métodos só serão de fato incorporados ao

mundo da produção no segundo pós-guerra. Importante destacar que a disseminação do fordismo ocorre no contexto de fortes lutas do movimento operário organizado, sobretudo na Europa, contra a rotinização do trabalho.

Com o intuito de barrar as lutas do movimento operário e, dessa forma, viabilizar a produção fordista, tornou-se essencial criar um arranjo socioeconômico a fim de garantir a expansão capitalista. Esse novo arranjo, baseado na intervenção do Estado na economia, nos moldes do keynesianismo, assentava-se no combate ao desemprego e no constante aumento dos salários. Com rendimentos em ascensão, os trabalhadores podiam consumir cada vez mais. Desse modo, os empresários obtinham maiores lucros, pois os aumentos salariais eram compensados com os crescentes aumentos da produtividade e do consumo.

Com a expansão capitalista, o Estado passou a arrecadar cada vez mais impostos. Estavam criadas as condições para o desenvolvimento da sociedade do consumo e da melhoria do padrão de vida dos trabalhadores por meio da instalação do que se convencionou chamar de Estado de bem-estar social. O fordismo, ao se aliar firmemente ao keynesianismo, forjou as condições para a expansão capitalista no pós-guerra, principalmente nos países desenvolvidos. Nesse período, o qual se estendeu por mais de 30 anos, ocorreram as maiores conquistas sociais e trabalhistas nos países industriais.

Nota-se, portanto, que como condição essencial para que o fordismo chegasse à maturidade, sem dúvida, uma mudança no papel do Estado, de acordo com as orientações keynesianas, tornou-se imprescindível. Nesse processo de consolidação do fordismo, o Estado, com o objetivo de propiciar a acumulação do capital, bem como a reprodução da força de trabalho, por intermédio dos fundos públicos, aparece com a função primordial de “mediador” entre capital e trabalho, conforme salienta Antunes (2009, p. 40):

Pode-se dizer junto com o processo de trabalho taylorista fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de o sistema de controle do metabolismo social do capital pudesse ser efetivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado. (2009, p. 40)

O compromisso que se estabeleceu, com a mediação do Estado – do capital com o trabalho – tornou-se condição essencial para o sucesso do desenvolvimento do padrão produtivo taylorista fordista. E, para que tal

empreendimento pudesse se efetivar, a cooperação dos sindicatos foi fundamental. O poder que o Estado exercia sobre os acordos dos trabalhadores dos países centrais, aliado à adoção de políticas sociais, visando a atender necessidades básicas de assistência médica, educação, seguridade social, habitação etc., só foi possível em troca do abandono da defesa do socialismo que ficou relegado a um futuro a perder de vista. (HARVEY, 1998; ANTUNES, 2009).

Para Harvey (1998, p. 135), o fordismo apresenta os primeiros indícios de crise por volta dos anos 1965, quando ocorre a eclosão de uma série de revoltas do operariado-massa no período de 1965 a 1973, representando um forte indício de que a onda de crescimento econômico do capitalismo havia chegado ao fim. Tais revoltas indicavam, ainda, a possibilidade do controle social da produção por parte dos operários, que chegaram inclusive a controlar o funcionamento de algumas empresas. E esse fato indubitavelmente gerou pânico na classe detentora do poder. No entanto, diante da incapacidade dos trabalhadores de controlar a sociabilidade do capital, em função de uma série de limitações que lhes foram impostas durante anos de controle fordista-taylorista, o movimento de luta dos operários acabou por refluir e se enfraquecer abrindo espaço para que os detentores do capital buscassem saídas para a superação da aguda crise que passava a solapar fortemente o sistema do capital.

Nesse quadro, assiste-se aos primeiros sinais de saturação do ciclo de expansão e vigência do Estado de bem-estar social. A produtividade passou a não crescer em ritmo suficiente para atender à pressão dos sindicatos por aumentos salariais nem à elevação dos custos sociais do Estado de bem-estar social. Os Estados passaram a emitir moeda para financiar a elevação de seus gastos, e as empresas a repassar aos preços o aumento dos custos da produção. É, portanto, com origem nesse período que o fordismo se mostra incapaz de continuar financiando a acumulação privada e a reprodução da força de trabalho, ao mesmo tempo, com o fundo público.

O estopim da crise foi a quadruplicação do preço do petróleo em 1973, que acarretou forte deflação nos anos seguintes (1973 a 1975), abalando os mercados financeiros mundiais e aumentando ainda mais a sua instabilidade. É nesse contexto que a forma mais avançada de racionalização capitalista, que se desenvolveu ao longo de várias décadas do século XX, começa a apresentar seus primeiros sinais de esgotamento.

Antunes (1995), com base nos estudos de Mészáros (2011), afirma que a crise que o capital mundial atravessa, desde a década de 1970, acarreta impacto significativo nas condições de vida e de trabalho do proletariado. Na concepção do autor, a crise tem entre suas causas mais evidentes:

1. queda da taxa de lucro, dada dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivam o controle social da população. A conjugação desses elementos levou à redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
2. o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;
3. hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
4. a maior concentração de capitais, graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
5. a crise do *welfare state* ou do “estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e suas transferências para o capital privado;
6. incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam este novo quadro crítico. (p. 31),

Com a crise estrutural do capital, a partir da década de 1970, houve uma tendência de redução da taxa de lucro das empresas e o modelo fordista-keynesiano foi posto em xeque. Frente ao esgotamento desse modelo de produção, teve início um processo de transição no âmago do processo de acumulação do capital.

Infere-se, então, que um dos primeiros reflexos da crise estrutural do capital, que se estende até os dias de hoje, se manifesta na aguda crise do binômio taylorismo-fordismo que, por seu turno, é intensificada com o “ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho e o conseqüente transbordamento da luta de classes” (ANTUNES, 2009, p. 42), o que fez com que a classe dominante, de maneira rápida e ágil, procurasse promover mudanças reestruturando a base técnica e as relações de trabalho no interior do processo produtivo de modo a instituir um novo padrão de acumulação, o qual garantisse a continuidade do modo de acumulação e de sua hegemonia. Um esboço dessa nova estrutura produtiva nos é dado por Harvey (1998):

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (p. 140)

Assim, em contraposição à rigidez do modelo de acumulação taylorista-fordista, assistimos, gradativamente, a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto no interior da produção fabril. Nesse sentido, o capital, ao investir massivamente no desenvolvimento da técnica científica, acaba por forjar as condições para o advento do que se convencionou chamar de reestruturação produtiva. Tal fato acabou por modificar de uma vez por todas os métodos de organização e gestão da força de trabalho, o que provoca o aprofundamento, sob as mais diversas formas, da exploração e da dominação vigentes.

É, conseqüentemente, nesse contexto de crise, e até em função dela, que as classes e instituições dominantes (os capitalistas, o FMI, o Banco Mundial) saem em busca de uma alternativa para restabelecer a taxa de lucro satisfatória. Mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais vão se desencadeando num movimento não retilíneo, sob a bandeira da “luta contra a inflação” e a “desestabilização da economia”.

Na ordem mundializada e globalizada do capital, dentre os inúmeros modelos de acumulação que surgiram em substituição ao binômio fordismo-taylorismo, o que causou maior impacto produtivo foi o sistema industrial japonês, também conhecido como toyotismo ou empresa enxuta.

Antunes (2009) aponta os seguintes traços constitutivos do toyotismo que o diferenciam do fordismo:

- 1) É uma produção muito vinculada a demanda, visando a atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série de massa do taylorismo fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea;
- 2) Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multi variedades de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo.
- 3) A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas...
- 4) Tem como princípio o *Just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) Funciona segundo o sistema *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e estoque;
- 6) As empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, tem uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista.

- 7) Organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalho que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas [...]
- 8) O toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25% a 30% da população trabalhadora, com a exclusão das mulheres), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. (p.30)

Os traços identificados há pouco, fazem parte de um sistema que surgiu em resposta à crise financeira em que o Japão se viu envolvido depois da Segunda Guerra Mundial. Além de atender às necessidades básicas de um mercado interno que exigia uma produção diferenciada, a partir de pedidos pequenos, tornou-se necessário desempregar boa parte dos trabalhadores com o objetivo último de aumentar a produção sem aumentar o número de trabalhadores e, com isso, garantir os lucros da empresa. O toyotismo pode ser definido, então, como “a via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista” (ANTUNES, 2009, p. 31).

Com a instalação da crise estrutural do capital a partir da década de 1970, o modelo de produção japonesa, tirando dele o que havia de mais progressivo, vai sendo pouco a pouco assimilado pelas empresas do ocidente com vistas à manutenção e à valorização do capital, fenômeno que Antunes (2009) nomeia de ocidentalização do toyotismo.

De acordo com a argumentação desse autor, o receituário toyotista não foi transplantado para o ocidente de forma idêntica ao modelo existente no Japão. Ao contrário, tal modelo sofreu uma série de adaptações à medida que o processo foi diferenciado, particularizado, levando em consideração as singularidades existentes em cada país.

Não podemos deixar de considerar que a crise estrutural do capital passou a ver na aliança entre reestruturação produtiva e neoliberalismo, a maneira mais rápida e eficaz de resgatar seus clássicos padrões de lucratividade.

A esse respeito, afirma Antunes (2009),

A vigência do neoliberalismo, ou de políticas sob sua influência propiciou condições em grande medida favoráveis à adaptação diferenciada de elementos do toyotismo no ocidente. Sendo o processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideopolítico neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal, não foi difícil perceber que desde fins dos anos 70 e início dos 80 o mundo capitalista ocidental começou a desenvolver técnicas similares ao toyotismo. (p. 58):

Por esse ângulo, toyotismo e neoliberalismo são, na prática, dois lados da mesma moeda. Com efeito, a combinação de toyotismo e neoliberalismo foi a saída

encontrada pelos grandes capitalistas para superar a crise estrutural do capital. Tal incorporação não se deu de forma homogênea por todos os países onde foi adotado; ao contrário, variou muito de lugar para lugar e de época para época.

Sob o prisma neoliberal, a burguesia adotou um conjunto de medidas que demandou do Estado uma reformulação profunda em sua base de sustentação. Com isso, o Estado passou a estabelecer mecanismos de superexploração direta do trabalhador, flexibilizando, ao máximo, o mundo do trabalho. Tudo isso associado à privatização dos bens e serviços públicos, em especial da educação.

Assim, o capitalismo chegou ao século XXI sem deixar de expelir sangue e lama por todos os poros, isto é, sem se desligar – no essencial – dos métodos e características que marcaram sua imersão na história. A precarização das condições de trabalho ou, como se queira, o envilecimento da situação do trabalhador é parte de tempos imemoriais que se repetem. O precário não é a exceção que apenas o olhar metucioso é capaz de vislumbrar; contraditoriamente, o precário é a norma que se institucionaliza e se generaliza em meio a um sistema dominado pela lógica do capital.

As alterações objetivas dos derradeiros decênios conduziram a uma operação de desmonte de conquistas históricas obtidas pela classe trabalhadora, desde os países centrais até os mais recônditos e periféricos. Segundo Antunes (1995), as transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho foram tão intensas e profundas que se admite que os

[...] desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. (p. 16)

Por certo, a começar do final do século XX, a introdução da automação, da cibernética, da robótica e da microeletrônica na produção propiciou um processo crescente de transformações que reestruturaram profundamente o modelo de sociedade existente. Dentre os modelos de acumulação do capital, o taylorismo e o fordismo já não são exclusividades, convivendo no processo produtivo com o toyotismo, dentre outros (ANTUNES, 1995). Tais mudanças afetam o capitalismo e a produção de mercadorias trazendo consequências aterradoras para o mundo do trabalho. Antunes (2009) elenca as diversas transformações e metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas:

O mundo do trabalho viveu como resultado das transformações e metamorfoses em curso nas últimas décadas, particularmente nos países capitalistas avançados, com repercussões significativas nos países do Terceiro Mundo dotados de uma industrialização intermediária, um processo múltiplo: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços etc. Verificou-se, portanto, uma heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho. (p. 205)

Concordamos com o autor que, em decorrência das transformações que ocorreram no mundo do trabalho, principalmente desde o último quartel do século XX, concomitante ao surgimento do desemprego estrutural, se assiste a todo um processo de desqualificação e precarização do trabalho, o qual se reflete em perdas de direitos trabalhistas. Não se pode negar que, nesses tempos de acumulação flexível e de neoliberalização, houve uma diminuição da classe operária tradicional nos países do capitalismo avançado. Essa ocorrência não indica que a classe operária tradicional tenha desaparecido, conforme cogitam os pensadores que teorizam sobre o fim do trabalho e da sociedade industrial⁷. Podemos afirmar, com suporte na análise de Antunes, que houve um processo de camuflagem da classe operária tradicional que, nesses tempos de globalização, assume múltiplas formas: o trabalho temporário, parcial, precário, subcontratado e terceirizado.

Indubitavelmente, as mudanças que se refletem no avanço da microeletrônica, da robótica, das telecomunicações, da globalização da economia, dentre outros fatores exigiram o repensar das relações de trabalho e de produção. É justamente sobre a lógica neoliberal e sua relação com a contrarreforma do Estado brasileiro que discorreremos no próximo tópico.

2.3 A lógica neoliberal e a contrarreforma do Estado no Brasil

O neoliberalismo pode ser definido como a retomada, de forma intensa, do ideário liberal, o qual apregoa a liberdade dos mercados, as liberdades individuais, a autorregulação dos mercados, ou seja, a não interferência do Estado na economia. Em outras palavras: o projeto neoliberal defende a retração da

⁷Dentre os autores que asseveraram o fim do trabalho e da sociedade industrial, podemos citar: Andre Gorz (1982), Adam Schaff (1991) e Fukuyama (1989).

intervenção do Estado no campo social. Petras (1997) sintetiza as políticas neoliberais em cinco metas, a saber:

[...] estabilização (de preços e cotas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e do fluxo de capitais); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrição dos gastos públicos). (p. 19)

Nos últimos decênios, “a sacralização do mercado transformou-se numa vitória ideológica do neoliberalismo, talvez a maior delas. A lógica mercantil está sendo aceita como uma lógica da natureza, como um dado inquestionável” (LOWY, 1999, p. 170). Com efeito, é possível perceber, na contemporaneidade, que o ideário neoliberal, no Brasil, vem ganhando espaço no imaginário social como a única alternativa de garantia da liberdade e da democracia.

No entanto, a submissão do Brasil à lógica neoliberal deu-se tardiamente, comparado a países da América Latina, como Chile e Argentina. Tal fato se deveu, principalmente, em função da atuação da classe trabalhadora que evoluía a passos largos em direção à organização política, na luta contra o regime empresarial-civil-militar.

Nesse contexto, seguindo à risca as recomendações do Banco Mundial, é somente a partir da década de 1990 que passamos a assistir à imersão mais acentuada do Brasil ao receituário neoliberal. Tal receituário teve início com Fernando Collor de Mello. No entanto, foi somente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que esse receituário tomou forma e se consolidou por meio da adoção das chamadas “reformas” do Estado, como nos esclarecem Edgard Neto (2009):

O governo FHC adotou a estratégia de diminuir o tamanho do Estado, redefinindo suas funções aos serviços públicos. Dessa forma, as diretrizes essenciais da nova LDB e da EC n. 14, como descentralização administrativa e financeira, prioridade para o ensino fundamental, municipalização e reforma do ensino médio, parceria com a comunidade e empresa, avaliação de desempenho e avaliação do rendimento escolar, estão todas a serviço de desobrigar o Estado em relação à educação e privatizá-la. (p. 18)

Percebe-se que o ajuste estrutural do Estado no Brasil, engendrado por meio das ditas “reformas”, não apenas impôs perdas severas aos trabalhadores como promoveu mudanças substanciais na educação, no sentido não apenas de desresponsabilizar o Estado no que diz respeito à promoção do ensino público, mas, sobretudo, de privatizá-lo.

Consideramos assaz importante a compreensão crítica das transformações realizadas no Brasil, a partir dos anos 1980, as quais culminaram na contrarreforma do Estado, notoriamente arquitetada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e conduzida pelo Plano Diretor de Reforma do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

O neoliberalismo, buscando colocar em marcha as suas estratégias, se apropriou de um conceito bastante caro à estratégia do movimento operário socialista mundial: o de reforma. Na análise de Behring e Boschetti (2011):

Embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país na década de 1990 para se autodesignar, partimos da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés socialdemocrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica. Cabe lembrar que esse é um termo que ganhou sentido no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva melhores condições de vida e de trabalho para as maiorias. Portanto, o reformismo, mesmo que não concordemos com suas estratégias e que se possa e se deva criticá-lo, como o fizeram revolucionários de períodos diferentes como Rosa Luxemburgo e Ernest Mandel, dentre outros, é um patrimônio da esquerda. (p. 149)

O projeto em curso a que a autora faz referência diz respeito à disseminação na imprensa, no âmbito político e por parte de intelectuais brasileiros de uma intensa propaganda, na década de 1990, em prol das chamadas “reformas”. Importante ressaltar que toda essa campanha em torno de “reformas”, assim como as primeiras investidas contra os direitos sociais e trabalhistas garantidos pela Constituição de 1988, começa ainda no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que contou com a firme resistência da classe trabalhadora e um frágil apoio da classe dominante local.

A aplicação efetiva de tal projeto só tomará corpo durante a administração de Fernando Henrique Cardoso (FHC), assumindo explicitamente os princípios e ideários neoliberais, visando a fortalecer o mercado e as necessidades do capital, bem como a enfraquecer o Estado e desresponsabilizá-lo de assegurar direitos sociais e trabalhistas. Sobre as “reformas” adotadas nesse período, Behring e Boschetti (2011) afirma:

Tratou-se, como se pode observar, de “reformas” orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise

econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos de 1980. Reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada -, estaria aberto o caminho para o novo “projeto de modernidade”. O principal documento orientador dessa projeção foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDREMARE, 1995), amplamente afinado com as formulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado. (p.148)

Desta feita, contando com o apoio incondicional da classe dominante brasileira, assim como dos organismos multilaterais para realizar o ajuste estrutural no Brasil, assistimos às grandes empresas estatais serem repassadas, por valores irrisórios, às mãos de grandes grupos internacionais, acentuando o desmonte do Estado no que concerne às garantias e benfeitorias sociais para a classe trabalhadora. Pereira (1995), no documento orientador da contrarreforma no Brasil, forjado durante o governo de FHC, assim revela:

Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise – reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado – para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país. (p. 7)

Por conseguinte, a reconstrução do papel do Estado e a sua redefinição englobaram, dentre outras medidas, a transferência de serviços como educação⁸, saúde, cultura e pesquisa científica para o setor público não estatal, tais como as organizações sociais (OS), filantrópicas, organizações não governamentais (ONGs), etc. Percebe-se a abertura para transferência de recursos e serviços do setor

⁸ No Plano Diretor de Reforma, separou-se aquilo que era serviço exclusivo do Estado e o que não era, ficando, nesse segundo grupo, como serviço não exclusivo do Estado, o ensino superior. A educação básica, embora considerada como serviço exclusivo, não se limitava a ser ofertada apenas pelo poder público, ao contrário, este estimulava a participação privada por meio das chamadas parcerias, num crescente processo de desresponsabilização estatal.

público para o privado, viabilizando a migração de recursos da esfera pública para a privada.

Peroni (2006), ao analisar a contrarreforma do Estado, constata que Bresser Pereira pode ser considerado um dos responsáveis pela propagação e difusão da retórica neoliberal que culminou com a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Estado, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)⁹. Alegava que a grave crise dos anos 1980 era uma crise do Estado, acusando-o de ser ineficiente, excessivamente burocrático e moroso na prestação de serviços, colocando-o como responsável último por todos os males existentes no setor público.

Considerado o teórico da Contrarreforma do Estado no Brasil, Bresser Pereira acaba por fazer coro com os arautos do neoliberalismo, mesmo tendo como base teórica e política a Terceira Via e se intitulando socialdemocrata, ou de centro esquerda, ou seja, mesmo não se considerando neoliberal. Nas palavras da autora:

O Terceiro Setor é a estratégia proposta pela Terceira Via em substituição à proposta de privatização do neoliberalismo. Enfim, os dois concordam que a crise esteja no Estado, que gastou demais e deve repassá-las para a sociedade, através do Terceiro Setor, para o neoliberalismo, deve transferi-las para o mercado, através das privatizações. (*ibidem*, 2006, p. 17)

No caderno 1 do MARE, Pereira (1997) aponta os seguintes componentes ou processos básicos da reforma do Estado dos anos de 1990:

- a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando na transferência para o setor público-não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- c) aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve

⁹A tarefa de “reformatar” os Estados nacionais foi muito bem receitada pelo Consenso de Washington (evento que ocorreu nos EUA em 1989), que reuniu países da América Latina para discutir as medidas necessárias para implementação do neoliberalismo. A “reforma” do Estado seria uma dessas medidas. Entre as “recomendações”, destacam-se, notadamente, a adoção de medidas de austeridade fiscal, enxugamento drástico da máquina estatal e do raio de atuação do Estado. O peso desse receituário foi tão expressivo para o Brasil que o governo de FHC chegou a criar um Ministério (MARE), cujas atribuições centrais era cuidar da “reforma” do Estado.

- autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática) e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e finalmente,
- d) O aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta. (p.18-19)

Dessa maneira, com base no trinômio privatização, terceirização e “publicização”, além de uma onda crescente de privatização de setores importantes da economia nacional, sobretudo na área de serviços estratégicos, como a telefonia, testemunha-se um intenso processo de “descentralização”¹⁰ de funções básicas do Estado, tais como: saúde, educação, cultura etc., para o que se convencionou chamar de setor público não estatal.

Na visão de Harvey (2012, p. 81), os Estados neoliberais não possuem nenhuma preocupação com o bem-estar da população ou com a qualidade ambiental, na medida em que um dos seus objetivos centrais reside em “[...] favorecer a integridade do sistema financeiro e a solvência de suas instituições financeiras”. Nesse sentido, um exemplo expressivo do processo de neoliberalização pode ser percebido no aumento crescente das parcerias público-privadas. Tal fato serve para comprovar a fina sintonia existente entre os elementos que constituíram a contrarreforma do Estado nos anos 1990 e o processo de neoliberalização no Brasil e, também, para compreender a pertinência daquele movimento neoliberalizante e contrarreformista com o que temos em nossa história mais recente com os presidentes Michel Temer (2016-2017) e Jair Bolsonaro(2018-atual), os quais aprovaram leis e medidas alinhadas à mesma lógica de enxugamento do Estado, como a Emenda Constitucional nº 95, a qual congela os gastos primários, como educação; a lei da Terceirização, que avança sobre as atividades fins acentuando os processos de precarização do trabalho; a contrarreforma trabalhista, a qual retirou direitos duramente conquistados.

¹⁰ Embora a palavra utilizada pelos discursos oficiais seja “descentralização”, o que ocorre de fato é um processo de desresponsabilização do Estado, quando transfere para a chamada sociedade civil atividades sociais que são de sua responsabilidade. Nesse sentido, na educação, é crescente a adoção desse mecanismo como forma de economizar os recursos do Estado na aplicação dos serviços sociais essenciais. A sociedade civil, nesse contexto, é chamada a “contribuir” com esse ideário mediante a adoção de ações voluntaristas nas escolas, em que pais e alunos e outros sujeitos sociais passam a realizar atividades diversas, isentando o Estado do provimento destas. Nunca é demais salientar que essa prática se coaduna ao modelo neoliberal, cujo escopo ideológico advoga a necessidade de enxugamento de seu raio de atuação e de suas tarefas.

É dentro desse contexto de perda de conquistas da classe trabalhadora que pretendemos, no próximo capítulo, tratar da política educacional para o ensino médio brasileiro nos dois últimos decênios.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS

É no contexto do desenvolvimento das primeiras revoluções industriais, marcadas pelos conflitos surgidos entre capital e trabalho, que se encontra a gênese das políticas sociais. Compreendemos políticas públicas sociais como “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. (HÖFLING, 2001, p. 31) Nesse contexto, a educação é “um legado, uma conquista social fundamental da Era das revoluções burguesas; principalmente da revolução dupla, das revoluções francesa e industrial” (SOUZA, 2009, p.103).

No que diz respeito às políticas públicas sociais, Höfling (2001) assevera que

[...] as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (p. 35)

Foram, portanto, “a pressão da luta de classes por um lado, e as necessidades do próprio desenvolvimento capitalista por outro, que fizeram com que a burguesia tolerasse a expansão do ensino público” (SOUZA, 2009, p. 105). Nesse cenário, o ensino médio, visto como um campo de disputas por excelência, durante muito tempo, foi um espaço destinado a poucos. Tal fato não se dá ao acaso, é fruto do total descaso do Estado brasileiro com a educação ao longo do tempo.

O Brasil, na sua história educacional, desencadeou diversas ações que se podem conceituar como políticas educacionais. Desse modo, partindo do princípio de que as políticas públicas “refletem os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade”, (HÖFLING, 2001, p, 38) iniciamos o próximo tópico fazendo um resgate do dualismo estrutural que se encontra nas raízes do caráter seletivo, excludente, segregacionista, racista e elitista que caracteriza a educação média até os nossos dias. Em seguida, realizamos uma breve análise das políticas educacionais para o ensino médio desenvolvidas no Brasil nos últimos vinte anos.

3.1 O dualismo estrutural como parte da trajetória do ensino médio no Brasil

Esta parte do capítulo tem o propósito de realizar uma breve análise a respeito do dualismo estrutural que se faz presente na trajetória das sucessivas contrarreformas educacionais que alcançaram o ensino médio no Brasil ao longo do século XX, até os dias atuais. Asseveremos que o dualismo é uma das manifestações de uma sociedade cindida em classes, uma vez que concebe projetos educativos distintos para cada segmento social, contribuindo para aprofundar o fosso social.

Desse modo, a história do ensino no Brasil tem suas raízes no dualismo estrutural: ou seja, uma escola com ensino propedêutico, conteudista e científico para os filhos da elite e uma escola técnica, profissionalizante voltada para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Durante muito tempo, essa etapa de ensino ficou restrita a uma pequena elite e, quando expandida, ainda de forma limitada, foi para atender estritamente às exigências da formação de mão de obra para o setor produtivo.

Nesse contexto, o ensino médio no Brasil sempre foi uma etapa da escolarização imersa em conflitos e indefinições e isso não se dá por acaso. Isso ocorre porque o ensino médio se constituiu como um campo de disputas políticas e, assim, uma transformação nessa etapa de ensino pode atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista. As políticas educacionais do século XX e do início do século XXI foram férteis nessa segunda perspectiva, como a Reforma Capanema¹¹, a Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino de 2º grau com caráter compulsoriamente profissional, e a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o que o MEC denominou de Novo Ensino Médio.

Historicamente negligenciado, o ensino médio, por décadas, não foi considerado uma etapa obrigatória da educação e sofre as consequências de um processo de expansão que nunca foi levado a cabo totalmente. Suas finalidades nunca estiveram bem definidas, sendo objeto de sucessivas discussões e

¹¹ Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 1998).

contrarreformas ao longo dos anos. Assim, o caráter do ensino médio sempre oscila na ambiguidade entre um curso propedêutico, a fim de preparar para o acesso à universidade, ou profissionalizante.

Desse modo, durante muito tempo, o ensino médio se constituiu como um espaço reservado para poucos, uma marca de exclusão que ainda hoje permanece, porque embora já possa se falar em uma expressiva universalização do acesso, as condições de permanência e qualidade ainda são muito desiguais.

A última etapa da escolarização básica já recebeu diversas denominações: ensino secundário, ensino secundário com divisão em dois ciclos – ginásial e colegial – ensino de segundo grau e, atualmente, ensino médio, conforme a LDB atual (BRASIL, 1996). Desde que foi instituído no Brasil pelos jesuítas, no período colonial, o que se convencionou chamar de ensino médio esteve pautado em bases históricas elitistas, cujo entendimento é fundamental para a compreensão das formas assumidas pela educação brasileira contemporânea. Desse modo, dualidade estrutural é uma categoria intrínseca a esse nível de ensino e pode ser facilmente identificada no transcurso das contrarreformas implantadas ao longo da história da educação.

A gênese da dualidade estrutural do ensino médio no Brasil se encontra na especificidade de sociedades capitalistas periféricas, em relação aos centros hegemônicos do capital, a qual, ao ter sido forjada por longo processo de colonização, manteve intacta, por quase quatrocentos anos, a escravidão (FRIGOTTO, 2006).

Nesse sentido, definida como uma categoria que explica a escola a partir de suas finalidades, a dualidade estrutural é instituída pela própria natureza do capitalismo. A esse respeito, Kuenzer (2007, p. 115) afirma que ela “expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses”. Trata-se, portanto, de uma forma de conceber a escola e a educação, isto é, de um lado, tomar a educação como algo capaz de contribuir para que os filhos das famílias mais aquinhoadas possam receber o ensino universitário e, com isso, ocupar e/ou permanecer em posições privilegiadas na sociedade; e de outro lado, uma educação que apenas reproduz as dificuldades sociais a partir da destinação dos filhos das famílias trabalhadoras para uma formação técnica, manual e com remuneração e prestígio reduzidos.

De acordo com Kuenzer (2000), a história do ensino médio no Brasil tem suas raízes na dualidade estrutural, a qual estabelece políticas educacionais diferenciadas para camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. Trata-se de garantir, nas palavras da autora:

para uns poucos, a qualificação científico-tecnológica e sociohistórica para o exercício das funções vinculadas à gestão, à criação, à direção e aos serviços especializados; para a grande maioria, a escolaridade apenas suficiente para permitir o domínio dos instrumentos necessários à existência em uma sociedade de perfil científico tecnológico, complementada por formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito, e, principalmente, evite a barbárie, permitindo a continuidade da acumulação capitalista. (p. 38)

Com efeito, tradicionalmente, o ensino médio, denominado ensino secundário de 2º ciclo até 1961, caracterizou-se por ser um ensino de caráter propedêutico, eletivo e aristocrático, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Ainda segundo Kuenzer (*ibidem*, 2000),

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (p.13)

Depreende-se que o último nível de escolarização da educação básica, “identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade” (MOEHLECKE, 2012, p. 39), e que tem na dualidade estrutural sua categoria fundante, assumiu, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas, diversas concepções ao longo do tempo. Na visão de Kuenzer (2000, p.13), tais concepções apenas “refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas”.

Segundo Romanelli (1998), tradicionalmente, o ensino médio brasileiro esteve vinculado ao modelo de seminário-escola dos jesuítas, até 1759, data que assinala a expulsão destes da Colônia pelo rei de Portugal, quando esse modelo de ensino oferecido pelos religiosos já não atendia aos interesses da metrópole. Em sua substituição, forjaram-se as aulas régias, ministrados por professores indicados,

com competência questionada, mas que atendiam aos interesses políticos do período.

Dessa forma, tendo como seu principal objetivo a preparação da classe mais abastada para os exames de ingresso no ensino superior fora do País ou nos cursos superiores que estavam sendo criados, o ensino médio nasce como um lugar para poucos, ou melhor, uma minoria de privilegiados. E durante todo o período que antecedeu o processo brasileiro de industrialização, esse nível de ensino continuou apresentando um caráter rígido, seletivo, discriminante e elitista que simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho.

Ainda em consonância com Romanelli (1998), foi somente com o advento da industrialização, durante a chamada Era Vargas (1930-1945), que as primeiras mudanças na estrutura educacional do ensino médio começaram a se efetivar. Uma das principais inovações se deu com a Reforma Francisco Campos, em 1931, consubstanciada pelo Decreto nº 19.890/1931 e depois consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932. O ensino primário era compreendido por quatro anos, e o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário – ginásio, era necessária a aprovação em um exame de admissão. Nas palavras da autora:

A Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. (*ibidem*, p. 135)

Outra inovação foi a Reforma Capanema, composta por uma série de decretos que receberam a denominação genérica de leis orgânicas do ensino. A legislação concernente, especificamente ao ensino secundário, foi consubstanciada pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971.

De acordo com Romanelli (1998), tal decreto permitiu uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos. Já o ensino secundário, com duração de sete anos, se estruturava da seguinte forma:

Um primeiro ciclo, que se chamava ginásio, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico. Assim, pois, este último ciclo que na Reforma Francisco Campos, estivera subdividido em três, passava agora a constituir-

se dois cursos apenas, os quais não apresentavam pelo currículo nenhum grau de especialização. (p. 157)

Importante destacar que para ingressar no ensino secundário, etapa ginásial, era necessária a aprovação em um exame de admissão. Dessa forma, a Reforma Gustavo Capanema dava continuidade ao processo de seletividade acentuado com a Reforma Francisco Campos, à medida que o sistema de provas e exames permaneceu praticamente o mesmo, manteve-se, assim, a tradição de rigidez e seletividade desse nível de ensino (ROMANELLI, 1998).

Segundo Ciavatta (2005), o dualismo na educação assume um caráter estrutural:

[...] especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (p. 4)

A temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição de 1934. No entanto, a tarefa de fixar metas e parâmetros a serem seguidos pela totalidade da nação só pôde ser consubstanciado pela primeira vez em 1961, quando ocorreu a promulgação da Lei nº 4.024/61 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que tratou da educação em todos os níveis e graus de ensino.

O anteprojeto para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi encaminhado à Câmara Federal em 1948. Consoante Romanelli (1998), teve início, neste referido ano,

uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois. Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tanto reveses, quanto este. (p. 171)

Nos fins dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, sob a influência de conselheiros de agências internacionais, o embate político-ideológico que constrói a história do ensino médio sofreu uma reviravolta, e outra inovação importante na estrutura do ensino médio foi instituída com a Lei nº 5.692/71: o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao 1º grau com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial transformou-se em 2º grau com caráter predominantemente profissional e duração de três a quatro anos. A referida lei estabeleceu um Currículo Comum para todo Território Nacional. Além disso, mencionava que haveria uma

quantidade mínima de horas a ser frequentada, que corresponderia à formação profissional, tendo cada área ou habilitação sua carga horária específica.

Para Kuenzer (1997), a proposta do ensino médio, consubstanciada na Lei nº 5.692/71, apresentou três objetivos centrais:

a) contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; b) despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista; c) preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre' onde o Brasil era incluído no primeiro mundo. Essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (p. 17)

Nesse sentido, com o intuito de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam tais vagas nas universidades públicas, essa lei estabelecia a profissionalização obrigatória, por meio da qual as escolas de 2º grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos (PINTO, 2007).

Assim, a grande novidade da Lei nº 5692/71 foi a obrigatoriedade do ensino profissional em todas as escolas brasileiras, fossem elas públicas ou privadas. Sobretudo em função do caráter intempestivo e autoritário com que foi imposta, a referida lei provocou um verdadeiro caos na educação brasileira e, em função da total falta de organização, o ensino médio passou a não preparar os alunos para o ensino superior e tampouco proporcionava a formação técnica, ou seja, não fazia nem uma coisa nem outra (PILETTI, 1988).

Sobre esse assunto, Zibas (2009) apresenta o seguinte argumento:

[...] a Lei n. 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico. De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio. (p. 1070)

Com efeito, a classe média, com expectativa de destinar seus filhos ao ensino superior, não via com bons olhos a profissionalização compulsória

explicitada, em tese, pela Lei nº 5.692/71, reivindicando a manutenção do ensino propedêutico, ou seja, preparatório para o ingresso na universidade. Já os setores mais empobrecidos, embora do ponto de vista imediatista aceitassem a possibilidade de profissionalização, foram vítimas da falta de condições técnicas e materiais para uma efetiva profissionalização nas escolas. O ensino médio, nesse período, portanto, teve enfraquecida tanto sua capacidade propedêutica quanto profissionalizante.

Várias foram as medidas implantadas em diferentes estados e por diferentes entidades para tentar levar a cabo as determinações que tornavam o ensino profissional obrigatório no ensino médio. Tudo em vão. Diante dessa situação, a Lei nº 5.692/71 durou até 1982, quando a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, torna opcional a profissionalização no ensino de 2º grau. Tal medida se insere no contexto das lutas que caracterizaram o processo de redemocratização brasileira e que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, redesenhando a função da escola e do ensino de 2º grau introduzindo a necessidade de novas diretrizes que resultaram na consolidação da LDB atual (BRASIL, 1996).

Romanelli (1998), analisando a trama das relações existentes entre os fatores que atuam no sistema educacional, salienta que dois fatores interferem diretamente na organização do ensino em uma determinada sociedade: 1 – “a forma como se organiza a economia, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola” (*ibidem*, p. 14); 2 – a maneira “como se organiza o poder, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada responsável por sua eleição e atua naquela organização segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa” (*idem, ibidem*, p. 14)

Com efeito, sobretudo a partir do último decênio do século XX, as modificações que ocorreram na economia política do capitalismo foram intensas e profundas. Tais modificações trouxeram, em seu bojo, consequências drásticas que atingiram de forma implacável o processo de trabalho, os hábitos de consumo, a estrutura do Estado, a configuração geográfica do planeta e o mundo do trabalho. É justamente sobre tais transformações e seus impactos na educação brasileira que discorreremos na próxima seção.

3.2 A política educacional de FHC na última década do século XX: inovar o ensino médio para segregar e conter demanda

Vimos que, no processo de busca pela articulação com as forças mais conservadoras do País, o governo de FHC/PSDB (1995-2002) promoveu alteração no Estado brasileiro no sentido de sua pseudorracionalização e suposta modernização. Tal contrarreforma implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, no ataque aos direitos trabalhistas e na desresponsabilização do Estado para com os direitos sociais, além disso, trouxe consequências consideráveis para o setor educacional, especialmente, para a educação superior.

O conjunto das contrarreformas ocorridas na gestão FHC foi na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988¹². Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, por meio da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996 e com vigência obrigatória a partir de 1998. Era um fundo de natureza contábil que visava a universalizar o ensino fundamental e remunerar condignamente o magistério, instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, com vigência obrigatória a partir de 1º de janeiro de 1998¹³, e duração de 10 anos. Dentre as críticas ao Fundo, destaca-se que este, ao contemplar somente o ensino fundamental, enfraquecia as demais etapas e níveis de ensino (educação infantil,

¹² Frigotto, ao resgatar a visão de Comparato acerca da particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, assevera que, desde o Império até a Constituição de 1988, a estratégia utilizada pela classe dominante brasileira foi operar com duas constituições: “uma oficial que sempre incorpora demandas populares, e outra subliminar que de fato protela, descaracteriza e acaba negando esses avanços. O que ocorreu e ocorre com a Constituição de 1988 em relação à educação elucida de forma exemplar a tese de Comparato” (FRIGOTTO, 2019, p. 2). Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_reduzido. Acesso em: 22 jun. 2020.

¹³ O FUNDEF tinha como base a destinação de 15% dos recursos oriundos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp) e Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/1996 (Lei Kandir). Os recursos são repassados aos estados e municípios, calculados com base no número de matrículas do ensino fundamental regular das respectivas redes de ensino, no ano anterior, levando-se em conta o resultado do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (DAVIES, 1999).

ensino médio e ensino superior) (BRASIL, 1997). Além disso, a contrapartida de recursos federais foi reduzida drasticamente, mantendo somente uma contribuição ínfima para complementar os valores repassados aos estados e municípios, quando estes não alcançavam o total da arrecadação prevista (DAVIES, 1999).

Além das limitações decorrentes da implantação de fundos como o FUNDEF, de caráter pontual e insuficiente para atender satisfatoriamente às demandas amplas da educação pública, o conjunto de contrarreformas implantadas na educação brasileira, ao longo dos dois mandatos do governo do PSDB, ocorreram no sentido de ajustar o ensino brasileiro às exigências do capital em crise. Tais contrarreformas resultaram na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente, na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino médio, a referida lei, em seu artigo 35, definiu essa etapa como a última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos, e estabeleceu as seguintes finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, s/p.).

Partindo do conceito “clássico de educação como um campo de luta cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização” (ZIBAS, 2009, p. 1068), podemos afirmar que a Lei nº 9.394/96, especificamente no que diz respeito às finalidades do ensino médio, ao introduzir conceitos bastante amplos e ambíguos sobre a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos, ou seja, entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, acabou por reduzir o espaço para encaminhar a organização desse grau de ensino com base numa perspectiva politécnica, alicerçada na teoria e na prática,

combinando trabalho, ciência e cultura; ou, em outras palavras, educação intelectual, tecnológica e corporal (MARX, 2013).

Apesar desse recuo, é com a referida lei, que, pela primeira vez, assistimos à “intenção de, legalmente, se imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Sabemos que, inspirado na aprovação da Constituição Federal de 1988 e construído de forma democrática como expressão de forças progressistas da sociedade, o primeiro projeto de LDB, apresentado na Câmara Federal pelo Deputado Otávio Elísio, o qual deixava espaço para encaminhar a organização do ensino médio com base na perspectiva da politecnicidade, acabou sendo atropelado e substituído por outro projeto de cunho neoliberal, apresentado no Senado Federal pelo então Senador Darcy Ribeiro, afinado com os interesses e recomendações das agências financeiras internacionais, o qual saiu vencedor, deixando entrever que uma concepção de ensino politécnico não encontra suporte na estrutura de um modelo educacional fundado na lógica do mercado.

É válido ressaltar que nesse contexto de elaboração da Lei nº 9.394/96, não bastasse o abandono das intenções relativas a uma formação básica politécnica, o debate sobre o ensino médio se polarizou, numa conjuntura política marcada por mudanças significativas em esfera mundial, com destaque para uma desconfiança acentuada e a derrocada dos ideais socialistas no leste europeu e a crescente influência capitalista norte-americana na economia global, bem como a influência das agências financeiras internacionais, sobretudo, em países do terceiro mundo como o Brasil. A esse respeito, Zibas (2009) afirma que:

Nos anos de 1990, a luta em torno do significado do ensino médio ganhou nova intensidade. O embate principal, como se sabe, deu-se no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, fundamentada na Constituição de 1988, deveria substituir a LDB de 1961. A mobilização para uma nova LDB acontecia concomitantemente a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional. A *débâcle* do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo. Com respeito à América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela CEPAL e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas

contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área. (p. 1070)

Ainda segundo Zibas (2009), a aprovação da nova LDB traz em seu texto a desvalorização do trabalho como princípio educativo capaz de direcionar a organização do currículo escolar, ao mesmo tempo em que se evidencia a concepção de que uma sólida formação geral em nível médio precede uma formação profissional de qualidade, podendo esta ser ofertada quando aquela for atendida. Com isso, cria-se a possibilidade de separação entre a formação geral e a formação técnica profissional. Para a autora:

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular. (*idem*, p. 1071)

Com efeito, o sentido dúbio subjacente na nova LDB abriu espaço para a elaboração, ainda no governo FHC, do Decreto nº 2.208/1997, o qual regulamenta, em vez de se contrapor, o que está previsto no § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/1996. Conforme disposto no § 2º do artigo 36 da LDB: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Tal inovação indica a prevalência no ensino médio da formação geral sobre a educação técnica profissional, separando tais modalidades de ensino, com a possibilidade de esta última ser oferecida quando atendida a formação geral, ou seja, paralelamente ou após a sua conclusão, assumindo um caráter de complementaridade do ensino médio, também denominado de ensino técnico de nível pós-médio (MENDES, 2003).

O Decreto nº 2.208/1997, na prática, termina por contribuir para o governo federal promover a contenção dos alunos das camadas sociais mais pobres do acesso à universidade, em virtude do aumento da pressão por mais vagas para os cursos de nível superior. Ora, a ampliação da oferta de vagas na universidade pública – que demanda custos mais elevados do que em outros níveis de ensino público – destoa e vai à contramão de medidas em prol da contrarreforma do Estado e da privatização do patrimônio estatal em andamento acelerado no País desde a

década de 1990. Desta feita, a oferta de cursos pós-médios sintoniza com o interesse do governo FHC em conter a oferta de ensino superior e, com isso, desviar o rumo dos alunos pobres da universidade. Isso sem desconsiderar que, conforme previsto no § 4º do art. 36 da LDB:

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996, s/p.).

Essa colaboração representa a possibilidade de ampliar a parceria público-privada na educação, o que se constitui numa forma legal de repassar recursos públicos para as empresas privadas que oferecem formação profissional aos trabalhadores e aos seus filhos.

Por outro lado, as condições sociais dos alunos pertencentes às classes mais desfavorecidas economicamente requerem a inserção o quanto antes no mundo do trabalho com o intuito de assegurar a sobrevivência por seus próprios meios, visto que suas famílias, geralmente, não dispõem de recursos para provê-los. Assim, a oferta de uma formação técnica pós-médio pode representar uma alternativa mais viável e barata de qualificação profissional para muitos jovens, em termos de acesso mais fácil e de tempo de duração mais curto em relação ao ensino superior, na expectativa de que isso lhes dê condições de entrada no mercado de trabalho. A essa altura, o sonho de conquistar um diploma de nível superior já se tornou cada vez mais distante e inalcançável, sobretudo, quando se consideram ainda as chances potenciais de abandono tanto do ensino médio quanto do pós-médio. Não bastassem os fatores que podem favorecer o fracasso escolar dos alunos pobres, o decreto aprovado por FHC também se torna alvo das críticas dos que sempre foram contrários à separação e defendiam a integração entre formação geral e técnica. A integração, ressalta-se, incorpora um sentido distinto de segregação, este representando o eixo central da estrutura do Decreto nº 2208/1997.

Outra medida destacada no governo FHC, com base no *slogan* do “novo ensino médio agora é para a vida”, deixa transparecer a concepção equivocada de que o trabalho não é para a vida, o que contribui para desarticular mais ainda o binômio trabalho-educação, ao mesmo tempo em que o governo, à revelia da realidade dual e elitista marcante do ensino médio, segue as recomendações dos

organismos internacionais no sentido de adaptar a educação brasileira ao processo globalizado de acumulação flexível e ao ideário neoliberal de deixar a critério do mercado a oferta da educação de qualidade. Tanto é assim que a primeira tentativa, no sentido de garantir a educação geral para os jovens trabalhadores da escola média, foi adotada de forma monolítica e autoritária ainda no governo FHC, por meio da Resolução nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (DCNEM) (KUENZER, 2010).

Ao tratar dos fundamentos político-ideológicos das DCNEM, Zibas (2009) menciona a estrutura híbrida:

[...] a característica mais importante da Resolução n. 3/98 do CNE diz respeito à sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. No entanto, tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura. (p. 1073)

Para Nosella (2011), a aprovação da DCNEM não invalidou a luta da sociedade civil em defesa da anulação do Decreto nº 2.208/1997, embora acenando para princípios caros aos educadores progressistas. Dessa forma, a partir da aprovação de tal decreto: “inúmeras foram as tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência dos diplomas, quer no âmbito da integração dos currículos” (p. 1054).

Estudiosos, como Fiori (2000), avaliam que o governo de Fernando Henrique Cardoso representou não somente o atrelamento do Brasil ao sistema financeiro internacional, mas sua total subserviência à divisão internacional do trabalho nos marcos impostos pelos organismos multilaterais, em especial, agências como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Assim, o que se vê no governo FHC é um pseudoavanço em termos de concepções e ações no âmbito educacional, notadamente, quanto ao ensino médio, e, na prática, revela-se

num passo em falso rumo ao abismo que consagra o dualismo estrutural enraizado no Brasil.

Quanto ao governo subsequente, de caráter popular e associado às forças progressistas da sociedade, há uma aparente guinada em relação ao governo FHC, com deliberações no âmbito da educação destinada à rearticulação e integração do ensino médio de formação geral com formação profissional. Em face disso, quais alternativas e medidas despontaram na perspectiva de diferenciar uma gestão de cunho democrático e progressista de uma gestão de feições neoliberal e conservadora? É sobre isso que tratamos a seguir.

3.3 A política educacional de Lula/Dilma no limiar do século XXI: mudar para conservar

Até aqui se averiguou que a adoção das políticas de contrarreformas no Brasil, como uma exigência da agenda neoliberal imposta pelos organismos multilaterais, teve início no governo Collor de Mello (PRN) e se consolidaram no mandato de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Era de se esperar que a experiência do primeiro operário presidente – Luís Inácio Lula da Silva –, assim como a ascensão de sua sucessora, a primeira mulher presidenta da República – Dilma Rousseff –, ambos do PT, alterasse a correlação de forças políticas no País, ocasionando uma ruptura radical com a notória submissão à lógica neoliberal presente nos governos anteriores. No entanto, por mais difícil que seja admitir, não foi exatamente isso que se evidenciou, visto que a almejada ruptura foi gradativamente interrompida, dando lugar ao aprofundamento da subalternização aos ditames do capital.

Após derrotas eleitorais marcantes na história política do Brasil, o Partido dos Trabalhadores (PT), em aliança com forças de esquerda e de centro-direita, venceu as eleições em 2002 e chegou ao poder em 2003. A vitória de Lula da Silva significou a expectativa de mudanças substanciais na vida da classe trabalhadora brasileira. A euforia da população diante do anúncio oficial do triunfo eleitoral do primeiro operário presidente da história do Brasil causou uma verdadeira comoção nacional. Milhares de pessoas ocuparam as principais ruas e avenidas do País para comemorar, em um movimento que mais lembrava um carnaval fora de época – só comparável à vitória de uma copa do mundo pela seleção.

O júbilo da população não durou muito. Na prática, os dois mandatos de Lula da Silva (2003-2010) e os dois mandatos¹⁴ de sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016) representaram a continuidade do cumprimento do receituário reformista neoliberal na administração do Estado, diluindo-se, aos poucos, em meio a um “cenário controverso de democracia restrita” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), as promessas de colocar a máquina pública a serviço das necessidades da maioria da população.

Segundo análise do ANDES-SN (2020), o governo Lula da Silva, ao regulamentar o desmonte dos direitos efetivados por FHC, acabou por implementar a segunda geração de contrarreformas neoliberais. Com efeito, ele conseguiu realizar, em apenas dois anos de governo, o que o seu antecessor não conseguiu em oito: implantar a contrarreforma da previdência. De lá para cá, os ataques aos direitos dos trabalhadores foram intensos e nunca na história do nosso País os banqueiros lucraram tanto, conforme as palavras do próprio presidente Lula¹⁵.

Ao fazer um balanço da gestão Lula, Arcary (2011) assinala que este:

[...] quase uma década depois é desolador. As prometidas reformas foram arquivadas: não houve reforma agrária, não houve reforma urbana, o Brasil não desprivatizou a educação, a saúde e a previdência. Ao contrário, a concentração de terras nas mãos dos latifúndios aumentou, a especulação urbana deu saltos, a privatização do ensino, da saúde e da previdência não parou de crescer. Lula surfou uma conjuntura internacional de expansão econômica, e isso foi o bastante para sua reeleição e para que sua escolhida Dilma Rousseff fosse, também, eleita. Mas continua sendo muito pouco como obra reformista. A sensação de “alívio”, depois de duas décadas de “sufoco”, deve ser compreendida como um Estado de espírito transitório. Ao não se apoiar em bases sólidas, seu destino é o de todos os fenômenos políticos conjunturais: efêmero, provisório, temporário e breve. (p. 157)

Com efeito, embora a maioria da população tenha votado em Lula com a expectativa de que ele empreendesse mudanças no sentido de colocar ponto final no desemprego, no arrocho salarial, na privatização e na entrega do País aos

¹⁴ O segundo mandato de Dilma Rousseff chegou ao fim no primeiro semestre de 2016 quando, acusada de desvios orçamentários, as chamadas pedaladas fiscais, a presidente sofreu um conturbado processo de *impeachment* que a afastou definitivamente da presidência e levou ao poder o seu vice: Michel Elias Temer Lulia, que tratou de intensificar, de forma célere, as retiradas de direitos.

¹⁵ De acordo como cita o UOL, durante discurso na Avenida Paulista, em março de 2016, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse que os banqueiros nunca ganharam tanto dinheiro como durante o mandato dele. Disponível em: <https://tvuol.uol.com.br/video/nunca-ganharam-dinheiro-como-no-meu-mandato-diz-lula-sobre-banqueiros-04020D183666C0C15326>. Acesso em: 23 fev. 2018.

conglomerados internacionais, o que se testemunhou foi o contrário. Lula construiu um governo de alianças com influentes empresários, latifundiários e banqueiros e formalizou um acordo com o FMI. Tal postura traduziu-se num prolongamento da mesma política entreguista do patrimônio nacional adotada pelo governo anterior.

Höfling (2001), ao tratar das políticas públicas sociais, afirma que “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradição” (p. 35). Como veremos, nunca, na história da educação do nosso País, as medidas adotadas pelo Estado, sobretudo, no que diz respeito ao ensino médio, apresentaram tanto movimento, tanta contradição, quanto nos governos de Lula e Dilma. Segundo Oliveira (2009):

Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC). O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho. (p. 198)

Com efeito, no campo educacional, seguindo a agenda dos organismos internacionais, Lula deu continuidade à política educacional até então vigente por meio da reedição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) etc. Nesse contexto, iniciou uma série de contrarreformas que perpassaram o sistema da gestão, financiamento, organização do ensino, currículo e avaliação.

Com a Lei nº 11.096/2005, de 13 de janeiro de 2005, foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, por meio de bolsas de estudos provenientes de recursos públicos, os filhos da classe trabalhadora passaram a ingressar mais em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (BRASIL, 2005). Esse e outros programas foram apresentados à sociedade como

mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, o PROUNI, ao sacramentar a transferência de recursos públicos para o setor privado de ensino mediante a garantia de isenção fiscal das empresas parceiras, acabou por precarizar as condições de trabalho dos docentes e a produção científica de qualidade, além do grave fato de que a renúncia fiscal indiretamente fortalece o setor privado em detrimento das instituições públicas.

Importante reconhecer que, na gestão Lula, a temática em torno da educação e do trabalho ganharam força no sentido de mudança de orientação das políticas educacionais até então mantidas nos dois mandatos FHC. Em 2003, diversos seminários foram organizados pelo Governo Federal com o objetivo de discutir o ensino médio, sua concepção e possibilidades. Desses encontros, relevantes documentos foram publicados, dentre eles pode-se citar: o livro “Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho”, bem como o documento, lançado pelo MEC em 2004, intitulado Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, desencadeou-se, entre educadores progressistas e alguns deles pertencentes às alas mais conservadoras da política nacional, um amplo debate sobre os rumos que o ensino médio deveria tomar.

Em vista disso, fortaleceu-se a crítica à contrarreforma da educação profissional, levada a efeito pelo Decreto nº 2.208/97, culminando com sua substituição, em 2004, pelo Decreto nº 5.154/04, que “restabeleceu a possibilidade da articulação mediante a modalidade ensino médio integrado” (KUENZER, 2010, p. 864).

Moehlecke (2012) salienta que com a ascensão de Lula ao governo, em 2003, foi-se aos poucos dissipando o consenso em torno da crítica ao dualismo estrutural existente no País, assim como a defesa de um currículo unitário:

A crítica à dualidade do ensino médio, construída pela oposição entre formação geral e formação para o trabalho e a defesa de um currículo nacional unitário, que teria no princípio do trabalho sua base comum, deixa de ser algo consensual. Ao invés de um currículo, reforça-se a importância de trajetórias diversificadas no ensino médio, onde a formação técnica seria uma dentre outras trajetórias. Desse modo, da crítica à dualidade do ensino médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino. (p. 51)

A partir dos embates travados, tomando como referência as expectativas dos educadores e pesquisadores da educação, impôs-se a tarefa de construir uma proposta para o ensino médio que não desconsiderasse o fato de que as mudanças

determinadas pelo mundo do trabalho, a globalização da economia e os imperativos do projeto neoliberal “restringem cada vez mais o número dos postos, cria ou recria um sem número de ocupações precárias que, embora ainda sirvam à sobrevivência, longe estão de permitir um mínimo de dignidade e cidadania” (KUENZER, 2009, p. 36).

Salienta-se que, além das dificuldades imanentes à promoção de uma formação básica de nível médio capaz de transcender a preocupação com o sistema do capital regido pela lógica neoliberal, não se viu iniciativa do governo Lula para recuperar o debate presente no primeiro projeto de LDB, centrado na primazia de uma formação pautada na concepção politécnica (educação corporal, intelectual e tecnológica) e no trabalho como princípio educativo, na perspectiva de desacelerar a desigualdade existente de forma justa e equitativa.

O que o novo decreto fez foi lançar uma pretensa inovação na organização da educação profissional no Brasil, desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio, desenvolvida articuladamente com o ensino médio, de forma integrada, concomitante ou subsequente; e c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/04, assim como o decreto anterior, regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Em relação à forma como concebe a articulação entre o ensino médio de formação geral e o técnico profissional, o referido decreto institui:

[...] Art. 4o A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...] (BRASIL, 2004)

Desta feita, o decreto aprovado no governo Lula teve como objetivo redimensionar os caminhos da educação profissional do País, substituindo e contrapondo o decreto nº 2.208/97, manifestando a possibilidade de oferta de educação profissional integrada ao ensino médio. Nesse sentido, para evitar

incompatibilidade com a lei máxima da educação, em 2008, foi aprovada a Lei Complementar nº 11.741 de 2008, a qual altera dispositivos da Lei nº 9.394/96,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008, s/p.)

Conforme assevera Harvey (2012, p. 81), um dos objetivos centrais dos Estados neoliberais reside em “[...] favorecer a integridade do sistema financeiro e a solvência de suas instituições financeiras”. Nesse sentido, um exemplo expressivo do processo de neoliberalização pode ser percebido no aumento crescente das parcerias público-privadas. Para Camini (2009), em sintonia com a lógica neoliberal, a referida Lei nº 11.741/2008, ao prever a parceria entre público e privado para a oferta da educação profissional, evidenciou os compromissos assumidos pelo governo Lula com o empresariado que atua na área educacional.

Com base no decreto, várias ações são articuladas no País via MEC e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), redefinindo a educação profissional e consolidando a legislação vigente acerca dessa modalidade de ensino. Porém, considerando que a lei, por si só, não é suficiente para consolidar essa ou qualquer outra modalidade, faz-se necessário implementar ações e destinar recursos públicos que atendam às exigências das elites empresariais; e, à medida que as portas da máquina pública se escancaram para prover demandas indispensáveis ao desenvolvimento da educação profissional no País, o governo federal regulamenta a oferta, elabora e executa políticas de financiamento, amplia e interioriza a rede federal de ensino técnico e tecnológico com a criação de diversos Institutos Federais pelo País, bem como incentiva os estados a promover ações e também realizar investimentos nessa modalidade, levando a efeito o princípio da parceria, colaboração e coparticipação.

Um dos desdobramentos importantes em relação às políticas públicas do governo Lula para o ensino médio diz respeito à diversificação da oferta e ampliação das possibilidades de acesso à educação profissional pela juventude, notadamente, aquela parcela mais pobre do País. No que diz respeito à educação básica, Oliveira (2009) assevera:

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações

esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. (p. 200)

Com efeito, foi durante o seu primeiro mandato (2003-2006) que se deu início à implementação de planos, programas e projetos na área educacional, mais especificamente, na etapa do ensino médio, oferecendo novas perspectivas aos jovens que tinham como horizonte a formação para o mercado de trabalho. Dentre os planos e programas instituídos, destacam-se: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE), de 2003; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de 2005; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem urbano), de 2005.

Na esteira do contexto de alinhamento político do Brasil aos interesses do capital, vimos que, na primeira gestão de Lula, a remodelação do ensino médio nos moldes do Decreto nº 5.154/04 não correspondeu à expectativa do debate levantado por pesquisadores da área de trabalho e educação quanto ao financiamento, visto que, no próprio decreto, não estava definida a origem dos recursos públicos para operacionalizar a integração entre ensino médio de formação geral com formação técnica profissional.

Portanto, com o objetivo de suprir essa lacuna no que diz respeito à política educacional para a educação profissional, o governo federal criou, por meio do Decreto nº 6.302/07 (BRASIL, 2007a), de 12 de dezembro de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a promover a articulação entre formação geral e educação profissional:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007a, s/p.).

Alguns meses antes, porém, “na contramão das necessidades da educação, numa jogada política e de propaganda” (EDGARDNETO, 2009, p. 39), o governo federal, com base na falsa promessa de “resolver a crise de qualidade da Educação Básica pública até 2022, criou dois planos: 1) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 – uma ferramenta gerencial composta pela conjunção de dezenas de programas que abrangem os dois níveis da

educação brasileira, cujo objetivo é, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica (OLIVEIRA, 2009); e 2) Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007b), de 24 de abril de 2007 – que dispõe sobre a sua implementação 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b).

O Programa Brasil Profissionalizado se efetivou por meio de um conjunto de ações coordenadas pelo MEC com recursos do FNDE, sendo que estados, Distrito Federal e municípios firmam convênios com a União no intuito de fortalecer os laços entre formação geral e profissional. Dentro dessa lógica, com a implementação do Programa, a prestação de assistência técnica e financeira aos estados dava-se por meio de: 1 – Seleção e aprovação de propostas de trabalho relacionadas à educação profissional; 2 – Adesão formal dos estados ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que consta de 28 diretrizes para a efetivação de uma “educação de qualidade” na educação básica, auferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2007a).

O IDEB foi criado em 2007, com base em uma escala que vai de zero a dez – pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo é medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Tal índice foi idealizado com o intuito de avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, tendo como parâmetros os indicadores de fluxo (promoção, repetência, evasão), assim como os resultados nos testes de português e matemática, realizados no final da 4ª (atual 5º ano) e 8ª (atual 9º ano) séries do ensino fundamental, e no 3º ano do ensino médio. Esses índices de aprendizagem passaram a nortear metas para melhoria da educação básica, sendo considerados uma referência desenvolvida no governo Lula para servir de indicador de qualidade na educação, como podemos constatar nas palavras de Oliveira (2009):

O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada

considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo. (p. 204-205)

Com efeito, a expectativa era chegar ao ano de 2022 com uma média de 6,0 para o IDEB, índice obtido pelos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para isso, foram criadas diversas avaliações (algumas delas ainda no governo de FHC), tais como: Provinha Brasil¹⁶, ENEM¹⁷, Prova Brasil e SAEB¹⁸ etc. (OLIVEIRA, 2009).

No entanto, é imperioso ressaltar que a criação do IDEB significou mais um passo em direção à transposição, para o interior da escola pública, da lógica empresarial, ao estabelecer um sistema concorrencial entre alunos e unidade escolar por meio da adoção de princípios empresariais— tais como competitividade, gestão por resultados, eficácia e eficiência. Desse modo, as escolas concorrem pelo melhor índice, e a gestão incorpora princípios da administração empresarial para alcançar as metas propostas. Diante desses componentes, cuja finalidade é atingir a eficiência e a eficácia, a escola vai se distanciando das condições democráticas de uma educação igual para todos (CRUZ, 2018).

Outra estratégia educacional desenvolvida pelo MEC, em parceria com os estados e municípios, durante o segundo mandato do governo Lula, foi o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n° 17/2007. Tal programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com vistas a induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

¹⁶ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidos pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791#:~:text=Criado%20em%201998%2C%20o%20Exame,ensino%20m%C3%A9dio%20em%20anos%20anteriores>. Acesso em: 24 de maio 2020

¹⁷ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (*IBIDEM*; MEC).

¹⁸ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (*IBIDEM*; MEC).

Ressalta-se que, por meio do referido programa, o qual foi criado com o intuito de conter as defasagens das escolas carentes e reduzir os números de reprovação por meio de programas de baixo custo, passou-se a oferecer, para as escolas com baixo IDEB, a ampliação da carga horária escolar, fornecendo verbas para merenda, materiais pedagógicos e ajuda de custo para os monitores (NÓBREGA; SILVA, 2012).

Pode-se apontar, dentre os entraves para o desenvolvimento do Programa Mais Educação: a ausência de espaço físico das unidades escolares, a falta de domínio pedagógico dos monitores/professores comunitários e o convencimento dos pais, devido ao custo com transporte. Além de apresentar debilidades no que diz respeito a sua sustentação financeira, o modelo de educação integral proposto pelo referido programa aponta para uma política neoliberal (SEHNEM; PERIPOLLI, 2013).

Sobre esse contexto mais geral em que se situam as políticas do governo Lula para a educação, Saviani (2007) assevera que:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (p. 1243).

É válido assinalar que essa visão de Saviani é reforçada por Moehlecke (2012, p. 47) que afirma: “ao mesmo tempo em que o PDE é anunciado pelo governo como conjunto de ações para melhorar a qualidade de ensino, traz em sua formulação uma lógica balizada nos interesses dos grandes grupos empresariais do Brasil”.

Martins E. (2016), por sua vez, alerta para o fato de que por trás do palco e das câmeras dessa política educacional – alardeada como a tábua salvadora da educação – se esboçava o alinhamento da organização Todos Pela Educação (TPE)

– conglomerado de Fundações e Institutos diretamente ligados aos maiores grupos empresariais do País – com o poder Executivo. Ainda de acordo com Martins E. (2016), o TPE pode ser definido como:

[...] uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos de educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. [...] O grupo também justifica sua atuação a partir da corresponsabilidade pela educação, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública (p. 13).

Desta feita, cabe destacar que, à luz dos preceitos da Conferência Mundial de Educação para Todos, o PDE – além de estar subjacente à lógica do mercado capitalista por meio da pedagogia de resultados – constituiu-se em um instrumento responsável pela agudização da crise estrutural da educação nacional (EDGARD NETO, 2009).

Identifica-se, pois, que tanto o Programa Brasil Profissionalizado quanto o TPE são apoiados por setores empresariais, sob a alegação de colaborar para reduzir o desemprego juvenil, embora esteja claro que sua interferência visa a impregnar a escola pública, especialmente, no que concerne à educação profissional, do viés empresarial, bem como acompanhando de perto a garantia da captação de recursos destinados à parceria público-privada. Nesse sentido, a educação reveste-se de uma formação conservadora e unilateral, direcionada para atender às novas mutações da sociedade capitalista em crise.

No que diz respeito à carreira e à valorização do magistério, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Concordamos com Piolli (2015) quando afirma que:

[...] embora, no período recente, tenhamos verificado avanços significativos no campo da legislação, referentes à valorização da carreira docente, muitas dessas medidas não chegaram a se consubstanciar, no âmbito dos municípios e dos Estados, em melhorias salariais significativas e em planos de carreira. (p.484)

Com efeito, a referida lei: 1 – ao manter a jornada máxima de trabalho do professor em 40 horas, destinando apenas 1/3 dessa jornada para planejamento; 2 - ao não definir qualquer parâmetro para o piso salarial nacional; 3 – ao não incluir os funcionários de escola; 4 – ao estabelecer a avaliação de desempenho do

profissional de educação, pode ser considerada uma conquista parcial à medida que não significou melhorias significativas na carreira nem nas condições de trabalho dos profissionais do magistério.

Em conformidade com os preceitos neoliberais, impostos pelos organismos internacionais e com base nos princípios empresariais do TPE, foi criada outra ação desenvolvida pelo MEC, o Programa Ensino Médio Inovador (EMI), por meio da Portaria Ministerial nº 971, de 9/10/2009 (BRASIL, 2009a). Seu intuito é estimular e apoiar, técnica e financeiramente, propostas curriculares inovadoras no âmbito das escolas públicas de ensino médio regular, bem como disseminar a cultura de um currículo flexível e dinâmico, que possa atender às expectativas e demandas dos alunos e, ao mesmo tempo, esteja adequado às exigências do mundo atual, abrangendo as diversas áreas do conhecimento. Seus objetivos, de acordo com o parágrafo único do art. 2º da referida Portaria, são assim definidos:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais. (BRASIL, 2009, s/p.).

A adesão ao Programa EMI ocorre por meio de um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao MEC o apoio técnico e financeiro às secretarias e respectivas escolas. O processo de desenvolvimento e ampliação das ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do ensino médio, dar-se-ia por meio da elaboração coletiva de um documento norteador envolvendo o conjunto da comunidade escolar, orientado por um complexo de diretrizes básicas, quais sejam:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e
- h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.
- i) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (BRASIL, 2009, s/p.).

Embora o Programa EMI, sobretudo, em sua configuração e operacionalização, se comparado aos demais programas desenvolvidos pelo MEC, apresente certa melhoria no que se refere à autonomia conferida à escola para a definição de ações – notadamente, por meio da oferta das chamadas disciplinas eletivas – não podemos esquecer que o modelo de ensino preconizado por este, ao partir da lógica das competências, nos remete a uma educação tecnicista que objetiva única e exclusivamente adequar a formação dos educandos às demandas do sistema produtivo capitalista em crise (SILVA M., 2016a).

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências na educação pode ser compreendido como uma estratégia de formação de profissionais para um mercado de trabalho fragmentado, em que alguns possuem uma formação para executar funções específicas, enquanto outros se beneficiam de uma formação integral, e que se baseia na meritocracia e na exclusão. Além disso, ressalta-se, também, que a criação de um currículo com base nas competências e habilidades não resolveria os problemas vivenciados no ensino médio brasileiro. A lógica inserida nesse discurso é, de um lado, a da formação de um profissional polivalente, formado conforme as necessidades profissionais do sistema produtivo, no qual a prática ganha destaque em detrimento da teoria; e, de outro lado, a da formação das elites, que assumirão os cargos de poder (KUENZER, 2008).

Frigotto (2011), em encontro da ANPED/2011, tece considerações no que diz respeito a essas políticas públicas que se efetivam na forma de programas educacionais para atender à juventude e à classe trabalhadora:

Reitero aqui, também, que o problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam. Com respeito à gestão, o viés contraditório dá-se por serem tais ações e políticas, em grande parte, pautadas na opção pelas parcerias do público com o privado e dentro de uma perspectiva daquilo que Saviani denominou pedagogia dos resultados, sem a disputa pela concepção que as orienta. Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (p.244-245)

Com o intuito de universalizar o ensino médio à população brasileira e contribuindo para que sua especificidade, como etapa final da educação básica, fosse reforçada, ainda em 2009, foi sancionada a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), determinando a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos (MOEHLECKE, 2012).

Não podemos negar que a aprovação da EC nº 59/2009, ao incluir o ensino médio como uma etapa de formação comum para todos os cidadãos, significou uma conquista importante na história educacional do nosso País. No entanto, ela não foi suficiente para garantir a universalização do ensino médio, uma vez que expandir a obrigatoriedade da faixa etária para os 17 anos não era sinônimo de universalização e obrigatoriedade dessa etapa de ensino, sendo que muitos estudantes, nessa idade, ainda se encontram no ensino fundamental. Sobre isso, Oliveira (2011) assevera que,

[...] essa expansão da obrigatoriedade escolar tem representado um grande desafio para os estados e municípios do Brasil, pois a ampliação da cobertura se dá nas duas pontas do nível básico de ensino, a educação infantil e o ensino médio, justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos de 1990, já que o financiamento público estava focalizado no ensino fundamental. (p. 255)

Tendo concluído o governo Lula da Silva, à sua sucessora, Dilma Rousseff (2011-2016), restou dar continuidade à política educacional implementada ao longo de oito anos. No que diz respeito à educação e sua articulação com a iniciativa privada, observamos uma abertura maior do que ocorreu na gestão de

Lula. Um exemplo disso foi a expansão e dinamização dos cursos profissionalizantes por meio do lançamento do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011, a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, tendo como objetivos, conforme § único do art. 1º:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011, s/p.)

No tocante ao público a ser atendido prioritariamente, destacam-se, de acordo com o artigo 2º: I – estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II – trabalhadores; III – beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV – estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011).

Observou-se, nesse Programa, uma abertura maior que a verificada no governo Lula em relação às articulações com a iniciativa privada no que se refere à educação básica, em particular, à educação profissional. O governo Dilma passou, então, a vincular o sucesso de políticas de enfrentamento aos problemas da juventude ao delineamento de programas voltados para a melhoria da escolaridade e relacionados à oferta de Educação Profissional.

O propósito do PRONATEC era ampliar a oferta de qualificação de trabalhadores e alunos do ensino médio, em instituições federais, estaduais e privadas (SALDANHA, 2016). Cabe salientar que, ao promover a vinculação entre o público e o privado, tal Programa defende que a iniciativa privada ofereça os mais qualificados serviços. Observa-se, ainda, que dentro dessa lógica economicista empobrecida e esvaziada, a eficiência e a qualidade, propaladas como

características daquilo que é privado, é um discurso falacioso e enganador, à medida que oferta uma formação superficial com a utilização de dinheiro público.

Além do PRONATEC, ganhou projeção nacional a expansão da Educação Profissional integrada ao ensino médio, em boa medida, favorecida pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional (VIANA; CASTIONI 2020).

Um ano após a criação do PRONATEC, assistimos, no cenário nacional, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Esse dispositivo legal propunha que toda atividade curricular para esse nível de ensino se organizasse a partir do eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integrasse, a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares (BRASIL, 2013).

Ciavatta (2005) assevera que os eixos e princípios para elaboração do currículo do ensino médio apontavam – conforme a orientação da nova diretriz, ao apresentar o trabalho como princípio educativo – na direção de uma formação integral dos educandos desse nível de ensino. Segundo a autora, a concepção de formação integrada sugere “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar” (p. 85).

Ainda durante o governo Dilma, seguindo os preceitos neoliberais presentes nas ações do empresariado do TPE que fortaleceram o campo privatista dentro da máquina pública, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu, com vigência de dez anos, o Plano Nacional de Educação (PNE). Em relação aos trâmites legais para a aprovação do PNE, o ANDES-SN (2020) aponta que:

Durante todo o processo de debate, tramitação e aprovação do PNE 2014-2024, ficou patente o fortíssimo lobby do empresariado, organizado em torno do “Todos Pela Educação (TPE)”, para mercantilizar e privatizar a educação. O lobby teve grande acolhida e influência nos governos de Lula e Dilma, inclusive, com a atuação de Guido Mantega, articulado à FIESP, pela não aprovação dos 10% do PIB para educação pública, com aplicação já no primeiro ano de vigência do novo PNE. Fez parte da articulação privatista o adiamento da CONAE 2014, somente realizada após a aprovação do Plano Nacional da Educação, no qual ficava explícito que o empresariado organizado no TPE era o interlocutor privilegiado dos governos petistas na elaboração desse Plano. Destaque-se que o TPE incorporou, em seu coletivo, entidades como MEC, IPEA, INEP, CONSED e UNDIME, fortalecendo, assim, o campo privatista por dentro do aparelho de Estado. (p. 51)

Convém lembrar que, como sucessor do Plano vigente entre 2001-2010 (Lei nº 10.172/01), o PNE deveria ser um planejamento referente ao decênio 2011-2020, em função de sua ampla discussão pela sociedade, inclusive, com a efetiva participação do já mencionado Movimento Todos Pela Educação e, em virtude de sua lenta tramitação legislativa no Congresso Nacional, sua promulgação ocorreu somente em 2014.

Dentre as metas a serem alcançadas no PNE/14, podemos citar: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a formação para o trabalho; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que representa uma contabilização dos 10% do PIB investidos na educação; a valorização dos profissionais da educação; e a melhoria da qualidade de ensino, que continua presente como sendo uma das metas a ser alcançada (BRASIL, 2014).

Dentro do contexto de sua elaboração, o referido documento foi alvo de inúmeras críticas, principalmente vindas do ANDES-SN. Dentre as críticas apontadas destacamos: 1 – a contabilização dos 10% do PIB, que não é restrito apenas aos investimentos para educação pública, mas também para as parcerias público-privadas estabelecidas na educação, o que compromete o cumprimento das metas¹⁹; 2 – a política de remuneração por resultado aplicada aos professores, que consiste na adequação da lógica mercadológica e meritocrática à educação, cujo foco fica restringido apenas nos resultados, valorizando o “quantitativo” sobre o “qualitativo” (ANDES-SN, 2020).

Cabe ressaltar que, dentre as vinte metas contidas no PNE para a melhoria da qualidade da educação básica, quatro fazem referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, a ideia da necessidade de construção de uma BNCC, apoiando-se nas demandas apresentadas no PNE, teve início ainda no Governo Dilma. Sua justificativa se assenta na necessidade de flexibilização do

¹⁹ O Art. 5º, § 4º afirma que “O investimento público em educação [...] engloba os recursos aplicados [...] bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial [...]” (BRASIL, 2014, s/p.). Percebe-se, pelo exposto, que o Plano não rompe, ao contrário, legitima a política de renúncia fiscal e de transferências de recursos públicos para a iniciativa privada em todas as etapas do ensino, inclusive na educação profissional.

currículo do ensino médio, tornando-o mais “atrativo” para os estudantes, o que garantiria percursos diferenciados conforme as preferências do aluno. No mês de outubro de 2016, foi entregue ao MEC a segunda versão do documento elaborado em conjunto pelos estados, acerca da criação da BNCC.

Importante destacar que somente com a ascensão ao poder do primeiro presidente operário da história do Brasil, nos anos 2000, foi possível reacender, sobretudo por meio das DCNEM, o debate em torno das concepções presentes nas discussões que antecederam a promulgação da Lei 9.394/96 – a partir da proposta de articulação entre ciência, cultura e trabalho, que será retomada como elemento norteador de sua política educacional.

O impacto dessa nova política educacional foi tão grande que, para alguns pesquisadores na área da educação, tais como Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto nº 5.154/04, aprovado por Lula, assim com o Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012, assinado por Dilma, que institui as DCNEM/2012, ao resgatarem a concepção que valoriza o trabalho como princípio educativo e ao conceberem o ensino profissional integrado ao médio, expressavam um passo inicial importante no caminho para construir o ensino politécnico no Brasil, tendo em vista que o que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos de formação dos trabalhadores em prol da sua emancipação como classe social.

A esse respeito, concordamos com Souza Jr. (2013), quando argumenta que as propostas de inspiração marxista (união de trabalho, ensino e politecnicidade) não são exatamente uma ruptura com o ideal democrático-burguês de educação; mas, em grande medida, a sua radicalização.

Nesse sentido, a política educacional adotada no governo Lula, ao eleger como estratégia a elaboração de contrarreformas buscando conciliar e não confrontar os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida, acabou por favorecer essa minoria, pois manteve o dualismo estrutural na educação, provocando “uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população” (FRIGOTTO, 2010, p.14).

Isso implica reconhecer que o tão sonhado modelo da Escola Unitária, tal como foi formulada por Gramsci - como forma de superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, unificando ciência e tecnologia, comprometida em

desenvolver um projeto de um novo homem - se esvaiu por completo, pois o que vimos se erigir, em seu lugar, foi uma política para a educação profissional cujo eixo continuou foi a formação precarizada para trabalhadores precarizados (KUENZER, 2006).

Compreendemos, a partir das leituras realizadas tanto em termos das análises documentais quanto da análise da própria realidade social e educacional em que vivemos no Brasil, que as políticas voltadas para Educação profissional, instituídas durante os governos Lula/Dilma, nem de longe romperam com a lógica neoliberal, que se mantém intacta impondo a mínima regulamentação do Estado nos rumos da economia, prevalecendo a liberdade de mercado e, com isso, beneficiando as empresas privadas; ao mesmo tempo, promoveu a competitividade acirrada e a “lei do salve-se quem puder” dentro da própria classe trabalhadora. Essas diretrizes fundamentais do capitalismo, nenhum governo brasileiro foi capaz de afrontar nem de superar até hoje.

A problemática em torno da questão específica do ensino médio se tornou tão intensa, pelos idos dos anos 2000, que Kuenzer (2010) – baseada nas pesquisas de Zibas (1993-2002) e em suas próprias investigações – afirma que o ensino médio foi caracterizado pela dualidade estrutural, ou seja, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a educação profissional para os trabalhadores até o final da década de 1990. No entanto, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho por meio da instauração do novo regime de produção flexível, a partir da ascensão de Lula ao poder, ocorreu o que a autora chama de inversão da dualidade estrutural quando a educação geral passa a ser disponibilizada aos trabalhadores na escola média. Contudo, tais mudanças na forma de objetivação da dualidade estrutural, ao mesmo tempo em que impactaram significativamente a concepção do ensino médio para os jovens trabalhadores, promoveram um intenso processo de desqualificação, banalização e barateamento desse nível de ensino. Nas palavras da autora (*ibidem*):

Este barateamento, decorrente da adoção do modelo de ensino médio de educação geral, não se deve a uma suposta natureza desqualificadora desta modalidade, mas à forma como ela se objetiva. Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação, afirma a autora, mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros

recursos. Este custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação, que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora. (p. 864)

Assim, as mudanças educacionais para o ensino médio (propedêutico e profissional), realizadas nas últimas décadas pelas políticas públicas dos governos Lula/Dilma, cujos mandatos representavam, inicialmente, a esperança de uma reestruturação política e econômica do Estado, que viesse a favorecer aqueles que vivem da sua força de trabalho, não conseguiram avançar no sentido de dar passos concretos em direção à escola única para todos e eliminar a dualidade estrutural por meio da escola unitária, que propicia formação geral junto à habilitação profissional. O que assistimos foi a instalação de um “arremedo de educação” nesse nível de ensino a partir do aprofundamento de políticas voltadas para a Educação profissional, as quais não romperam com a lógica neoliberal.

Nessa direção, o dualismo da educação não foi superado, ao contrário, foi realçado pelas políticas coadunadas com a lógica da ordem econômica, criando mão de obra de acordo com a proposta dos organismos multilaterais – representantes do capitalismo – e inserindo o País na dinâmica da reestruturação produtiva, globalização e da competitividade. Nessa perspectiva, Ferretti e Silva (2017) afirmam:

As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas [editadas no governo Lula] propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade (p. 391).

Dentro desse contexto, as políticas educacionais para o ensino médio, as quais caracterizaram os sucessivos governos que marcaram o final do séc. XX e o limiar do séc. XXI, foram caracterizadas pela perspectiva de adequação dessa etapa do ensino às transformações ocorridas no mundo do trabalho. Segundo Edgard Neto (2009):

A política educacional do governo Lula é uma continuação do plano de ajuste neoliberal aplicado por FHC durante os oito anos de seu mandato. Obedece a lógica de adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização da economia. (p. 33)

Assim, embora consideremos que algumas das políticas educacionais adotadas nos governos Lula/Dilma para o ensino médio apontassem na direção de uma formação que levasse a uma compreensão crítica do trabalho e da sociedade, como as DCNEM/2012, o que prevaleceu nas medidas educacionais adotadas foi um alinhamento às políticas propostas no Consenso Washington²⁰, no Relatório de Delors²¹ e pela Comissão Econômica para a América Latina²² (CEPAL).

As consequências de fato foram desastrosas e culminaram na elaboração, ainda nos governos petistas, do protótipo que serviu de base para a formulação da famigerada contrarreforma do ensino médio, consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio. Ambas propõem mudanças profundas na estrutura desse ciclo de ensino, sendo que esta última (BNCC) foi aprovada por meio de Medida Provisória em fevereiro de 2017 e homologada oficialmente pelo MEC em

²⁰ Encontro realizado em Washington entre representantes do BM, FMI e BIRD, economistas, pensadores e políticos alinhados ao receituário neoliberal em nações desenvolvidas como os EUA e Reino Unido, desde o fim das décadas de 1970 e 1980, respectivamente. Teve o propósito de implementar e desenvolver o neoliberalismo em países da América Latina, dentre eles, o Brasil. As “recomendações” se deram em torno das ideias de abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico, de modo que a cooperação econômica e a concessão de novos empréstimos passariam a ser condicionados à adesão aos preceitos estabelecidos, cujas premissas básicas abrangem: disciplina fiscal com o corte de gastos com custos e funcionários; reforma fiscal e tributária para a diminuição de tributos dos mais ricos; privatização de empresas estatais mais lucrativas; abertura comercial e econômica para investimentos estrangeiros, desregulamentação do controle econômico e das leis trabalhistas. O Brasil, embora tenha sido um dos últimos a aceitar tais medidas, tem sido um dos que mais tem aplicado esse pacote, desde o início da década de 1990 até os dias atuais. O “tratamento de choque” implementado sob a alegação da estabilidade conservadora, evidentemente, tem consequências devastadoras para a população mais pobre, com a redução de políticas sociais, sobretudo, na saúde e educação, e um ataque sem precedentes à classe trabalhadora e suas entidades sindicais, com a retirada e a restrição dos direitos trabalhistas, aumento do desemprego etc. (VAZ; MERLO, 2020).

²¹ Em 1990, o imperialismo por meio dos organismos multilaterais (BIRD, UNESCO, UNICEF) organizou em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial em torno do tema Educação para Todos. Promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), tal conferência contou com a participação de mais de 155 países, centenas de agências bilaterais e multilaterais e ONGs internacionais. Após o evento e ao longo de quase três anos, um grupo de pensadores da área de educação— constituído como a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada pelo pedagogo francês, consultor da ONU, Jacques Delors—coordenou o Relatório Educação: Um Tesouro a Descobrir, o qual busca traduzir os princípios pedagógicos, bem como especificar os problemas e as soluções apontadas naquela conferência. Especificamente, no capítulo quatro da segunda parte, intitulado: Princípios – os Quatro Pilares da Educação, a Comissão assinala as bases e os fundamentos que devem orientar a pedagogia que responderá adequadamente aos desafios do século XXI (MAIA; JIMENEZ, 2004).

²² Criada em 1948, a CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada com o objetivo de contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social (ALMEIDA FILHO; CORREIA, 2011).

dezembro de 2018, assumindo o discurso de compromisso com a educação integral. Aprovadas no governo de Michel Temer (2016-2018), sucessor de Dilma, tais dispositivos legais são alvo de análise no capítulo seguinte.

4 A GÊNESE DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Com o intuito de situar nosso objeto dentro do complexo panorama de mudanças que marcaram a aprovação da contrarreforma do ensino médio, pretendemos, neste capítulo, desenvolver um breve estudo sobre os aspectos conjunturais de cunho econômico e político que antecederam a elaboração da Lei nº 13.415/17 e a aprovação da BNCC.

Em seguida, por entendermos que as discussões acerca da recente reformulação do “novo” ensino médio tiveram sua origem com a apresentação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, traçamos os a trajetória dessa etapa de ensino desde o momento em que se iniciaram as primeiras discussões em torno do referido PL, passando pela imposição da Medida Provisória nº 746/2016, até sua definitiva transformação em lei. Na sequência, discorreremos sobre a forma despótica e autoritária com que a Lei nº 13.415/2017 foi imposta (BRASIL, 2016; 2017).

4.1 A conjuntura política e econômica antecedente da contrarreforma do ensino médio: mais recuo democrático e mais ataques aos direitos da classe trabalhadora

No Brasil, o despontar do século XXI caracterizou-se pela predisposição à radicalização de um mal-estar social presente não somente em setores da classe média, descontentes com o governo Fernando Henrique Cardoso, mas, sobretudo, nas camadas mais pobres da população: a estagnação econômica parecia não ter saída, o desemprego não diminuía e os salários não paravam de desvalorizar. Tal cenário tornou-se propício à ascensão de Lula da Silva e à conquista do poder a partir de 2002, indicando ruptura com a agenda do neoliberalismo amplamente instalada no País e proclamando a bandeira de um governo popular e democrático. Nas palavras de Arcary (2011):

A tendência era de radicalização do mal-estar social e abertura de uma situação pré-revolucionária. Esta tendência se confirmou nos outros países: explodiram grandes mobilizações de massas que culminaram na derrubada de governos odiados que não terminaram seus mandatos. Mas não no Brasil. No Brasil o desgaste do governo de Fernando Henrique foi canalizado para a eleição de Lula. (p. 18)

Ao assumir o controle da máquina pública, Lula estava cercado de representantes do povo e dos intelectuais, mas também daqueles que defendiam os interesses das elites nacionais e dos organismos internacionais. E, assim como passou a ser cobrado pelos compromissos assumidos com a classe trabalhadora e suas demandas sociais, não escapou das cobranças de banqueiros e do empresariado do campo e da cidade, bem como teve de enfrentar a fúria do mercado a partir do receituário neoliberal, implacável e exigente.

Desse modo, diante das pressões políticas, acabou cedendo ao sistema do capital e à sua lógica de privatização e de submissão das necessidades humanas ante os anseios do mercado. Ainda que orientado pela mesma lógica do governo que o antecedeu, os dois mandatos do governo Lula foram marcados pela criação de programas sociais que tinham como público-alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza.

Percebe-se, portanto, que ao mesmo tempo em que o PT optou em não desagradar ao capital, promoveu uma política de familiaridade e popularidade entre o presidente Lula e as classes pauperizadas da sociedade, por meio da prévia adesão das massas a um complexo de medidas que, embora tênues, em face das expectativas radicais, tiveram efeito poderoso entre seus beneficiários. De acordo com Edgard Neto (2009):

A política de financiamento de Lula/Haddad não modifica a política de FHC/Paulo Renato. Aloca recursos para o ensino médio privado através do crédito educativo e bolsas de estudo. Continua drenando recursos para os conglomerados do ensino através da concessão de 'empréstimos' do BNDES. Por outro lado, acentua a política compensatória via bolsa escola, renda mínima e outros programas sociais. (p.35)

Com efeito, o programa social de maior destaque do Governo Lula é o Bolsa Família²³, criado por meio do Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, o referido Programa é, na prática, uma edição reformulada e ampliada dos programas

²³O Programa foi substituído em outubro de 2021 pelo Auxílio Brasil. Segundo Cristiano Noronha, cientista político e sócio da Arko Advice, a mudança de nome proposta por Bolsonaro visa a descolar a imagem do ex-presidente Lula (PT) do principal programa social do país e colocar a do atual chefe do Executivo. O presidente tenta fortalecer o programa a partir de um benefício ainda maior e, com isso, criar uma marca social. "Os beneficiários desse programa são majoritariamente as pessoas do Norte e do Nordeste, e é justamente as duas regiões onde Lula tem maior vantagem sobre Bolsonaro, de acordo com as pesquisas de opinião, ressaltou". Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/10/30/interna_politica,1318531/governo-encerra-bolsa-familia-apos-18-anos-de-atuacao.shtml. Acesso em: 22. jun. 2020

sociais focalizados já existentes no governo FHC (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás). Segundo Druck e Filgueiras (2007):

O Bolsa Família se constitui, de fato, numa política assistencialista e clientelista e, portanto, manipulatória do ponto de vista político, em particular em se tratando do seu público-alvo: uma massa de miseráveis desorganizada e sem experiência associativa e de luta por seus direitos. A renda por ele transferida às famílias não se constitui num direito social, podendo ser reduzida e/ou retirada a qualquer momento, ao sabor dos interesses de cada governo – bem ao gosto da política fiscal liberal ortodoxa, que não concorda com nenhuma vinculação orçamentária entre receita e despesa; com exceção, obviamente, do pagamento dos juros da dívida pública. (p. 31)

Druck e Filgueiras (2007) analisam o primeiro mandato do governo Lula e nos lembram que para a ausência de mudanças significativas entre o governo FHC e o de Lula da Silva, foi essencial o processo de transformismo político percorrido por este último e pelo Partido dos Trabalhadores. Como parte do pensamento teórico gramsciano, podemos definir o transformismo como o desprezo dos princípios da revolução e do socialismo em prol de uma postura “moderada” que não incomode o capital, posição que, além de expressar incoerência política e ideológica, fortalece a hegemonia burguesa. Segundo Moreira (2016):

Na programática do PT, podemos perceber o transformismo que redirecionou o partido para alianças com setores vinculados ao grande capital nacional e internacional e a desvinculação de alianças com movimentos com reivindicação de classe, causando um efeito desmobilizador das ideias socialista e revolucionária e um incentivo a integração passiva a ordem. (p. 35)

Há diversas análises, assim como a de Frigotto (2011), a qual depreende que, durante os 13 anos em que esteve à frente do poder no Brasil, os governos Dilma/Lula não falharam por confiar na democracia burguesa. A falha foi de outra magnitude: o de tentar conciliar os interesses de “uma minoria prepotente a uma maioria desvalida – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista corrupta onde sua classe dominante é uma das mais violentas e despóticas do mundo” (p. 238).

Ao honrar os compromissos do País com o capital financeiro internacional, pagando a dívida pública interna e externa, Lula converteu a luta social contra a miséria e a desigualdade em problema de gestão de políticas públicas e desconstruiu a ideia da miséria/pobreza como um dos problemas estruturais da sociedade capitalista. Ademais, a típica proximidade do PT com os

movimentos sociais e organizações da sociedade civil fez com que esses passassem por um período de retração de suas militâncias, ao integrar suas lideranças em cargos do Executivo.

Assim, por meio da adoção de políticas sociais focalizadas e compensatórias, como o Programa Bolsa Família, as medidas adotadas por Lula não fizeram mais do que reafirmar a possibilidade, nos marcos do capitalismo, de redução das desigualdades sociais. Com isso, sedimentaram o discurso de humanização do capital. Ora, pois, o capital é desprovido de qualquer traço de humanidade! Suas demandas são sempre as do mercado, seu alvo central é sempre o lucro, o acúmulo de riquezas. As necessidades vitais dos seres humanos não lhe interessam e estão longe de lhe afetar. Essa é a lógica preponderante, quer concordemos com isso ou não, pois, como nos indica Mézáros (2011), o capitalismo se desenvolveu exitosamente a partir do momento em que abandonou toda e qualquer pretensão humanizante.

Conforme Druck e Filgueiras (2007),

No Brasil, desde o início dos anos 1990, vive-se um processo de constituição, aprofundamento, consolidação e ajuste de um mesmo modelo econômico (liberal-periférico), que começou a se esboçar a partir do governo Collor (1990-1992) e tomou sua forma mais acabada no governo Lula (2003-2006). (p. 27)

Dessa forma, quando o governo Lula tem início em 1º de janeiro de 2003 (até 2010), o receituário neoliberal encontrava-se em seu estágio avançado de implantação no País desde 1989, quando o Brasil se torna signatário do Consenso de Washington, indicando que a ruptura com tal modelo estivesse longe de se efetivar durante a sua gestão. Vê-se, pois, que, embora desde a primeira candidatura de Lula em 1988, o então candidato tenha manifestado interesse em romper com tais políticas contrarreformistas, após tornar-se o 1º governante da história do País a representar forças de esquerda no poder, o que aconteceu na realidade é que ele se viu pressionado a assumir uma política de conciliação, visando a agradar, ao mesmo tempo, dois senhores, situados em pontos extremos das relações sociais no regime do capital: de um lado, as elites, a burguesia nacional e os organismos multilaterais, como o FMI e o BM, seguindo sua cartilha e subserviente às suas recomendações; e, de outro, a classe trabalhadora e as entidades estudantis e sindicais que as representam, atendendo, precariamente,

quando muito, às suas demandas básicas de acesso a direitos sociais, como saúde e educação; e direitos trabalhistas, como emprego e renda mínima.

Nessa perspectiva, a realidade histórica mostrou que prevaleceu o atendimento aos interesses do mercado como o deus social soberano e que a preocupação com as necessidades das pessoas ficou restrita às políticas assistencialistas e de transferência de renda, a exemplo das cotas e do Programa Bolsa Família, os quais servem pouco para garantir melhorias efetivas nas reais condições de vida daqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social, fazendo-nos crer que não houve rupturas do governo Lula em relação às políticas que vinham sendo adotadas pelos governantes que o antecederam; mas, ao contrário, manteve o ritmo que vinha sendo empreendido em relação ao ataque de direitos tão duramente conquistados pela classe trabalhadora, podendo-se constatar por meio da efetivação da contrarreforma da Previdência.

Não obstante, portanto, Lula subir ao poder como um genuíno representante da classe trabalhadora – reunindo uma frente ampla de forças político-partidárias consideradas progressistas e cuja vitória eleitoral o coloca como o primeiro governante de esquerda à frente do palácio do planalto – a agenda do livre mercado e a sua soberania não foram estancadas e interrompidas, o máximo que podemos dizer é que foi reduzido o ritmo e oferecido um mínimo de atenção às necessidades básicas dos mais pobres, como uma estratégia simples de recuo da força devastadora do mercado e suas ambições privatistas e de controle do Estado e da gestão no mundo do trabalho.

Nesse sentido, “as políticas focais de ‘alívio à pobreza’ lhes garantiram o segundo mandato” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135) e o privilégio de levar ao poder da presidência, por duas vezes consecutivas, a sua sucessora: Dilma Rousseff. Tendo que enfrentar uma crise econômica internacional e, ao não dispor do mesmo carisma e nem da mesma habilidade em lidar com interesses antagônicos que o seu antecessor, a primeira mulher presidenta na história do Brasil não chegou a concluir o seu segundo mandato. Ao seguir o curso das medidas adotadas por Lula, deu claros sinais de que a contrarreforma do Estado brasileiro traria graves consequências para a vida dos trabalhadores e seus agregados.

De acordo com a análise de Boito Jr. (2012), os governos Lula/Dilma concretizaram uma política econômica com viés neodesenvolvimentista que

favoreceu, sobretudo, a fração da burguesia interna integrada ao bloco no poder, mesmo sem conseguir fugir dos interesses do capital internacional.

Assentados na análise de Godeiro e Soares (2016), acreditamos que o que se tem chamado de neodesenvolvimentismo, na realidade, tem sido um processo de modernização e de capitalismo dependente, em que a classe dominante brasileira se coaduna ao grande capital, abrindo-lhe espaço para sua propagação, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida. Na análise crítica da política neodesenvolvimentista dos governos do PT, tais autores (2016) asseveram que:

Durante os três mandatos e meio do PT, ele se negou a negociar para a classe trabalhadora, rindo-se da luta de classes, dizendo que governava para todos, ricos e pobres, esquerda e direita [...] agitando essa falsa polarização, o PT angariou por muito tempo, o apoio da classe trabalhadora. Porém, Lula no início e Dilma posteriormente, no governo, aplicaram o plano neoliberal, de acordo com o imperialismo e a burguesia nacional. Depois de treze anos no governo atacando os direitos dos trabalhadores e favorecendo os grandes empresários, o PT pagou com um enorme desgaste, principalmente quando os efeitos da crise internacional chegaram ao Brasil, a partir de 2013. (p. 86)

Com efeito, em julho de 2013, o Brasil assistiu a movimentos de rua que “surpreenderam o País, a saber, as cenas das chamadas jornadas de junho; uma onda de protestos gigantescos que não eram vistos desde o movimento pelo *impeachment* do presidente Collor em 1992” (MEDEIROS, 2014, p. 89). Tais manifestações são o resultado dos dez anos da primeira experiência de governo liderado pelo PT, partido ligado às classes trabalhadoras brasileiras.

Ainda conforme a análise de Godeiro e Soares (2016):

Segurar a classe trabalhadora brasileira, grande favor prestado à burguesia e ao imperialismo, foi o maior mérito da direção petista. Porém ela está pagando um preço muito alto por ter sido o gerente do imperialismo aqui dentro: perdeu o apoio da classe trabalhadora, especialmente da classe operária industrial e dos setores mais explorados e oprimidos, terceirizados, negros, mulheres trabalhadoras que eram sua base e principal sustentáculo... Em crise e sem controle sobre a classe trabalhadora, que lhe virou as costas, e com dificuldade de aprofundar os ataques aos trabalhadores que a crise mundial exige, o PT perdeu sua serventia para a burguesia, que promoveu o *impeachment* de Dilma. (p. 85)

Seguindo uma linha crítica no exame da destituição da primeira mulher a assumir o cargo de presidente do Brasil, Braga (2016) defende que tal fato foi

resultado das contradições do próprio modelo de desenvolvimento lulista. Segundo o referido autor:

Dilma Rousseff não foi tirada do poder por aquilo que ela fez em benefício da classe empresarial, capitalista e da burguesia brasileira. E fez muito, as últimas medidas dela, associadas ao aumento exorbitante da taxa de juros, combinado com um ajuste recessivo da economia, era exatamente para garantir o pagamento dos juros da dívida pública. Pois bem, ela não está sendo derrubada por isso. Nem por de alguma forma ter beneficiado ou mantido o Bolsa Família ou os gastos sociais do governo. Não foi derrubada por nenhuma dessas razões. Dilma foi derrubada por não ser capaz. Por ser um governo fraco e sem a capacidade de empregar a Reforma da Previdência com o aumento do tempo de contribuição e diminuição de benefícios; a Reforma Trabalhista com o fim da CLT, exatamente como eles querem, ou seja, aplicar o princípio do negociado sobre o legislado e transformar estruturalmente o mercado de trabalho brasileiro. (p. 22)

É difícil, mas é preciso reconhecer que a Era Lula/Dilma não abandonou a política econômica monetarista e rentista e não introduziu uma pauta de mudanças que colocassem em marcha reformas estruturais proteladas por séculos, ou seja, ao manter a tradição da sociedade brasileira, que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela, desarticulou as lutas do campo da esquerda e dos movimentos sociais duramente construídos ao longo do século XX (FRIGOTTO, 2011). Tais fatos abriram caminho para a “ascensão ao poder de forças sociais de extrema direita, calcadas na confluência de três fundamentalismos que conjuminam estupidez, insensatez e insanidade humana” (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 5).

Afirma-se, enfim, que o fenômeno do lulismo, assim como a análise do governo Dilma Rousseff, não se esgota nessas poucas linhas. De tamanha complexidade pode, inclusive, dar margens para interpretações diametricamente opostas, tornando-se impossível a apresentação de suas várias abordagens. Cabe-nos aqui, entretanto, a breve exposição da trajetória de um governo que se forjou no seio do movimento operário, ganhou corpo com a adesão de intelectuais e extratos médios da sociedade e se deformou ao estabelecer um pacto com o capital, perdendo popularidade e abrindo espaço para a ascensão de um governante asqueroso e que pode ser identificado com o que há de mais sujo na política brasileira.

Vice presidente de Dilma Rousseff e fruto da ampla aliança feita pelo PT com o intuito de alçar à presidência da república, Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer), filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em maio de 2016,

assumiu o cargo de chefe do poder executivo no Brasil após o conturbado processo de *impeachment* da presidente²⁴.

Uma vez na presidência, o governo de Michel Temer (2016-2018), sob o lema “ordem e progresso”, assumiu um discurso contarreformista com promessa de contornar a crise enfrentada pelo País, por meio de propostas governamentais que incidiram contra anos de lutas progressistas e direitos já adquiridos pela Constituição Federal de 1988, oficializando uma série de medidas neoliberais que reduziram ou suprimiram direitos sociais tão duramente conquistados pela classe trabalhadora.

Nessa direção, Temer acelerou e aprofundou o processo de ajuste fiscal requerido pelo capital no País naquele momento, pondo em marcha uma série de ataques aos direitos trabalhistas. A materialização desses ataques se expressa em leis e outras medidas austeras, tais como: Lei da Terceirização nº 13.429/17, de 31 de março de 2017, que altera o regime de trabalho temporário e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, liberada para atividades-fim; Lei nº 13.467/17, de 13 de julho de 2017, que institui a Reforma Trabalhista, formula novas regras que alteram a CLT, flexibiliza as relações de trabalho, cria o trabalho intermitente, fragiliza os direitos trabalhistas e reverbera de forma devastadora sobre a juventude mais vulnerável e sobre o mundo do trabalho; a EC nº 95/16, de 15 de dezembro de 2016, que impôs limites e congelou por vinte anos os investimentos primários com educação e saúde, comprometendo todo e qualquer meio de valorização da educação; Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB atual e estabeleceu mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais (até 2022) e definiu uma nova organização curricular, mais flexível, a qual contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Essa Lei é objeto de análise no capítulo, a partir do tópico seguinte.

Ressalta-se que o governo Temer, embora tenha sido o mais curto na história política do País nas duas primeiras décadas do século XXI, foi marcado por

²⁴ A presidente sofreu *impeachment* acusada de desvio de recursos por meio das pedaladas fiscais (expressão que se refere ao retardo de repasse de recursos de bancos para amenizar o *déficit* fiscal do governo por um determinado período), embora essa fosse uma prática já adotada por outros presidentes que a antecederam.

profundos retrocessos, não somente na área social e ambiental, mas, também, no trato das questões indígenas, tendo alcançado a marca de menor aprovação popular no Brasil. Suas ações na máquina estatal se deram no sentido de acentuar as estratégias econômicas claramente neoliberalizantes, sem nenhum compromisso ou sensibilidade com as causas populares e os problemas sociais (SOUZA; HOFF, 2019). Desse modo, o governo de Temer deu passos céleres no aprofundamento da contrarreforma do Estado. Aprovou, por exemplo, em tempo recorde uma série de leis que atingiram ainda mais os direitos dos trabalhadores. Além da contrarreforma do ensino médio, em seu governo foi aprovada a Lei da Terceirização (nº 13.429/17), que permite terceirizar atividades fins; a nova contrarreforma trabalhista (nº 13.467/17), que fez mudanças estruturais na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e atingiu duramente os sindicatos e o direito coletivo de trabalho²⁵.

Sabemos que em política não existe vácuo. O ataque aos direitos sociais realizados no governo Temer era apenas a ponta do *iceberg* do que estava por vir. Nas eleições de 2018, Jair Bolsonaro (PSL) foi eleito presidente e assumiu o poder no Brasil em 1º de janeiro de 2019, e de lá para cá o que assistimos foi uma enxurrada de ataques, como nunca testemunhamos antes na história de nosso País, aos direitos da classe trabalhadora, às liberdades individuais e, principalmente, coletivas, e à democracia, mesmo que nos marcos burgueses.

Entendemos que o ataque frontal aos direitos da classe trabalhadora, orquestrado na gestão de Temer e severamente aprofundado na gestão de Jair Bolsonaro, constitui mais uma peça do extenso mosaico montado pelos capitalistas como estratégia de garantia de sua dominação histórica.

Para Maringoni e Araújo (2019, p. 01), “o governo Bolsonaro representa um feito inédito em termos mundiais. Trata-se da primeira vez em que o lumpesinato, de forma organizada, chega ao poder de Estado. Não existe experiência semelhante em países da dimensão do Brasil”. O termo lumpesinato ou lumpemproletariado, esclarecem os autores, não se trata de uma classe, mas de uma fração de classe constituída por trabalhadores sem vínculo com a produção ou

²⁵ A lei minou os acordos coletivos, enfraquecendo sobremaneira os sindicatos, na medida em que invalidou o desconto da contribuição sindical compulsória, para torná-la facultativa. A partir da Lei, é o empregado que deve comunicar ao seu empregador seu desejo que efetue o desconto. A medida legal interfere significativamente na organização e na luta direta dos trabalhadores que, sem a força dos sindicatos para suas defesas, subordinam-se aos ditames dos patrões.

com o mercado de trabalho formal. É uma camada que realiza ações individuais e é avesso a projetos de longo prazo, não é classe, não é coletivo.

Atualmente, quem mais se associa a esse perfil nas esferas do poder é o presidente da República, que não representa um setor social específico. Tendo sido expulso do Exército por indisciplina, Bolsonaro encontrou na carreira parlamentar um meio de vida. Em 28 anos como Deputado Federal, teve atuação apagada e se uniu ao chamado baixo clero da instituição, e, surfando em ondas de insatisfação difusas do eleitorado pobre do Rio de Janeiro, no expressivo apoio da ala evangélica²⁶ e no corporativismo da massa militar, foi eleito presidente em 2018. E, agora, uma vez instalado no Palácio do Planalto, quer desconstruir, desmontar o País (MARINGONI; ARAÚJO, 2019).

Em análise dos primeiros 100 dias de governo Bolsonaro, Maringoni e Araújo (*ibidem*) indicaram a composição política que controla a máquina pública, constituída solidamente desde o período da ditadura militar:

O governo Bolsonaro resulta de uma confluência de interesses solidamente enraizados na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, a representação institucional – ou expressão política – dessa coalizão parece materializar profundas alterações ocorridas desde o final da ditadura (1964-1985) na composição social do país. O período é marcado por um processo de desindustrialização, privatização e desnacionalização de empresas que se soma à desregulamentação e fragmentação do mundo do trabalho. Ramos inteiros da produção deixaram de existir [...], e o país assistiu sua burguesia industrial vender empresas e tornar-se mera montadora, maquiadora, empacotadora e, principalmente, especuladora no mercado financeiro, beneficiando-se de uma das mais altas taxas de juros do planeta. A burguesia associada do capital externo vai se tornando uma burguesia compradora e rentista. Podem-se vislumbrar pelo menos quatro grandes grupos de interesse contemplados no primeiro escalão do atual governo. (s/p.)

A confluência de interesses em torno do poder a que se referem os autores se expressa por meio de grupos que atuam no primeiro escalão do governo: 1) a ala ideológica com nomes indicados por igrejas fundamentalistas e que dirige politicamente o governo; 2) o grupo militar representado por altos oficiais de direita que participam da organização da gestão; 3) a extrema-direita do Judiciário, que

²⁶ Merece relevo o apoio que o Presidente teve antes da eleição, e, atualmente, em seu mandato, de grupos evangélicos. Em seu governo, empossou vários gestores e gestoras que encaminharam pautas moralizantes em nome da família e do chamado homem de bem, adotando medidas de clara perseguição a algumas causas consensuadas na sociedade brasileira a partir da luta organizada de grupos minoritários. O referido Governo e seus ministérios desprezam as conquistas dos LGBTQIA+, dos negros, dos índios, dos comunistas; defendem o Movimento Escola sem Partido, que pretende calar os professores, acusados de doutrinadores; atacam o que chamam de ideologia de gênero, entre outros.

assume postura intimidatória/punitiva em relação aos adversários; 4) a ala dos negócios econômicos vinculados ao capital financeiro nacional e internacional, obedientes e submissos às suas exigências. Além dos grupos relacionados, destaca-se a presença dos três filhos parlamentares do presidente, com influência ultraconservadora nas decisões e nos rumos do País, acirrando o clima de divergências, intrigas e desafetos com os aliados políticos e com as demais esferas de poder. Ressalta-se que o clã de Bolsonaro, desde o primeiro ano de governo, depara-se com acusações de crimes de corrupção e de criação do Gabinete do ódio²⁷, ainda durante a campanha eleitoral, encarregado de gerar perfis falsos, produzir *fake news* e promover ataques cibernéticos nas redes sociais, com possível influência no processo eleitoral e debate público. A investigação e a apuração de denúncias pela Polícia Federal desde 2019 vêm contando com depoimentos e declarações públicas de testemunhas que compunham a base de apoio do governo, hoje ex-aliados descontentes com a condução do mandato presidencial, servindo para reforçar os motivos que levaram à instalação, no Congresso Nacional, em setembro de 2019, da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) das *Fake News*, para investigar, dentre outros, a suspeita de uso de notícias falsas e de desinformação, além de assédio e incitação a outras práticas criminosas na internet durante as eleições de 2018.

De acordo com divulgação na mídia nacional, uma das hipóteses de crimes antidemocráticos cometidos contra a segurança nacional, investigados pela PF, se refere a essa rede de contas articuladas no Palácio do Planalto, entre 2019 e junho de 2020, por agentes públicos ligados à Secretaria Especial de Comunicação (SECOM) e vinculadas a políticos aliados ao clã Bolsonaro, que usavam canais no *Twitter*, *YouTube*, *Facebook* incitando parcela da população à subversão da ordem política ou social e à animosidade das Forças Armadas contra o Supremo Tribunal Federal e o Congresso Nacional (MELLO I., 2021).

Desta feita, além das disputas de espaços entre os grupos para traçar as diretrizes da máquina pública, com frequentes mudanças de nomes na composição

²⁷ "Gabinete do ódio" é o nome dado ao grupo de assessores do clã Bolsonaro responsável por realizar processo difamatório contra os outros candidatos, acusando-os de ações mentirosas e, a partir das notícias falsas, promover Bolsonaro a partir de suas acusações sem provas. Uma vez vitorioso nas eleições, o referido gabinete teria passado a trabalhar no Palácio do Planalto com foco nas redes sociais, inclusive, na gestão de páginas de apoio à família Bolsonaro, que difundem desinformação e atacam adversários políticos. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-oticias/2021/06/13/gabinete-do-odio.htm>. Acesso em: 14 abr. 2020.

de algumas pastas ministeriais e em setores abaixo do primeiro escalão, nos dois primeiros anos e meio no poder, vimos se confirmar os efeitos dessa desastrosa gestão bolsonarista²⁸ ultraconservadora, que atua de forma autoritária com medidas que vão à contramão dos ideais republicanos de civilidade, predomínio do espírito público e supremacia dos interesses públicos sobre os privados.

Estamos diante de um governo que fomenta, deliberadamente, a instabilidade política e mostra sua incompetência para estar à frente do cargo mais alto do País, o qual é indiferente a qualquer pretensão de apresentar um plano de desenvolvimento visando a reduzir o desemprego, para ampliar os postos de trabalho com salários dignos, para tirar o povo da miséria e da fome que se alastra no País, para combater os problemas ambientais, como o desmatamento, as queimadas, os incêndios florestais e a seca, para promover a demarcação de terras e garantir os meios de subsistência sustentável para os povos indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, para elaborar políticas que atendam às demandas de grupos minoritários como os idosos, juventude, LGBTQIA+ etc. Não bastasse tudo isso, Bolsonaro aprovou a redução drástica de recursos para o Sistema Único de Saúde (SUS), para as escolas públicas e universidades, tratando a ciência e os cientistas, as artes e os artistas, os professores e jornalistas como inimigos da nação. Em contrapartida, não mede esforços para agradar o agronegócio, os grandes empresários, banqueiros, o comércio de armas e munições, as elites nacionais, e anda de mãos dadas com milicianos e forças militares, ameaçando a todos que o criticam e se opõem aos seus desmantelos e à sua postura negacionista.

Em meio ao quadro desolador de crise política e econômica, a realidade social se agrava com a crise sanitária e humanitária no Brasil e no mundo a partir de 2020, decorrente da pandemia causada pela Covid-19²⁹, provocando milhões de

²⁸Silva I. (2020, p. 1480) define o Bolsonarismo como uma corrente política com sustentáculos no governo e na sociedade. Segundo ele, [...] “é um jeito autoritário de fazer política, que opta pela propaganda enganosa através das *fake news* [...], sustenta um sistema de corrupção pautado nas ações de milicianos e deputados ávidos por “rachadinha”, que opta pela agressão aos poderes – legislativo, judiciário –, não reconhecendo a necessidade do diálogo, [...] não respeita a dignidade dos seres humanos”

²⁹Doença respiratória infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-Cov-2), potencialmente grave e de elevada transmissibilidade global. Os dados atuais divulgados nas mídias sociais são estarrecedores, registrando no Brasil mais de 682 mil mortes oficiais, com média diária de mais de 2 mil mortes, ficando no topo do ranking mundial. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

mortes, sofrimento, desespero e dor à população mundial. Consoante Silva I. (2020), o governo Bolsonaro,

[...] além de não promover ações efetivas de combate ao novo coronavírus, gera um cenário de ameaças à democracia e as premissas constitucionais de 1988. O governo Bolsonaro demonstra em suas ações, em plena crise sanitária e humanitária, um viés tão fascista que de acordo com Rebuá (2019, p. 1) “na Nova República nunca sentimos tanto medo como agora”, pois o uso da violência para agredir adversários e satisfazer seus interesses têm sido a tônica desse grupo político que não se resume apenas ao chefe do executivo. (p. 1480)

A verdade é que estamos diante de um cenário caótico de retrocessos, vendo o País se esfacelar com a disseminação do ódio e o enfraquecimento da democracia e da cidadania, assistindo pelas mídias sociais ao governo negar a realidade da pandemia e defender, abertamente, o fim do isolamento social e a volta ao trabalho para favorecer os lucros da classe dominante que precisa dos trabalhadores para manter seus negócios. O que temos é um genocídio decretado pela omissão e ausência de ações e assistência do governo federal aos mais pobres, negros, indígenas, vítimas preferenciais dessa crise sanitária que tem um corte de classes, uma vez que aqueles com mais condições financeiras têm um conjunto de recursos para prevenção, atendimento hospitalar e garantia de isolamento social (SILVA I, 2020).

No que diz respeito mais especificamente à educação, o cerne das medidas contrarreformistas adotadas por políticos como Jair Bolsonaro

é liquidar com a esfera pública, o trabalhador público, liquidar com a Educação Básica e dar ao mercado a prerrogativa de gerir as relações trabalhistas e os processos educativos, mesmo que se mantenham formalmente o nome de escola pública. (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 99)

Em face do contexto que serve de base para a análise da Lei da contrarreforma do ensino médio, formulada para atender às exigências de uma educação dualista e capaz de reproduzir as relações sociais a serviço da dominação, passa-se ao exame do projeto inicial e depois compará-lo com a versão aprovada, identificando lacunas, fissuras, incongruências e as intransponíveis barreiras rumo a um ensino médio de cunho crítico e emancipatório.

4.2 A gênese do “novo” ensino médio: do projeto à lei

As discussões em torno da reformulação do ensino médio, que findaram na aprovação da Lei nº 13.415/17, tiveram origem no ano de 2012, ainda durante o primeiro mandato da presidente Dilma Roussef, quando:

a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio realizou diversas audiências públicas com a participação de membros do Poder Executivo, representantes de entidades sindicais, da iniciativa privada e de pesquisadores que debateram temas como: a universalização do acesso ao ensino médio; a estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas; a falta de espaços de aprendizagem; a formação de professores e gestores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; avaliações; programas de apoio ao estudante; integração com a educação profissional; baixa atratividade do ensino médio e outros. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, p. 18)

Constatamos, desse modo, que os debates promovidos pela Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI/2013) se deram principalmente por meio da realização de audiências públicas, as quais, segundo Silva M. (2016b), contaram com a participação do poder executivo, representado principalmente pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e secretários estaduais, agentes públicos que integram o poder executivo, de São Paulo, de Minas Gerais e do Ceará.

A referida Comissão Especial, criada na Câmara dos Deputados com o objetivo de promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), envolveu-se por “aproximadamente 19 meses, na realização de 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e outro no Mato Grosso” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25). Organizou também um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 na Câmara dos Deputados.

Esse complexo de atividades culminou no Relatório da Comissão do qual constava a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL nº 6.840/2013 (SILVA; SCHEIBE, 2017). Importante ressaltar que o referido PL desconsiderou todo o processo de discussão que foi coordenado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em janeiro de 2012. Nas palavras de Silva M. (2016b)

[...] no mesmo ano em que é homologado o documento das novas Diretrizes, elas são ignoradas, tensionadas ou, no mínimo, “estranhadas”

pela criação, no âmbito da Câmara dos Deputados, de uma Comissão destinada a reformular o ensino médio. tem início neste mesmo ano um percurso que culmina, no legislativo federal, com a produção do Projeto de Lei de n. 6.840/2013. (p. 8)

Apresentado em dezembro de 2013, o PL nº 6.840/13, da CEENSI, presidido pelo deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG) e tendo como Relator o deputado Wilson Filho (PTB-PB), propunha profundas mudanças na organização do ensino médio ao apresentar alterações na LDB 9394/96, relativamente aos artigos 24 e 26; acréscimo dos artigos 35-A, 35-B e 36-E, e do §8º do art. 62.

Faz-se mister salientar que o referido PL contou com a assessoria e colaboração³⁰ de alguns segmentos sociais, particularmente de agentes vinculados ao setor privado, tais como representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos pela Educação, que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária (SILVA; KRAWCZYK, 2015).

Nesse sentido, dentre essas mudanças propostas no PL nº 6.840-A/13, constava: 1 – a progressiva obrigatoriedade da jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos os alunos do ensino diurno com duração de três anos (Art. 1º); 2 – o ensino médio noturno para os alunos maiores de 18 anos com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo do ensino diurno (Art. 2º); 3 – organização curricular, com opções formativas para os alunos nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Embora mantivesse as quatro áreas do conhecimento, o art. 1º do referido PL modifica o art. 36 da Lei nº 9394/96 ao incluir o seguinte inciso:

§ 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e **V – formação profissional**. (BRASIL, 2013, grifos nossos)

³⁰ A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (particulares) também participou das discussões. Importante destacar que uma única instituição de ensino superior foi chamada a contribuir: a Universidade de Brasília (UNB); do segmento estudantil, apenas a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) participou. (SILVA; KRAWCZYK, 2015). Observa-se, além da forte presença da iniciativa privada, que não há, dentre as instituições citadas pelas pesquisadoras, a participação de nenhuma entidade protagonista nas lutas pela educação e valorização do magistério.

Dessa forma, o § 5º do Art. 1º do referido PL, ao estabelecer que no último ano do ensino médio o (a) estudante deveria optar por formação que tivesse uma base comum e uma base diversificada, centrada nas ênfases de ensino profissionalizante, serviu de inspiração para a fragmentação do currículo do ensino médio em duas partes: uma comum a todos os estudantes (BNCC) e outra definida pelos propalados itinerários formativos. O projeto permitia, ainda, o retorno dos (as) estudantes, após a conclusão do ensino médio, para que fizessem outra opção formativa no ano subsequente ao da conclusão (§ 7º do Art. 1º).

Observa-se, portanto, que em relação à organização curricular, ao estabelecer o ensino por opções formativas, dentre estas a formação profissional, o que o PL propunha, no § 5º do Art. 1º, era um verdadeiro retorno à lógica tecnicista e pragmatista presente na Lei nº 5.692/71, aprovada na época da Ditadura Civil-Militar e que tornava obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau. Tal medida contribuía para a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam reduzir. Representava, ainda, prejuízo ao obstar aos educandos o direito à “gama ampla de conhecimentos e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p.25).

Contra o esfacelamento da organização curricular presente na estrutura da escola média brasileira, no limiar de 2014, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio (MNEM) – formado por dez entidades do campo educacional: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Ação Educativa (AE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) – foi responsável por uma série de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação com o intuito de impedir a aprovação do PL nº 6840-A/13 (ANPED, 2014).

Com tal intento, o Movimento realizou inúmeros debates, elaborou documentos, além de organizar uma petição pública intitulada “Não ao PL proposto

pela Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio”. Dessa forma, “a oposição, por representantes do movimento estudantil, de parte das secretarias de Educação e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, fez com que o PL nº 6840-A/13 sofresse modificações” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p.25) que redundaram na elaboração, em 2014, de um Substitutivo organizado pelo Deputado Reginaldo Lopes, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação. Segundo Silva M. (2016b),

As mudanças que constam do Substitutivo ao PL 6.840/2013 estão longe de atender às mudanças necessárias no Ensino Médio brasileiro. Foram as alterações possíveis diante das perdas contidas na versão original desse Projeto de Lei. Foram alterações em grande medida resultantes da intervenção do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o que nos faz reforçar a importância da organização dos movimentos sociais, das pressões que podem exercer sobre os poderes constituídos no sentido de assegurar o direito à educação de qualidade para toda a juventude brasileira. (p. 18)

O Substitutivo é praticamente idêntico ao PL nº 6.840-A/13. Poucas são as diferenças existentes entre um e outro: 1 – Neste as opções formativas são apresentadas como possibilidades de aprofundamento nos casos em que se tiver a jornada ampliada, valendo o mesmo para a formação técnico profissional; 2 - Não consta mais obrigatoriedade do tempo integral para jovens de 15 a 17 anos, sendo essa uma possibilidade para os que o desejarem; 3 - Foram retiradas as proposições sobre temas transversais e a restrição de idade para o ensino médio noturno; 4 – Foi retirada a formação de professores por área (MNDEM, 2014).

Percebe-se que o substitutivo, tal como ficou, também não era o que propunha o Movimento em Defesa do Ensino Médio, foi só o que foi possível negociar com o Relator. Observa-se, contudo, que a intensa campanha feita pelo MDEM em oposição à contrarreforma não foi em vão, visto que o referido Substitutivo não chegou a ir ao plenário e a discussão foi arquivada. Contudo, as discussões em torno da ampliação da carga horária do ensino médio com sua consequente reformulação curricular não ficaram paralisadas. O reflexo dessas discussões pode ser verificado na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014):

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014, s/p.)

No entanto, foi apenas em setembro de 2016 que o resgate em torno da discussão da contrarreforma do ensino médio ganhou força total. O governo Temer – que assumiu em virtude da deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff, de forma autoritária e antidemocrática – ao retomar a versão inicial do PL nº 6.840-A/13, impôs a contrarreforma do ensino médio por meio da MP nº 746:

A tramitação da MP n. 746/16 se fez no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em curto período (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas. Nessas audiências, bem como na exposição de motivos da medida provisória, os argumentos em defesa de suas propostas carregam o viés pragmático presente nas DCNEM de 1998 e no PL n. 6.840/13: é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27)

Decorridos apenas cinco meses da sanção presidencial da MP n. 746, após a apresentação de inúmeras emendas, o referido dispositivo foi alvo de algumas modificações até chegar à versão final consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017.

Desse modo, o PL nº 6.840-A/2013 abriu espaço para o amadurecimento de um projeto de contrarreforma, o qual desencadeou a formulação do “novo” ensino médio, acarretando duras mudanças a essa etapa de ensino. A forma autoritária e despótica de como essa etapa de ensino foi gestada é a temática do próximo tópico.

4.3 A forma despótica e autoritária com que a Lei nº 13.415/17 foi imposta

O Brasil oferece 13 disciplinas no ensino médio e essa não é a experiência internacional. O nosso modelo é da época da ditadura e, aos poucos, foram introduzidas mais e mais disciplinas em uma carga horária pequena. Não tem como cobrir um currículo enciclopédico com um número de horas tão restrito (Claudia Costin, professora visitante de Harvard e ex-diretora de educação do Banco Mundial).

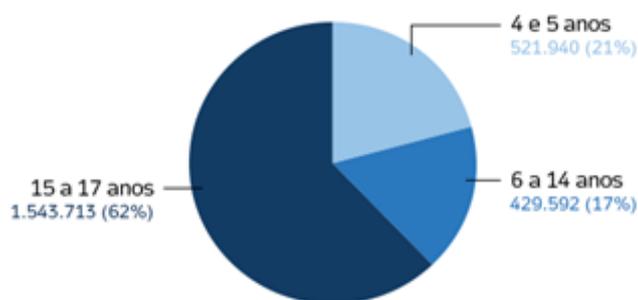
É um ensino que não dá base para o aluno seguir adiante. (Ricardo Falzetta, Gerente de conteúdo do Movimento Todos pela Educação)

Apresentado autoritariamente por meio da medida provisória (MP) nº 746, o “novo” ensino médio suscitou adesões e rejeições. Segundo levantamento realizado pela Organização Não Governamental (ONG) Todos pela Educação, feito com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2012 a 2018 (PNAD/IBGE), o Brasil possui, aproximadamente, 3,2 milhões de jovens de 19

anos, mas apenas dois milhões (63,5%) deles concluíram o ensino médio. A etapa apresenta, portanto, a maior taxa de evasão da educação básica, conforme demonstrado abaixo.

Gráfico 1 – Número de crianças e jovens fora da escola, por faixa etária

Número de crianças e jovens fora da escola, por faixa etária



Arte/UOL

Fonte: Educação Uol (2019)³¹

Percebe-se, portanto, que para o setor empresarial, representado pelo movimento “Todos pela Educação”, a última etapa de educação básica, ao apresentar-se como nível de ensino rígido, composto por 13 disciplinas estanques, não era atrativa aos jovens e, por isso, merecia ser modificada.

Dessa forma, o gráfico dois, assim como as epígrafes do início do tópico, comprovam que o ponto de partida dos arautos da contrarreforma do ensino médio – que se iniciou pelos idos dos anos 2000 – assentou-se sob o diagnóstico da crise. Com base nos dados quantitativos e nos baixos indicadores de desempenho de aprendizagem do ensino médio, os propositores da MP nº 746/16 erigiram um cenário obscuro, com estatísticas de evasão, repetência e fracasso escolar, compararam-nas com os dados internacionais para concluir que o cenário deplorável desse nível de ensino se deve não à ofensiva neoliberal ou à falta de recursos, mas à ineficiência quanto à sua estrutura e organização curricular.

Se, por um lado, a contrarreforma do ensino médio contou com a adesão massiva do empresariado, por outro, encontrou rapidamente um leque muito grande

³¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm>. Acesso em: 13 abr. 2018

de reprovação e contestação. Inspiradas na versão original do PL nº 6.840-A/2013, as inúmeras alterações na LDB atual, impostas de forma autoritária pela MP nº 746/2016, aliadas às medidas antipopulares de Temer, desagradaram aos alunos, pais, professores e especialistas na área. Tal insatisfação com o “novo” ensino médio culminou no surgimento do **Movimento ocupar e resistir**, também chamado Primavera Secundarista, considerado uma das maiores mobilizações e protestos já realizados na história do movimento estudantil brasileiro, que levaram à ocupação de mais de mil escolas públicas.

As ações do **Movimento ocupar e resistir** serviram de exemplo aos universitários, que passaram a se inspirar e, pouco depois, adotaram a mesma prática. Protagonizado pela juventude, denuncia o ataque à democracia e o sucateamento da educação pública, com duração de cerca de dois meses na maioria dos 21 estados com ocupação, tendo conquistado repercussão nacional, numa demonstração de força, resistência e recusa à contrarreforma do ensino médio, à Escola sem partido³²e à EC nº 95/2016, que congela investimentos públicos com saúde e educação por 20 anos (CLASEN; NETTO; ACCORSI, 2021).

Enquanto o movimento de ocupação das escolas se expandia de forma vertiginosa, o governo investiu massivamente na defesa da MP nº 746/16, e “sem categorias de análise, até mesmo setores mais intelectualizados da sociedade sucumbiram às propagandas orquestradas pelo MEC e veiculadas pelos meios de comunicação” (KUENZER, 2017, p. 351). Como podemos observar nas imagens abaixo:

³² Nome dado ao movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. A gênese do referido movimento encontra-se na reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender. O idealizador desse movimento político entende que muitos professores, sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes, findam deixando o processo educativo de lado em prol da disseminação de propaganda partidária e de ideais de esquerda. Esse movimento ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. Em oposição a esse movimento, pretende-se instituir, em todo o território nacional, por meio do Projeto de Lei nº 502/2019, o programa “Escola Sem Mordaca”. Segundo a autora do referido projeto, Talíria Petrone, o objetivo é defender “os princípios de livre manifestação do pensamento, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão, e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como da laicidade e do respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não crença”. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-x-escola-sem-mordaca>. Acesso em: 14 maio 2019.

Figura 1 – Propaganda oficial do MEC sobre o “novo” ensino médio



Fonte: Jornal GGN³³

As imagens retratadas na figura 1 compõem a propaganda, de apenas um minuto, veiculada pelo MEC nos canais de rádio e televisão, visando a manipular os estudantes afirmando que, com base “nas experiências de vários países”, o “novo” ensino médio iria “deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens”.

Cumprir observar que o “carro chefe” da propaganda do MEC se deu em torno da flexibilização do currículo. Outro trecho da campanha do governo era bastante ilustrativo, pois afirmava que o conteúdo obrigatório do currículo seria definido pela BNCC e que o estudante teria a liberdade de escolher uma entre as quatro áreas de conhecimento para aprofundar os seus estudos³⁴. Salientava que os estudantes que quisessem se preparar para o mercado de trabalho teriam a opção de cursar a formação técnica profissional. Tratava-se de pura falácia, visto que o governo, de feições neoliberais, preocupava-se tão-somente em atender aos interesses mercadológicos do empresariado, com a formação de mão de obra barata e minimamente qualificada para o mercado do trabalho.

À medida que se intensificava a onda de mobilizações que tomaram conta do País, a censura e repressão foram usadas como resposta pelas forças

³³ Disponível em: <https://jornalggn.com.br/crise/mec-veicula-comercial-em-defesa-da-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 25 jun. 2021

³⁴ Percebemos as similitudes dessas medidas com as Pedagogias do Aprender a Aprender que são pautadas pela escolha individual do que se quer aprender e, pelo próprio neoliberalismo, na medida em que, para Friedman (1985), a liberdade de escolher é o marco decisório para constituição de uma sociedade livre e de um mercado exitoso. Entretanto, nenhum desses ideários desvela as bases cerceadoras da sociedade capitalista que obstaculiza essas escolhas, condicionando-as ao poder aquisitivo de cada indivíduo.

conservadoras, respaldadas pelo poder judiciário. Segundo informação veiculada pelo periódico Rede Brasil Atual (RBA) (2016), o juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), determinou o uso de técnicas de tortura para convencer os estudantes a desocupar as instituições de ensino. Entre as técnicas, destacam-se: cortes do fornecimento de água, luz e gás das unidades de ensino; restrição ao acesso de familiares e amigos que estivessem levando alimentos aos estudantes; e o uso de “instrumentos sonoros contínuos, direcionados ao local da ocupação, para impedir o período de sono” dos adolescentes.

Importante ressaltar que o ministro da Educação, além de ignorar as ocupações nas escolas secundaristas, buscou conter as manifestações que aconteciam dentro de seu espectro direto de instituições de ensino por meio, por exemplo, de ofícios a diretores de Institutos Federais de Educação (IFEs), solicitando a delação nominal de alunos que participavam das ocupações (MARTINS L., 2016).

Mesmo diante das reações truculentas, a juventude resistiu; e, por cerca de um mês, manteve firmes as ocupações. Foi quando, então, os tribunais de justiça estaduais deliberaram um conjunto de mandados judiciais de reintegração de posse. Com isso, os jovens manifestantes foram obrigados a desocupar as escolas e universidades, deixando um rastro de luta e resistência. Nesse contexto, embora a Primavera Secundarista tenha resultado em algumas conquistas importantes para várias escolas do País, tais como a destinação imediata de recursos para suprir demandas escolares, não foi suficiente para revogar a MP nº 746/2016 e nem para barrar a aprovação e implantação da Lei nº 13.415/2017.

Dessa forma, após a brava resistência de estudantes, professores e comunidade em geral, a MP nº 746/2016, que havia recuperado boa parte do teor do que estava no PL nº 6.840-A/13, foi aprovada em 23 de setembro de 2016 na Câmara Federal. Depois de receber dos senadores e deputados o total de 568 emendas, das quais 148 foram acolhidas, total ou parcialmente, pelo Relator senador Pedro Chaves (PSC-MS), transformou-se no Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016, em 13 de fevereiro de 2017. Três dias depois, esse PLV manteve elementos da MP nº 746/16 e deu origem à Lei nº 13.415/2017, embora com complementações e alterações. No tópico seguinte, realizamos uma análise comparativa entre o PL nº 6840-A/2013, que serviu de inspiração para o “novo”

ensino médio, e a Lei nº 13415/2017. Analisamos também a relação existente entre o “novo” ensino médio – regulamentado pela Lei nº 13.145/2017 – e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

5 A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A LEI Nº 13.415/17, A BNCC E A RESOLUÇÃO Nº 3/2018: A INTENSIFICAÇÃO DA NEGAÇÃO DO ACESSO AO SABER CIENTÍFICO PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA

Vimos que, em 2016, com a MP nº 746/2016, e, em 2017, com a Lei nº 13.415/2017, em meio a uma grave crise política e institucional, inspirado no PL nº 6.840-A/2013, um governo com uma legitimidade discutível, para dizer o mínimo, decide sacramentar uma contrarreforma de forma abrupta, peremptória, açodada e, o que é mais grave, de maneira autoritária.

Justamente por essa forma implacável, rude e intransigente com que o “novo” ensino médio foi instituído, podemos afirmar que Lei nº 13.415/2017 é um dispositivo legal inconcluso. Tendo sua origem no PL nº 6.480-A/2013 e elaborada por meio da MP nº 746/2016, portanto, em caráter de urgência, as condições para que a referida lei pudesse legalmente se concretizar só viriam à tona com a elaboração da parte da BNCC referente ao ensino médio. No entanto, afinal, qual a relação existente entre o PL nº 6840-A/2013, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC na configuração do “novo” ensino médio? Vemos sobre isso nos tópicos a seguir.

5.1 Uma análise comparativa entre o PL nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/2017 que instituiu o “novo” ensino médio

O artigo 1º da Lei nº 13.415/2017 modificou o Art. 24 da LDB que passou a figurar com a seguinte redação:

Art.24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 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.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (BRASIL, 2017, s/p.)

Dessa forma, estabeleceu-se que o ensino integral será implantado de forma gradual. Antes da sanção da Lei nº 13.415/2017, a terceira etapa da educação básica, com duração mínima de três anos, comportava uma carga horária anual de pelo menos 800 horas distribuídas em 200 dias anuais letivos. Conforme a “nova” lei, as escolas deverão ampliar a carga horária das atuais 800 horas anuais para 1.000 horas, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017, ou seja, os turnos passarão das atuais 4 horas diárias para 5 horas diárias.

Progressivamente, a carga anual do ensino médio deverá chegar a 1.400 horas, perfazendo um total de 4.200 horas ao longo dos três anos de curso, quando a unidade escolar atingiria o *status* de escola de tempo integral, segundo os propositores dessa contrarreforma. Interessante observar que não há uma previsão explícita para que as escolas atinjam essa meta. Dessa forma, a propalada “Escola integral com 7 horas, no mínimo, pode ser implantada em 2030, 2050 ou, simplesmente, nunca existir” (PENNA, 2017, s/p.).

Além disso, observamos outro agravante: se não há um prazo estipulado para que as escolas alcancem 1.400 horas anuais, resta a essas instituições conformar-se com o prazo de cinco anos para que seja atingida a meta intermediária de 1.000 horas anuais, o que significa o acréscimo de uma hora/aula a cada um dos 200 dias letivos. Tal fato já é uma realidade na maioria das escolas brasileiras e, definitivamente, não configura uma oferta de ensino em tempo integral como preconiza a propaganda oficial da contrarreforma.

Averigua-se, portanto, que a proposta de introduzir, na política educacional brasileira, a escola de tempo integral não passa de uma promessa vazia, pois não basta apenas aumentar o tempo do aluno na escola. A concretização de uma educação que prima verdadeiramente pela qualidade abrange inúmeros aspectos, tais como: espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e, principalmente, professores concursados, capacitados e remunerados condignamente. Além disso, a expansão da carga horária desvincilhada dos aspectos citados não contribuirá para a qualidade do ensino e nem para a ampliação da educação integral. Na realidade, se considerarmos a organização do trabalho escolar e as atuais condições de trabalho docente, a expansão da carga horária poderá até mesmo repercutir negativamente, pela ausência de recursos humanos, físicos e financeiros.

A mudança estabelecida no inciso I do art. 24 da LDB não constitui novidade, pois já estava prevista no PL nº 6.840-A/2013, elaborado durante o governo do PT, como se pode perceber pela análise da alteração constante no art.1º do referido PL:

Art. 1º Os arts. 24 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 24.....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas, no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;..... (BRASIL, 2013, s/p.)

Verifica-se, assim, que praticamente não houve mudanças em relação à proposta de tempo integral do Governo de Temer e de Dilma para as escolas de educação média no Brasil. Tal fato retrata um ponto de continuidade entre a Lei nº 13.415/2017 e a proposta do PT para essa etapa de ensino, consubstanciada no Projeto de Lei nº 6.840-A/2013, fato que prova ser quase um consenso entre os formuladores das políticas educacionais a ideia de consolidar o ensino médio por meio da adoção do tempo integral nas escolas. Nesse ponto, concordamos com Cardoso (2019), quando afirma:

Ampliar o tempo de ensino em uma escola pública, com o enriquecimento do currículo, da sociabilidade e formação dos jovens parece progressivo, ainda que insuficiente, para a superação do déficit educacional. Tarefa que nenhuma proposta educacional de ampliação do tempo de ensino foi capaz de realizar. No Brasil, dentre as experiências de extensão da jornada, conhecidas como educação (em tempo) integral, predominaram as de inspiração liberal pragmáticas (Anísio Texeira e Darcy Ribeiro) e neopragmáticas (Programa Mais Educação, criado em 2007 e regulamentado em 2010 pelo governo Lula). (p.104)

De fato, a proposta de política educacional, materializada na Lei nº 13.415/2017 pela ampliação da jornada escolar diária até que ela seja integral, com 7 horas/dia, prolongando, dessa forma, o tempo do aluno na escola, parece ir de encontro à valorização do ensino médio no Brasil. Todavia, ao ser proposta no mesmo momento em que o Governo Federal congelava, por 20 anos, os investimentos em saúde e educação, a ampliação da quantidade de horas no ensino médio não representará uma garantia de melhoria da qualidade do ensino, ao contrário, poderá tornar-se ainda mais sucateada e precária.

Além disso, tal protótipo de educação de tempo integral, ao submeter os desiguais à igual tratamento, ou seja, ao tratar os jovens indistintamente e ao não considerar as cisões de classe que caracterizam esse setor da população, acaba por desprezar uma parcela importante da juventude brasileira: a juventude que além de estudar também trabalha (SALA; PARIS, 2016).

É fato que a lei do “novo” ensino médio, ao instituir o ensino de tempo integral, tomará mais tempo dos jovens. Esses jovens, em parte, trabalham porque são filhos da classe trabalhadora. E como nos lembram Sala e Paris (2016):

[...] o Ensino Médio em Tempo Integral, já defendido por Dilma e agora imposto por Temer, acaba por ter um efeito bastante perverso: ele precariza, sobretudo, a educação escolar da juventude trabalhadora, que terá que frequentar um ensino noturno ainda mais distante da realidade dos cursos diurnos e em tempo integral [...] (p.12)

Atualmente, existe um abismo gigantesco que separa a qualidade do ensino público ofertado pelos turnos diurno e noturno. O que a contrarreforma do ensino médio promove é a ampliação desse abismo. Essa ideia de expandir o fosso existente entre o turno diurno e o noturno não é nova, pois estava presente no PL nº 6.840-A/2013:

Art. 35-B. O ensino médio noturno, respeitadas as formas de organização previstas nesta Lei, observará a carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas, sendo 3.200 (três mil e duzentas) horas desenvolvidas ao longo de quatro anos, mediante jornada escolar de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e 1.000 (mil) horas a serem complementadas a critério dos sistemas de ensino.

§ 1º Observadas suas especificidades, o ensino médio noturno deverá observar o mesmo currículo e conteúdos desenvolvidos no ensino médio regular.

§ 2º Somente serão admitidos no ensino médio noturno os alunos maiores de dezoito anos. (BRASIL, 2013, s/p.)

O PL nº 6.840-A/13 propunha a ampliação do tempo de curso para o ensino médio noturno e eliminava dessa etapa do ensino os menores de 18 anos, promovendo a exclusão de um amplo contingente de jovens que estudam e trabalham. A Lei nº 13.415/2017, ao ignorar, na proposta da ampliação da carga horária, as condições de permanência na escola dos jovens estudantes que necessitam conciliar estudo com trabalho, acaba por criar duas escolas de ensino médio dentro da rede pública: uma para os filhos da classe trabalhadora menos precarizada que, ao não precisar trabalhar, terá acesso ao ensino de tempo integral diurno; e outra, de qualidade duvidosa, voltada ao público jovem que precisa trabalhar e estudar para garantir sua sobrevivência. Para essa parcela significativa

da juventude brasileira, o sonho de concluir o ensino médio fica cada vez mais difícil e inviável, comprovando que o discurso governamental de que o “novo” ensino médio visa a atender os anseios e expectativas da juventude não passa de balela, ou seja, de um grande engodo.

No que se refere à contratação e à formação de professores, o PL nº 6.840-A/2013 propõe que: “a formação dos docentes para o ensino médio se dê a partir dessas quatro áreas do conhecimento, de forma a habilitar os professores a tratarem adequadamente os conteúdos e permitir seu aprofundamento” (BRASIL, 2013).

No que diz respeito a essa temática, o que a contrarreforma do ensino médio promove é a modificação do Título V da LDB atual, e inclusão no Art. 61 dos incisos IV e V. Tais incisos estabelecem quem são os profissionais da educação básica e inserem nesse grupo duas novas categorias de profissionais, a saber:

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;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017)

Verifica-se, mais uma vez, uma determinação legal que se constitui em ameaça, uma invasão ao campo de atuação dos professores de educação básica daqueles formados nos cursos de graduação das instituições universitárias, permitindo, a qualquer bacharel com acesso a uma formação aligeirada de curta duração, a assumir o lugar de professores graduados nas licenciaturas plenas de longa duração de, no mínimo, quatro anos. Tal descaso legitima o desrespeito com a profissão do magistério, historicamente desprestigiada e com *status* social rebaixado, sem apresentar atrativos maiores para exercício do ofício, configurando-se como lugar de todos e de ninguém.

Não bastasse tal abertura para outras áreas profissionais, a formação de professores aptos a atuar no “novo” ensino médio também inclui a figura do profissional de “notório saber” ainda que sua inserção esteja restrita a um único itinerário formativo (formação técnica e profissional). Esses profissionais dispõem unicamente da prática de ensino, o que agrava a realidade de falta de professores qualificados para essa etapa do ensino, contribuindo para aprofundar os problemas

que circunscrevem dois aspectos centrais da educação básica brasileira: a formação e a qualificação docente.

Dessa forma, tais incisos, ao dispensarem justamente a formação e a titulação, institucionalizam a precarização docente e comprometem a qualidade do ensino, enfatizando um absoluto desdém por uma das mais importantes bandeiras de luta do magistério no Brasil: a valorização da profissão docente.

A profissionalização docente se constitui como importante pilar de sustentação de uma educação de qualidade. O chamado notório saber e a admissão de bacharéis na docência se constitui como um ataque aos esforços em torno da luta pela formação de professores. Saviani aponta que a formação docente, historicamente, esteve diante de um dilema entre os conteúdos específicos da área de ensino e os pedagógicos, necessários para ensinar. “Tudo indica que, na raiz desse dilema, está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151) Mesmo depois de tantos esforços coletivos dos trabalhadores da educação para manter a unidade entre conteúdo e forma, nos cursos de formação docente, a atual contrarreforma promove uma visível cisão entre o que ensinar e como ensinar, desprezando a formação pedagógica defendida e conquistada nos últimos anos de luta docente.

Um ponto marcante a ser ressaltado no processo de implementação do “novo” ensino médio é o fato de a ampliação da jornada escolar encontrar-se diretamente entrelaçada ao eixo da flexibilização curricular.

O processo de flexibilização curricular da última etapa da educação básica brasileira pode ser identificado na introdução do art. 36 da LDB atual, que passou a figurar com a seguinte redação com a Lei nº 13.415/2017:

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.** (BRASIL, 2017, s/p., grifos nosso)

No PL nº 6.840-A/2013, a apregoada flexibilização do currículo aparece por meio da mudança no art. 36 da LDB atual, que passaria a vigorar com o seguinte teor:

Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza; e
- IV – ciências humanas.

§ 2º Os currículos do ensino médio contemplarão as quatro áreas do conhecimento e adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 3º Serão incluídos como temas transversais no ensino médio os seguintes:

- I – prevenção ao uso de drogas e álcool;
- II – educação ambiental;
- III – educação para o trânsito;
- IV – educação sexual;
- V – cultura da paz;
- VI – empreendedorismo;
- VII – noções básicas da Constituição Federal;
- VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor;
- X – importância do exercício da cidadania;
- X – ética na política; e
- XI – participação política e democracia.

§ 4º A inclusão de novos conteúdos e componentes curriculares no ensino médio ficará submetida a deliberação do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos:

- I – ênfase em linguagens;
- II – ênfase em matemática;
- III – ênfase em ciências da natureza;
- IV – ênfase em ciências humanas; e
- V – formação profissional.** (BRASIL, 2013, s/p., grifos nossos)

Nesse ponto, chama-nos atenção a centralidade que o itinerário de formação técnica profissional assume, tanto no PL nº 6.840-A/2013 quanto na Lei nº 13.415/2017. A introdução do referido itinerário, por meio da contrarreforma do ensino médio, reproduz o dualismo estrutural, marcante na história da educação de nosso País e integra o que Kuenzer (2017) batizou de pedagogia da acumulação flexível, a qual tem como finalidade:

[...] a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola

pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados que não necessitam de formação qualificada [...] (p. 341-342)

Com efeito, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador, decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, o empresariado ampliou seu interesse pelas questões educacionais que afetam o País no que diz respeito à educação básica e, particularmente ao ensino médio. Sobre o assunto, Ferretti e Silva (2017) afirmam:

Tal tipo de interesse manifestou-se tanto no período do governo FHC quanto no dos governos Lula e Dilma, pela disposição e pelo empenho em interferir de forma decisiva no âmbito do ensino médio, contando, para isso, com o apoio não apenas da mídia, mas também de setores do campo acadêmico, como, por exemplo, o econômico. (p. 400)

Percebe-se, dessa forma, que a contrarreforma consubstanciada na Lei nº 13.415/2017 não é meramente a forma mais eficiente de: “se organizar um ensino médio em crise, como se ela fosse neutra, racional ou simplesmente necessária. Ela é também um projeto de educação e de sociedade que formaliza e materializa interesses próprios: os interesses do capital no momento de sua crise” (PIOLLI; SALA, 2020, p. 72)

Ainda no tocante à flexibilização curricular, a Lei nº 13.415/2017 determina que:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...] (BRASIL, 2017, s/p.)

O referido reconhecimento de competências pelas escolas poderá ser efetivado por meio da realização de atividades de demonstração prática do conhecimento do estudante, ou a partir da comprovação de experiências extraescolares que tenham relação com os conteúdos ministrados, incentivando, desse modo, a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais. Uma opção que se abre é o credenciamento de instituições de ensino com o objetivo de ofertar atividades e cursos relacionados à educação técnica, o que representa uma grande oportunidade para o setor privado.

Ainda no que diz respeito à propalada flexibilização do currículo, torna-se importante esclarecer que, tanto na Lei nº 13.415/17 quanto no PL nº 6.840-A/2013,

ela depende, necessariamente, para ser implementada, das orientações contidas na BNCC para o ensino médio. Tal dependência se deve ao fato de que o seu currículo requer uma base nacional comum, inexistente no País até a aprovação da BNCC para o ensino médio em 2018. Abre-se um parêntese para esclarecer que, embora a BNCC tenha sido homologada em 20 de dezembro de 2017, a parte referente à etapa do ensino médio só foi concluída um ano depois, em 14 de dezembro de 2018.

Desse modo, o “novo” ensino médio, por meio do art. 4º, reformula o art. 36 da LDB, propondo uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando uma suposta padronização da grade curricular. Assim, o currículo a ser ofertado para os jovens, tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas, é composto de dois módulos: a parte comum, obrigatória definida pelo eixo estruturante da BNCC, que se subdivide em quatro áreas do conhecimento; e a parte diversificada, composta de cinco itinerários formativos – inclui as quatro áreas do conhecimento mais a formação técnica e profissional – a serem “escolhidos” pelos alunos. Constata-se, dessa forma: “que quatro dos cinco itinerários formativos coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC. Apenas o itinerário de formação técnica e profissional não consta nas áreas que definem os direitos e objetivos de aprendizagem” (PIOLLI; SALA, 2020, p.73).

Questionamos a ideia que é propalada de que os itinerários formativos se constituem como uma opção democrática de ensino, uma vez que permitem aos estudantes fazerem escolhas sobre aquilo que querem estudar. Uma análise pedagógica da questão nos alerta para o fato de que as escolhas desses estudantes nem sempre podem representar aquilo que mais precisam na sua formação, correndo riscos de que estes fiquem com lacunas relevantes de conteúdos importantes para sua formação geral que, por alguma razão, não foram “escolhidos”. Outro aspecto a destacar é o fato de que essas escolhas podem ser extremamente limitadas, pois as escolas, por várias razões, inclusive de ordem operacional, nem sempre vão ofertar itinerários que sejam atrativos para determinados alunos. Assim a “nova” lei, ao incorporar, ao currículo, o itinerário formativo técnico profissionalizante, o apresenta como uma via possível aos estudantes, criando uma ilusão de escolha do componente curricular. Vê-se que os filhos da classe trabalhadora, geralmente estudantes da escola pública, não têm acesso nem a uma formação geral propiciada pela BNCC e suas quatro áreas do conhecimento, nem a

uma formação técnica e profissional propiciada pelos itinerários formativos, que possam prepará-los para o mundo do trabalho, ainda que seja para assumir empregos precarizados. Isso pode ser constatado com o fato de que 53% dos municípios brasileiros possuem uma única escola de ensino médio³⁵, inviabilizando concretamente qualquer possibilidade de oferta a partir das escolhas dos alunos, porque, no final das contas, se existe essa possibilidade de opção do itinerário profissionalizante, certamente, não é dos alunos, e sim das escolas, conforme suas condições efetivas de oferta. Contudo, a realidade tem demonstrado que, historicamente, prevaleceu a precariedade e a ausência de recursos financeiros demarcando as relações de ensino e de aprendizagem nos territórios e espaços escolares. Destarte, o discurso da “escolha”, na verdade, tem uma relação estreita com o modelo neoliberal que aposta na chamada “liberdade de escolher” dos indivíduos, com um viés aparentemente democrático, mas que, na prática, serve para limitar as possibilidades formativas dos indivíduos, calcadas numa abordagem mais geral de mundo, de ciência e de sociedade para, em seu lugar, “optarem” por uma formação aligeirada e pragmática.

Assim, com a retomada da divisão entre ensino propedêutico e ensino profissional, assistimos à reedição da velha Lei nº 5.692/71, sob novas roupagens e novas maquiagens. Conforme Simões (2017), a nova versão de currículo imposta ao “novo” ensino médio:

[...] ao definir itinerários formativos de forma precoce, pode levar uma grande parte da juventude a viver, ao final do ensino médio, um drama pela escolha compulsória ou precipitada. Mas, os mais atingidos sem dúvida por essa proposta serão os setores populares, cerceados de suas possibilidades futuras e tendo que enfrentar ainda maiores dificuldades para superar o abismo das desigualdades sociais que são permanentemente (re) produzidas. (p.7)

Deparamo-nos aqui com mais um discurso falacioso, tendo em vista que a definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino e não pelos estudantes. Na prática, as instituições de ensino poderão ofertar poucas opções aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que têm a obrigação de ofertar apenas um único itinerário formativo. Caracterizada como um “museu de grandes

³⁵ TOLEDO, Luís Fernando. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **O Estado de S. Paulo**, [S. l.], 4 de jun. de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 17 mar. 2018.

novidades”, tal proposta se constitui, então, em uma mentira e está fadada ao fracasso quanto à sua operacionalização no âmbito escolar.

Por outro lado, os filhos das classes sociais mais favorecidas continuam com uma sólida formação geral nas escolas privadas e destinados ao ingresso no ensino superior nas áreas social e economicamente mais valorizadas. Em vista disso, não é preciso sequer indagar o que de fato mudou, mas conferir as marcas presentes do ensino dual e excludente.

Outro elemento que corrobora para respaldar esse abismo institucionalizado pelo “novo” ensino médio é o fomento à privatização da educação básica, fortalecendo o *apartheid* socioeducacional enraizado na história do País, com a existência de escolas para ricos e classe média alta – com currículos “à la carte” onde empresários poderão cobrar por disciplinas que ultrapassam 1.800 horas obrigatórias da BNCC –, e escolas para pobres e classe média baixa, com currículos restritos às 1.800 horas e ofertando apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática), e negando ou negligenciando aos estudantes o direito de aprendizagem às outras disciplinas de conhecimentos gerais, tais como história, geografia, ciências, filosofia, arte, dentre outras (CNTE, 2018).

Convém ter presente que a Lei nº 13.415/2017, ao estabelecer a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas ao longo dos três anos de curso, afeta diretamente uma conquista básica dos jovens nesse nível de ensino: o direito à formação humana integral. Além disso, a referida lei, em consonância com a BNCC, ao considerar Física, Artes, Sociologia e Filosofia como “estudos e práticas”, e não como “disciplinas”, acaba por instituir a não obrigatoriedade dessas disciplinas com carga horária fixa nos três anos do ensino médio.

A título de complementação da análise ora realizada, cabe apontar que a obrigatoriedade da língua inglesa, a partir do sexto ano do ensino fundamental, opõe-se ao espírito de flexibilidade curricular do “novo” ensino médio e da LDB atual, uma vez que a comunidade escolar estará impossibilitada de escolher o idioma estrangeiro a ser ministrado, conforme os interesses dos estudantes e as possibilidades de oferta das escolas. Tal mudança, além de menosprezar o estudo da língua espanhola e o contexto cultural latino-americano, fomenta a segregação entre os estados brasileiros circunvizinhos com outros países da América do Sul.

Cabe salientar que, tanto no PL nº 6.840-A/2013 quanto na Lei nº 13.415/2017, “o currículo do ensino médio é definido a partir de uma lógica

fragmentada em opções ou itinerários formativos que priva os sujeitos do acesso a uma formação básica comum” (SILVA M., 2016b, p. 17), pois além de instituir um ensino médio em migalhas, a Lei nº 13.415/2017 determina uma carga horária máxima a ser destinada aos conteúdos trabalhados na BNCC.

Importante destacar que diferente da Lei nº 13.415/1207, o PL nº 6.840-A/2013 não determinava uma carga horária máxima para a Base Nacional Comum, o que, “na prática, poderia fornecer aos jovens do ensino médio maior acesso aos conteúdos humanísticos” (QUADROS; KRAWZYCK, 2021, p. 43). Além disso, no referido PL, os itinerários formativos eram opções dos alunos e não de oferta dos sistemas educativos, como determina a Lei nº 13.415/2017. Isso nos leva a concluir que a Lei que instituiu o novo ensino médio é uma versão piorada do PL nº 6.840-A/2013.

Nesse ponto, nós adentramos em um dos dispositivos mais intrigantes do “novo” ensino médio: o parágrafo 5º do art. 3º da Lei nº 13.415/17: “A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, s/p.).

Constata-se, desta feita, que a “nova” lei prevê que a ampliação da carga horária pode chegar a 4.200 horas ao longo dos três anos de curso, mas a quantidade máxima de horas destinadas ao conteúdo de formação geral e definido pela BNCC será de 1.800 horas, podendo ser até menor, pois, como a lei não determina a quantidade mínima, tal decisão dependerá da definição estabelecida pelos sistemas de ensino. Enquanto isso, a parte diversificada poderá ocupar uma carga horária de até 2.400 horas. Ora, a unidade escolar, uma vez ampliada a sua carga horária para 1.400 horas anuais, 42,1% do currículo do ensino médio será destinado a matérias definidas na BNCC; e o restante, ou seja, 57,9% do currículo será composto pelas disciplinas que formarão o que a lei chama de itinerários formativos. Com isso, as 2.400 horas distribuídas igualmente no modelo anterior à “nova” lei, para os conhecimentos de todas as áreas, agora serão reduzidas a 1800 horas de formação geral, ocasionando um achatamento e a perda mínima de 800 horas ou um terço de conteúdos relativos às disciplinas de História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Segundo Piolli e Sala (2020), com tal mudança:

[...] os estudantes que cursarem o itinerário de formação técnica e profissional terão maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, visto que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, Art. 44, § 3º), já que a carga horária destinada a essas “habilidades e competências” será limitada a, no máximo, 1.800 horas. Já os estudantes que seguirem os outros itinerários terão uma carga horária superior destinada às “habilidades e competências”, que serão exigidas nos exames de ingresso à Educação Superior e que, embora de maneira fragmentada, atingirão todas as 3 mil horas da carga horária mínima estabelecida para o Ensino Médio nos próximos anos. (p.12)

Diante disso, há quem defenda que essa nova estrutura curricular é boa e inovadora no atendimento às necessidades dos alunos, estimulando seu aprendizado; mas o que se percebe é um beco sem saída, uma gaiola de ferro para aprisionar os filhos da classe-que-vive-do-trabalho, condenando-os à falta de escolhas mesmo quando a legislação determina que elas devam existir.

No que diz respeito à contratação e à formação de professores, a contrarreforma do ensino médio modifica o Título V da LDB atual e inclui, no Art. 61, os incisos IV e V. Tais incisos estabelecem quem são os profissionais da educação básica e inserem nesse grupo duas novas categorias de profissionais, a saber:

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;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, s/p.)

Verifica-se, mais uma vez, uma determinação legal que se constitui em ameaça, uma invasão ao campo de atuação dos professores de educação básica, formados nos cursos de graduação das instituições universitárias, permitindo a qualquer bacharel, com acesso a uma formação aligeirada de curta duração, a assumir o lugar de professores graduados nas licenciaturas plenas de longa duração de, no mínimo, quatro anos. Tal descaso legitima o desrespeito com a profissão do magistério, historicamente desprestigiada e com *status* social rebaixado, sem apresentar atrativos maiores para exercício do ofício, configurando-se como lugar de todos e de ninguém.

Não bastasse tal abertura para outras áreas profissionais, a formação de professores aptos a atuar no “novo” ensino médio também inclui a figura do profissional de “notório saber” ainda que sua inserção esteja restrita a um único

itinerário formativo (formação técnica e profissional). Esses profissionais dispõem unicamente da prática de ensino, o que agrava a realidade de falta de professores qualificados para essa etapa do ensino, o que contribui para aprofundar os problemas que circunscrevem dois aspectos centrais da educação básica brasileira: a formação e a qualificação docente.

Sobre a formação docente, Saviani (2019) aponta dois modelos que historicamente predominaram:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. (p. 149)

Dessa forma, tais incisos, ao dispensarem justamente a formação pedagógico-didática e a titulação, institucionalizam a precarização docente e comprometem a qualidade do ensino, enfatizando um absoluto desdém por uma das mais importantes bandeiras de luta do magistério no Brasil: a valorização da profissão docente.

No escopo da Lei nº 13.415/2017, ainda é possível visualizar a alteração na jornada de trabalho dos professores, flexibilizando o que era determinado pelo artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A redação original da CLT do artigo 318 estabelecia a impossibilidade de um professor ministrar, num mesmo estabelecimento de ensino, por dia, mais de quatro aulas consecutivas ou seis intercaladas, hipóteses nas quais restaria configurado o direito à percepção de horas extraordinárias. Desse modo, o estabelecimento de um número máximo de aulas em uma mesma instituição de ensino é retirado. E o que passa a vigorar é a nova redação dada pelo Artigo 8º da Lei nº 13.415/17, a saber: “o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição” (BRASIL, 2017, s/p.).

Além disso, a alteração do referido artigo “fere, literalmente, o inciso XIII do artigo 7º da Constituição, que faz referência à duração de trabalho do empregado de oito horas diárias. Conforme a cartilha do ANDES, tal alteração “nitidamente permite a intensificação e a flexibilização do trabalho docente, contribuindo cada vez mais para a sua precarização” (ANDES, 2017, p. 16).

No tocante ao financiamento, a lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê o envio anual de R\$ 2 mil por aluno, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para os estados e para o Distrito Federal, pelo prazo de dez anos, contado do início do ensino médio integral na respectiva escola (BRASIL, 2017).

É importante destacar que somente as instituições que programarem o tempo integral a partir da publicação da lei, as chamadas escolas-pilotos, terão direito ao minguado repasse que está limitado a 400 estudantes por escola. Esse dado é revelador do caráter excludente da contrarreforma, visto que cada sistema de ensino, ao invés de centrar esforço para ampliar a sua oferta para todos os que estão na faixa etária e para os que estão fora da faixa, se veem induzidos a limitar sua oferta. Percebe-se, desse modo, que a Política de Fomento possui um foco restrito e limitado, uma vez que só 5307 escolas (cerca de 2,5% das escolas públicas do ensino médio no País) integraram o projeto piloto de ensino integral (FERRETTI, 2018).

Assim, o almejado ensino de tempo integral, vendido como modelo de ouro da educação mercadológica, ao atingir o máximo definido de uma escala reduzida de alunos, será impregnado com as marcas da exclusão haja vista que deixará “a grande massa dos estudantes e das escolas à mercê dos já precários recursos públicos e das parcerias com o setor privado para ofertar o currículo flexível” (CNTE, 2018, p. 3).

Ressaltamos que a indicação de uma data para o fim do repasse de verbas pelo MEC legitima o fracasso da política e reafirma os seus ideais, caracterizados pela indução da privatização do ensino médio, com base nas parcerias público-privadas, manobra que se tornará necessária para custear, inclusive com recursos do FUNDEB, o ensino integral na ausência do fomento do governo.

O artigo 3º da “nova” lei inclui, na LDB atual, o artigo 35-A, determinando que:

2º A **Base Nacional Comum Curricular** referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017. s/p.)

Enquanto a Lei nº 13.415/2017 acrescentou o artigo 35-A à LDB atual, o PL nº 6.840-A/2013 propunha a modificação do artigo 36 da referida LDB, que passaria a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º A **base nacional comum** dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º. (BRASIL, 2013, s/p.)

Depreende-se que tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto o PL nº 6.840-A/2013 admitem a existência de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nesse sentido, dentro do movimento de implementação da contrarreforma do “novo” ensino médio, o que dá organicidade à Lei nº 13.415/2017 é a BNCC. Tais dispositivos legais são, portanto, duas faces da mesma moeda. Dentro dessa linha de raciocínio, a BNCC, que foi forjada com o intuito de sanar as lacunas da Lei nº 13.415/2017, pode ser considerada como o corpo e alma do “novo” ensino médio.

Por meio da análise comparativa entre o PL nº 6.840-A/2013, a Lei nº 13.415/2017 e sua vinculação com a BNCC feita até aqui, percebemos o quanto a lei que estabelece o “novo” ensino médio é recheada de lacunas. Foi justamente em função desse caráter inconcluso, gelatinoso e escorregadio, que caracteriza o dispositivo legal central que trata do “novo” ensino médio, que assistimos, por parte do MEC, à elaboração da BNCC.

Importante pontuar que, na tentativa de sanar tais lacunas e estabelecer determinações mais precisas e organizativas para essa etapa de ensino, além da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, um outro documento foi formulado com o intuito de promover uma maior assimilação da nova organização curricular pelos sistemas de ensino e suas respectivas unidades escolares. Trata-se da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Resolução CNE/CB nº 3/2018), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM/2018).

Desse modo, com a compreensão de que o que dá materialidade à Lei 13.415/2017 é a BNCC e sua legislação posterior – leia-se: Resolução CNE/CB nº 3/2018 – detemo-nos, no próximo tópico, em torno da análise desses documentos.

5.2 A tríade do “novo” ensino médio: a Lei nº 13415/17, a BNCC e a Resolução nº 3 que atualiza as DCNEM

A discussão em torno da construção de uma Base Nacional Curricular Comum não é nova no Brasil, ela remonta aos Pioneiros da Educação Nova durante os anos de 1930. Segundo o Plano de Reconstrução Educacional, organizado por meio do Manifesto da Educação Nova:

A escola secundária, organizada para evitar o divórcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes terá uma sólida **base comum** de cultura geral (3 annos), para posterior bifurcação (dos 15 aos 18) em secção de preponderância intelectual (com os 3 decyclos de humanidades modernas; sciencias phisicas e mathemáticas; e sciencias chmicas e biológicas. (MPEM, 1984, p. 417)

Além de aludir à década de 1930, por meio de um breve olhar sobre a trajetória histórica da educação brasileira, concluímos que a BNCC foi preconizada por uma série de dispositivos legais. Dentre esses dispositivos, podemos citar a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual destacou, entre suas premissas, a elaboração, a princípio, de uma base nacional comum somente para o ensino fundamental e médio, conforme destaca o artigo 210º do referido dispositivo ao definir que: “**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.” (BRASIL, 1988, s/p.)

Nesses termos, o debate em torno do estabelecimento de uma base comum em nível nacional, iniciado com a promulgação da Constituição de 1988, é reiterado na LDB de 1996. O Artigo 26 da Lei, por exemplo, dispõe sobre a demanda por uma base nacional comum e estabelece que:

Art. 26: Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, s/p., grifo nosso).

Constata-se, portanto, que antes da BNCC o currículo das escolas era definido por meio de diferentes dispositivos legais. Em primeiro lugar, pela própria LDB 9394/1996, a qual determinava a divisão do currículo em áreas de conhecimento e disciplinas e, posteriormente, por normas complementares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio).

Em 2010, destaca-se, ainda, a aprovação da Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2010, s/p.). A resolução apresentava elementos conceituais e concepções de currículo, apoiou-se na ideia de base comum e parte diversificada e encaminhou diretrizes não só para as etapas de ensino da educação básica, mas também para as modalidades educacionais:

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos: I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2010, s/p.)

Nesse documento, embora elaborado pelo CNE que, em tese, deveria ser um órgão autônomo, no que se refere ao que o MEC defende, percebe-se já na Resolução, quando abordou as diretrizes para o ensino médio, certa pertinência com a ideia de flexibilização presente na atual BNCC, mormente a partir da proposta de “currículos flexíveis” que, naquela lei (Resolução CNE/CEB n. 04/2010), são assim defendidos:

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem: [...]§ 3º Os sistemas educativos devem prever **currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses**, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2010, s/p., grifos nossos)

Todavia, foi com a Lei nº 13.005/2014, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) no período de 2014/2024, que a proposta de se construir uma base

curricular³⁶ – norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo – começa a ser, de fato, delineada com mais ênfase. De acordo com Melo (2015), a principal novidade em relação à proposta de construção de um currículo padronizado para o Brasil foi a determinação estabelecida na Lei do PNE 2014/2024 de vincular a BNCC a uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da Educação Básica.

O referido plano, com vigência de dez anos, apresenta vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as inúmeras estratégias estabelecidas no PNE (2014-2024) com intuito de galgar suas respectivas metas, quatro fazem referência à construção da BNCC (MELLO P., 2015). Assim, destacamos uma das estratégias que trata da base comum. Estratégia essa enumerada como 7.1 e contida na meta sete do PNE (2014-2024)

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e **a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, s/p. – grifo nosso)

Convém ter presente que a necessidade de construção de um documento orientador do currículo não aparece em nenhuma das metas do PNE (2014-2024). O que temos sobre BNCC, ao longo do texto que compõe o PNE supracitado, são apenas quatro estratégias referentes a algumas de suas metas.

É dessa forma que a BNCC deixou de ser uma estratégia perdida no PNE (2014-2024) para se tornar hegemônica, e mais do que isso, ela passa a ser vista como a pauta salvadora da educação no Brasil, conforme podemos comprovar por meio da observação das imagens contidas na figura 2, as quais retratam cenas de uma propaganda, de apenas 32 segundos, organizada pelo MEC e veiculada, à época, nos canais de rádio e televisão:

³⁶ Segundo Silva M. (2016b), existe uma diferença entre Base Nacional Comum (BNC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma discussão que remonta ao período da redemocratização no Brasil. Naquele momento tal discussão tinha como protagonista os professores. Atualmente nós estamos diante de uma base nacional comum curricular cujo protagonista é o empresariado. Desse modo, tal documento, encontra-se erigido sobre os resultados de uma distribuição que singulariza as discussões curriculares a uma discussão técnica.

Figura 2 – Propaganda oficial do MEC sobre a BNCC



Fonte: Youtube³⁷

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 24 jun. 2021

A propaganda representada pela figura 2, ao afirmar que “se a base de educação é a mesma, as oportunidades também serão”, passa a sensação de que com a BNCC tudo será resolvido: os estudantes não passarão mais fome, todos terão acesso à internet, não haverá mais problema de violência, a indisciplina acabará nas escolas, os professores automaticamente receberão melhores salários e ficarão mais felizes e realizados no trabalho.

Todavia, mesmo por meio de uma análise superficial das imagens que constituem a referida propaganda, percebemos que o ponto de partida da construção da BNCC não é a escola real da periferia de Fortaleza ou do Rio de Janeiro. O ponto de partida da construção dos propositores da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC é uma escola e um aluno irreal que só existe nos sonhos dos idealizadores da contrarreforma do “novo” ensino médio. Nesse prisma, a BNCC se configura a partir de um projeto idealizado que não se coaduna ao contexto real, mas parte do delineamento de uma escola ideal, a qual tampouco se assemelha às escolas reais. De acordo com o referido documento:

A BNCC expressa o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2018a, p. 5).

Pautado no discurso da igualdade de oportunidades, o referido fragmento da BNCC revela, nas suas entrelinhas, a maior hipocrisia contida na proposta do “novo” ensino médio. Qual é a proposta apresentada no discurso das propagandas oficiais – como a que citamos na figura 2 – e no escopo dos recentes dispositivos legais que tratam da última etapa da educação básica de nosso País? A de que o “novo” ensino médio foi elaborado com o objetivo de melhorar a qualidade educacional. Nessa direção, foi estruturado e pensado para os estudantes com o objetivo de fazer com que eles se apropriem melhor do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Aqui reside a perversidade da contrarreforma dessa etapa de ensino: ela nitidamente não produz e não produzirá isso. Nesse sentido, o “novo” ensino médio se caracteriza como o prenúncio de uma das maiores tragédias educacionais já anunciadas.

Desse modo, não apenas as imagens retratadas na figura V, mas as próprias linhas que compõem o texto da BNCC transmitem a ideia de que as escolas e os sujeitos sociais são a mesma coisa, independente do espaço e do tempo em que vivem. Dentro dessa linha de raciocínio, é a mesma coisa ensinar história na periferia de Fortaleza ou ensinar história em São Paulo. Tal ideia parte do pressuposto de ser possível ter um documento único que constrói uma perspectiva que não leva em consideração um elemento fundamental: as desigualdades dos sujeitos sociais. E como nos lembra Algebaile (2009):

[...] nos países capitalistas dependentes, como o Brasil, a desigualdade não é um dado transitório, mas um elemento estruturante da vida social, política e econômica, influenciando nas formulações de direitos sociais e na produção das políticas públicas, que, em tese, deveriam garantir o exercício dos direitos sociais. (p. 22)

Sob essa ótica, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC e sua legislação posterior desconsideram o fato de que os jovens que frequentam a escola pública de ensino médio “[...] têm “rosto definido”. Pertencem à classe, ou à fração de classe “filhos de trabalhadores assalariados” (FRIGOTTO, 2004, p.1), ou que produzem a vida de forma por vezes precária, por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

Na página de abertura do site do Movimento pela Base (www.movimentopelabase.org.br), que congrega o pensamento dos agentes privados da educação, reunindo, desse modo, os diferentes grupos favoráveis à BNCC, encontramos a seguinte declaração:

O Novo Ensino Médio propõe uma aprendizagem significativa e conectada aos desafios do nosso tempo. Ele apresenta uma estrutura mais dinâmica, mais flexível e com maior protagonismo dos jovens. Nesse arranjo, há uma parte comum, cuja referência é a BNCC, e uma parte flexível, organizada em itinerários formativos. (s/d)

É, portanto, no âmbito desse discurso sedutor de promover o protagonismo juvenil e “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas” (BRASIL, 2014, s/p.) que, com o intuito de tornar efetivas as estratégias do PNE 2014/2024 em relação à construção de uma BNCC, em setembro de 2015, ainda durante o segundo mandato do governo Dilma e já com forte impacto dos grupos empresariais, especialmente do Todos pela Educação – que envolve o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Unibanco, a Fundação Roberto Marinho, dentre outros – o documento foi apresentado ao público pela primeira vez.

Silva M. (2016b) assinala que essa primeira versão da BNCC suscitou um imenso debate acerca da necessidade ou não de um currículo nacional para o País e que sua elaboração desencadeou um processo de consultas e discussões com docentes, especialistas e organizações da sociedade civil. Sobre o processo de elaboração da BNCC, o qual contou com três versões, assim se posiciona Dourado e Siqueira (2019):

A discussão e o complexo processo de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, bem como de homologação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo ministério da educação (MEC), efetivaram-se a partir de proposta do MEC que resultou na segmentação da Educação Básica, expressa pela aprovação de duas bases curriculares: uma para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outra, direcionada ao ensino médio. (p. 292)

A versão homologada da BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental, apartada da parte concernente ao ensino médio, foi alvo de crítica por parte dos movimentos sociais ligados à educação. Sobre esse assunto, assim se posicionou a ANPED (2017): “A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na educação infantil e ensino fundamental”.

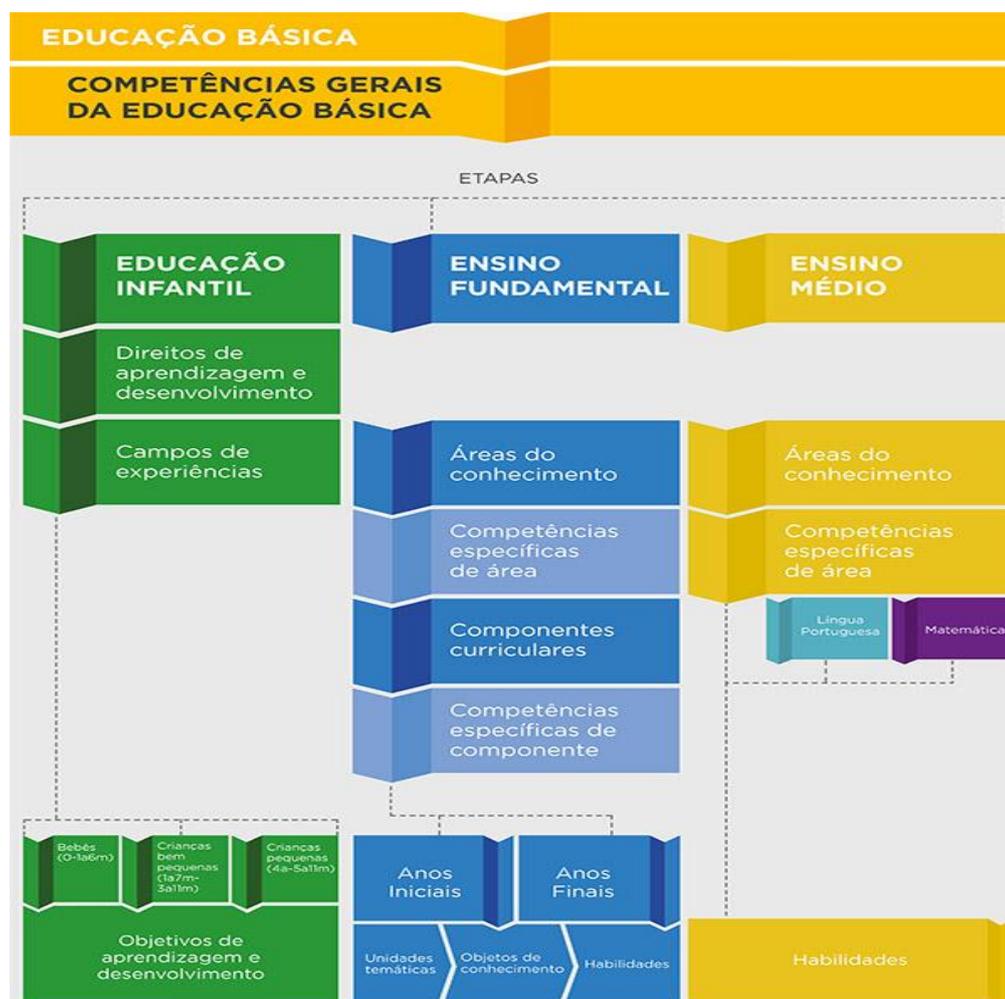
A homologação final da BNCC, referente às três etapas da educação básica, conservou o *slogan* apresentado na versão anterior, “educação é a base” e traz em destaque no texto o nome do Ex-Ministro de Estado da Educação, Rossieli Soares da Silva; da Secretaria Executiva, Henrique Sartori de Almeida Prado; e da Secretaria de Educação Básica, Katia Cristina Stocco Smole. Logo na apresentação da versão final do documento, encontramos a seguinte declaração:

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (BRASIL, 2018a, p. 5)

Embora o texto da BNCC advogue que fora elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento e “tenha sido objeto de ‘consultas’ pulverizadas e on-line, a participação organizada de educadores e universidades foi

insuficientemente considerada” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51). Silva M. (2020) adverte que o processo de participação democrática, que caracterizou as discussões em torno da 1ª versão da BNCC, não ocorreu com a elaboração da versão atual do documento curricular, de 2017, incluindo a parte referente ao ensino médio que, somente em 2018, veio ao conhecimento do grande público. Desde então, apesar das críticas de especialistas, educadores/as e entidades do campo educacional, a gestão da educação básica tem se ocupado em pensar, planejar e adaptar a sua implementação. No que diz respeito à parte da BNCC referente ao ensino médio, ela se encontra “organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 5). Nesta tese, tratamos do tema das competências de forma mais pormenorizada posteriormente.

Figura 3 – Estrutura da BNCC: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio



Fonte: (BRASIL, 2018a)

Conforme podemos observar na figura 3, a BNCC, concebida como um documento de cunho normativo que estabelece “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação” (BRASIL, 2017, p. 7), engloba as três etapas da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A BNCC referente ao ensino fundamental encontra-se organizada em cinco áreas do conhecimento, conforme podemos identificar por meio da figura 4:

Figura 4 – Componentes curriculares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: (BRASIL, 2018a)

Observamos que todos os componentes curriculares destinados a essa etapa do ensino encontram-se detalhados. Chama-nos atenção a presença de um componente curricular denominado Ensino Religioso. Já a parte da BNCC referente ao ensino médio apresenta-se esquematicamente da seguinte forma:

Figura 5 – Componentes curriculares do ensino médio (1ª a 3ª série)

	COMPONENTES CURRICULARES (1ª À 3ª SÉRIE)
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	

Fonte: (BRASIL, 2018a)

Ao lançarmos nosso olhar sobre a figura 5, percebemos que a BNCC referente ao ensino médio, conforme estabelece a LDB, também se encontra organizada em áreas de conhecimento. Porém, em função das determinações da Lei nº 13.415/17, apenas os componentes de língua portuguesa e matemática e suas respectivas competências e habilidades encontram-se especificados na BNCC. O mesmo não ocorre com os componentes curriculares que constituem as outras áreas do conhecimento.

Importante pontuar que, enquanto a Lei nº 13.415/2017 modifica o art. 30 da LDB e determina, no § 2º, que a “Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, s/p.) a Resolução nº 3/2018, que atualiza as DCNEM/18, vai além, pois o § 4º do Art. 10, o qual trata da estrutura curricular, determina que:

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, **estudos e práticas** de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, Art. 10).

Se a Lei nº 13.415/2017 estabelece como estudos e práticas apenas o ensino de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia e não faz referência aos outros componentes curriculares, a Resolução nº 3/2018 engloba todo o conhecimento produzido historicamente pela humanidade como “estudos e práticas”. Assim, tanto na BNCC quanto na Resolução nº 3/2018, cada componente curricular encontra-se aglutinado em suas respectivas áreas de conhecimento, o que leva a crer que aparecerão no currículo, ainda que não se tenha muita certeza de que maneira.

Os dispositivos que tratam do “novo” ensino médio, além de não definirem o que seriam esses “estudos e práticas”, não estabelecem minimamente qual é o objeto do estudo das Ciências da Natureza, não se aborda, por exemplo, o que faz o ensino de Física, Química³⁸ e Biologia. No que diz respeito às Ciências Humanas, o que percebemos é a completa pulverização e dissolução dos conhecimentos referente às disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia numa área de conhecimento, que agora recebe a denominação pomposa de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, o que observamos na BNCC e na Resolução nº 3/2018 é uma completa diluição de várias disciplinas que constituíam o modelo de ensino médio anterior. Com isso, o que os dispositivos legais que regulamentam o “novo” ensino fazem é promover o apagamento e a invisibilidade de todas as disciplinas que compõem as áreas de conhecimento, sobretudo aquelas que tratam das Ciências Humanas e da Natureza, que perdem sua carga horária fixa nos três anos do ensino médio. Na prática, ao utilizar esse conceito de “estudos e práticas”, com exceção de língua portuguesa e matemática, nem a Lei nº 13.415/2017, nem a BNCC e nem a Resolução nº 3/2018 incluíram

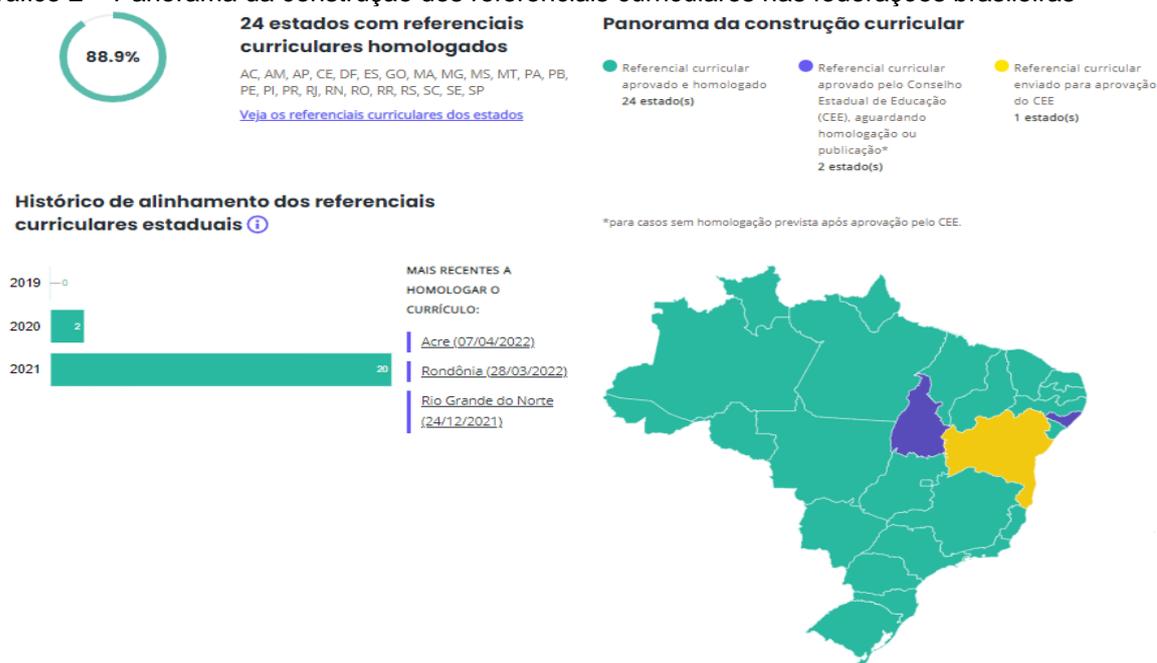
³⁸ Merece relevo a nota de repúdio divulgada pela Sociedade Brasileira de Química sobre a nova BNCC, em que afirma: “A Sociedade Brasileira de Química vem a público se manifestar contrária à última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio e à reforma do ensino médio no Brasil. [...] A) A Versão 3 da BNCC do ensino médio inclui a Química, juntamente à Física e à Biologia, na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Essa área é dividida em três competências específicas e suas respectivas habilidades. No entanto, observa-se uma priorização e uma maior evidência para as disciplinas de Português e Matemática que estão, cada uma destas, alocadas nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, respectivamente. Ao agregar as Ciências Básicas, Biologia, Física e Química, em uma única área e não estabelecer distinções claras entre elas, desconsidera-se todo o processo epistemológico de construção dessas três ciências, demonstrando, a partir dessa escolha, que o importante para o aluno de ensino médio é o domínio da norma escrita, da leitura e da matemática e relega-se o conhecimento científico que, no atual contexto da sociedade, mostra-se como necessário e relevante para o desenvolvimento do País.” Disponível em: <http://boletim.sbq.org.br/anexos/manifestacaoSBQ-BNCC-EnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

nenhum dos outros componentes curriculares, mas também não excluíram. Ficou a cargo das federações brasileiras essa decisão.

Dessa maneira, a BNCC do ensino médio, ao especificar mais detalhadamente o que se espera de português e matemática, colocou, sobre os ombros das redes de ensino, a decisão sobre o que fazer em relação aos outros componentes curriculares, o que abre brechas para que as disciplinas sejam diluídas ou mesmo desapareçam, uma vez que, pelo disposto na LDB nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 13.415/17, só há clareza de obrigatoriedade de oferta de disciplinas, em todas as séries do ensino médio, para língua portuguesa e Matemática, conforme Art. 35-A da referida LDB: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório **nos três anos do ensino médio**”. (BRASIL, 1996, s/p.) Um exemplo de como a lei não advoga a obrigatoriedade de oferta em todo o ensino médio está nessas duas passagens que se referem apenas à educação básica: “Art. 26, § 2º – O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da **educação básica**. [...]§ 3º – A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996, s/p., grifos nosso).

Em completa sintonia com a BNCC, a Resolução nº 3/2018 determina que as redes de ensino e as escolas serão responsáveis por estabelecer o local em que ocorrerão as atividades curriculares e, além disso, determinarão o formato (módulos, clubes, projetos, oficinas etc.) assim como a duração (anual, semestral, bimestral) das referidas atividades. Assim, desde a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, secretarias estaduais, em colaboração com os municípios, se mobilizam para produzir as primeiras versões dos currículos de seus estados alinhados ao documento.

Gráfico 2 – Panorama da construção dos referenciais curriculares nas federações brasileiras



Fonte: Observatório³⁹

Conforme o gráfico 2, até o momento, 24 estados estão com seus currículos aprovados e homologados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Dentre todas as unidades da federação, as mais recentes a homologar o currículo foram: Acre, Rondônia e Rio Grande do Norte. Dois estados aguardam a publicação ou homologação de seus currículos: Alagoas e Tocantins. Apenas o estado da Bahia não teve ainda o seu currículo aprovado pelo CEE. Por meio dos dados apresentados no gráfico 2, podemos identificar que, em 2021, 20 estados da Federação alinharam seus currículos à BNCC, tal fato comprova o crescimento vertiginoso da produção dos currículos do “novo” ensino médio nas redes estaduais de educação de todo o Brasil.

De acordo com Freitas (2018a, s/p.), o grande impulsionador desse processo é o Movimento pela Base que “em associação com o MEC, continua sua tarefa de mobilizar os estados brasileiros para que adequem a BNCC já aprovada em seus estados”. Vale pontuar que, para os formuladores da BNCC, ela não é currículo, mas sim um orientador curricular. Cabendo aos estados e municípios elaborarem seus currículos a partir dos princípios e aprendizagens definidos por ela e também pelo Regime de Colaboração entre cidades e estados. Ainda segundo os

³⁹ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 22 dez. 2021

apoiadores da BNCC o referido documento só vira currículo nos estados e nos municípios com a participação dos professores. Ainda segundo Freitas (2018a, s/p.), essa é “uma argumentação, e nada mais que isso, para fugir da crítica da verticalização das decisões e ocultar a própria falta de participação na construção da base”.

Cabe destacar, sob a tutela do Movimento pela Base, que o processo de construção dos currículos nos estados e municípios: como, em função da pandemia, as escolas foram obrigadas a fechar suas portas, todos eles passaram por consulta pública online, ou seja, nas escolas, não houve debate de professores, nem de gestores, nem de estudantes.

Segundo Silva M. (2020), assim como a última versão da BNCC foi produzida sem qualquer interlocução com as escolas, o mesmo se dá com a construção dos referenciais curriculares nas federações. Ainda segundo a autora, tal processo não contou e não conta com a participação efetiva dos profissionais da educação e, tendo em vista que foram elaborados dentro de nichos ideológicos e políticos muito específicos, não houve e não há a protagonização de professores nesse processo.

Nessa perspectiva, em nenhum momento, os professores das escolas são convocados a dialogar e a refletir sobre qual é a sua contribuição para pensar esses dispositivos, ao contrário, os documentos são impostos do alto e devem ser aplicados. Esse fato tem uma lógica de ser porque, na perspectiva neoliberal, os professores são pensados como executores, não como intelectuais, não como sujeitos do processo educativo. Eles são efetivamente técnicos que executam currículos pensados por outros.

Consoante Giroto (2018, p. 20), essa visão tecnicista que cerceia a BNCC tem o intuito de rastrear os responsáveis pelo “fracasso educacional, colocando-o ora nos docentes, ora nos próprios alunos, contribuindo, assim, para que uma crítica mais profunda da relação contraditória entre educação e sociedade seja posta de lado”. Sob essa ótica, a BNCC não é o fim de um programa, mas a mediação de um projeto muito mais amplo que tem o ataque aos professores como um dos seus objetivos, buscando culpabilizá-los pelo mau desempenho dos alunos e pelo fracasso nas avaliações externas.

Nessa lógica, a conexão que a BNCC estabelece com os professores é assentada em relações assimétricas e de desconfiança e que se vinculam a

resultados aferíveis em exames nacionais padronizados. O objetivo é vincular, por meio de avaliações padronizadas, o currículo aos índices de qualidade definidos pelo IDEB e, desse modo, restringir a autonomia docente e submeter o trabalho na sala de aula ao receituário neoliberal.

Conforme a BNCC, o alinhamento do currículo à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou redes de ensino, instituições escolares, assim como o contexto e as características dos estudantes, segue as seguintes orientações:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018a, p.471)

Depreende-se que ficou a cargo das federações a elaboração dos seus itinerários formativos. Para tanto, uma parte considerável da carga horária, mínimo 1200 horas, ficou destinada ao preenchimento dos respectivos itinerários. Em estreita sintonia com a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3/2018 determina, no inciso 1º do artigo 12, que:

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e **as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.** (grifos nossos) (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, Art. 12).

Assim, com o intuito de fazer com que as determinações contidas na BNCC cheguem às escolas, os estados e municípios, seguindo à risca os novos conceitos propostos pela BNCC, devem elaborar a proposta curricular de suas redes de ensino, ou seja, seus respectivos Documentos Referenciais Curriculares (DRC).

Tendo em vista que cabe a cada estado garantir a parte flexível de seu currículo por meio da construção dos seus DRCs, não podemos negar que tal determinação colabora para a supressão de conteúdos essenciais para o fornecimento de uma leitura crítica da realidade. Como nos aponta Simões (2017),

Em um dos desdobramentos possíveis, a oferta da área de ciências humanas, assim como as demais áreas, poderá ocorrer de acordo com a disponibilidade de professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério (concursados), dispensando cada vez mais a necessidade de novos concursos e elevando de forma violenta a dispensa imediata de

professores contratados por processos seletivos simplificados (que já são submetidos a regras e condições que precarizam o trabalho docente). Abre-se, também, a partir de uma apropriação perversa da lei, a possibilidade de contratação de professores por área do conhecimento. (p.54)

Assim, com vistas a atender às políticas educativas tecidas por pressupostos de viés neoliberal, adotadas em nível nacional, a BNCC tende a homogeneização de conteúdos. Tal fato promove impactos diretos não apenas sobre o trabalho docente, mas, também, sobre recursos didáticos, sobre as avaliações externas (ENEM/SAEB), sobre os concursos de admissão de professores, assim como em sua formação inicial e continuada, conforme podemos constatar por meio de um trecho da última versão do referido documento curricular:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018a, p. 8).

No que diz respeito especificamente à formação inicial de professores, o objetivo do projeto educacional neoliberal que se encontra nas entrelinhas da BNCC é transformar os educadores em instrutores que atendam aos ditames dessa base curricular. Nesse sentido, com o intuito de adaptar a formação inicial dos professores aos pressupostos presentes na BNCC, tal formação deverá ser voltada para a aquisição mínima de conhecimentos.

Assim, elaborada de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais e com o intuito de formar trabalhadores que lhes sejam submissos, a BNCC induz transformações profundas nos cursos de licenciatura das universidades. O objetivo maior é transformar os currículos atuais dos cursos de formação de professores em um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhes propiciem uma formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Figura 6 – Ensino médio: BNCC e Itinerários Formativos



Fonte: (BRASIL, 2018a)

Por meio da observação do esquema retratado na figura 6, concluímos que o “novo” ensino médio estabelece uma relação intrínseca entre a Lei nº 13.415/17 e a BNCC. Tal relação é constituída pelo seguinte binômio: de um lado, os componentes curriculares – os quais irão compor a Formação Geral Básica (FGB) – e, do outro, os propalados itinerários formativos.

A figura 6 revela um aspecto inovador do “novo” ensino médio: originalmente, na Lei nº 13.415/2017 a BNCC estaria articulada com a formação básica comum e não com a parte dos itinerários formativos. Todavia, os responsáveis pela elaboração do texto da BNCC resolveram colocar tudo no mesmo pacote. Desse modo, os itinerários formativos, conforme podemos observar na figura 6, também passaram a se orientar pelas competências gerais e específicas descritas no escopo da BNCC.

Importante destacar que, em sintonia com a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, a Resolução nº 3/2018 reafirma que a estrutura curricular do “novo” ensino médio será composta, indissociavelmente, pela formação geral básica e pelos itinerários formativos (BRASIL, 2018b, s/p.). Ademais, o referido dispositivo acrescenta que, a critério das instituições e redes de ensino, a distribuição de carga horária dos currículos e das matrizes referente ao “novo” ensino médio, no que diz

respeito à FGB e aos itinerários formativos, poderá ser organizada em parte ou em todos os anos do ensino médio.

Em relação à operacionalização do novo ensino médio, o inciso 15 do artigo 17 da Resolução nº 3 define que:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, s/p.).

Abre-se aqui uma possibilidade inexistente até então na educação básica: que parte da carga horária desse nível de ensino possa ser ministrada por meio da Educação a Distância (EAD) por meio de parcerias com instituições de educação a distância de “notório reconhecimento”. Ainda conforme a Resolução nº 3/2018, na modalidade de educação de jovens e adultos, é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância.

O inciso 13 do artigo 17 da Resolução CNE nº 3/2018 estabelece que:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em **trabalhos voluntários** e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, s/p.).

Esse inciso revela um dos aspectos mais perversos e desastrosos que permeiam o “novo” ensino médio: permitir que as escolas considerem trabalho voluntário realizado pelos estudantes como forma de complementar a carga horária nessa etapa de ensino. Substituir legalmente o conteúdo escolar por trabalho voluntário é privar os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Ademais, destacamos o teor neoliberal da Lei ao estimular o voluntariado e, conseqüentemente, desresponsabilizar o Estado de suas obrigações, na medida em que repassa para os indivíduos suas funções.

Nesse ponto, a contrarreforma do ensino médio abre espaço para a externalização da formação, para as parcerias público-privadas, para a Educação a

Distância e para um processo de certificação e reconhecimento de competências adquiridas fora da escola, o que poderá significar um verdadeiro processo de desescolarização da Educação pública de nível médio.

No que diz respeito à duração dessa etapa de ensino, em consonância com a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3/2018 define no inciso 2º do artigo 17 que:

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que:

I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022;

II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, Art. 17).

Com o suposto intuito de preencher a lacuna da Lei nº 13.415/2017 em relação ao ensino noturno, a Resolução nº 3/2018 estabelece, no parágrafo 3º do art.17:

§ 3º No ensino médio noturno, adequado às condições do estudante e respeitados o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, a proposta pedagógica deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o êxito destes estudantes, ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, s/p.).

Com o objetivo de sanar o hiato deixado pela Lei nº 13.415/2017 em relação ao ensino médio noturno, o que a Resolução nº 3/2018 faz é ampliar a duração da carga horária destinada aos alunos desse turno. Tal dispositivo ignora uma característica singular do ensino noturno: o cotidiano desse turno de ensino que “recebe um alunado esgotado, que, na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço e que por esse e por outros motivos se evade e desiste da escola” (GONÇALVES; PASSOS, 2005, p. 346)

Em educação, nada muda por decreto ou pelo simples ato de desejo deste ou daquele grupo. Nesse sentido, querer introduzir o “novo” ensino médio no ensino noturno por meio da mera ampliação da carga horária, desconsiderando as especificidades próprias dos alunos que frequentam esse turno, tais como os baixos

índices de produtividade, os altos índices de desistência e a frequência irregular às aulas, é jogá-los num abismo sem fim.

No que se refere ao tema flexibilização curricular, o artigo 10 da Resolução nº 3/2018 reafirma que “os currículos do ensino médio serão compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente”. Nessa mesma toada, o artigo 11 da referida resolução estabelece que

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

§ 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

§ 3º A formação geral básica deve ter **carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas**, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, s/p., grifos nossos).

Tal determinação, que já se encontrava presente na Lei nº 13.415/2017, propõe um projeto de fragilização do ensino médio como última etapa da educação básica quando divide o currículo da referida etapa de ensino em duas partes: uma relativa à Formação Geral Básica comum (FGB) e outra referente à parte diversificada (itinerários formativos).

É possível inferir que a carga horária destinada à FGB – universal para todos os estudantes e, conforme estabelece o “novo” ensino médio, sendo, no máximo, de 1800 horas – acaba na prática por reduzir o que é hoje a carga horária concernente à FGB: 2400 horas. E isso tudo de acordo com a discricionariedade dos sistemas de ensino, os quais podem oferecer menos horas do currículo obrigatório presente na BNCC.

Num contexto de Estado mínimo, caracterizado pela escassez de recursos e contingenciamento de verbas para a educação, consegue-se um disparate já repetido em outras contrarreformas e definido por Algebaile (2009) como “a ampliação para menos”, uma vez que, no atual cenário do “novo” ensino médio, o

estudante fica mais tempo na escola para ter acesso a menos conhecimento. É, portanto, um “novo” ensino médio que amplia para restringir. Amplia para três mil horas, mas restringe o tempo da formação comum, justamente quando ele faz esse movimento de divisão dos currículos de modo a se ter de um lado a formação básica comum e de outro os itinerários formativos.

Outro aspecto marcante da contrarreforma do ensino médio e que revela o seu caráter empresarial é a ênfase no itinerário técnico profissionalizante. Desse modo, a Resolução nº 3/2018, em sintonia com a Lei nº 13.415/2017, permitirá às instituições e redes de ensino ofertar formações experimentais de cursos de habilitação profissional técnica de nível médio que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, desde que sob as recomendações das DCNEM/2018. Além disso, a formação técnica e profissional legitimará a atuação de docentes com notório saber para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional.

Um ponto importante que nos chama atenção na Resolução nº 3/2018 diz respeito à organização dos itinerários formativos. Segundo o inciso 9º do artigo 11 desse documento:

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, Art. 11).

Convém ter presente que a oferta dos itinerários formativos não é uma exclusividade das instituições escolares, pois eles podem ser oferecidos também pelas intituladas instituições credenciadas, leia-se Sistema S⁴⁰ e entidades afins, sob a forma de cursos técnicos, aprendizagem profissional, estágio ou trabalho supervisionado, curso de idioma, trabalho voluntário ou outras atividades.

⁴⁰“Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).” Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso: 24 fev. 2022

A Resolução nº 3/2018, ao tratar da forma e da organização do ensino médio, determina no parágrafo 9º, referente ao artigo 17, que:

§ 9º A organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios ou **em parcerias com outras organizações para estudos e atividades**, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento, desde que:

I - a parceria com as organizações esteja devidamente firmada com a instituição ou rede de ensino e reconhecida pelo sistema de ensino;

II - a organização esteja credenciada pelo sistema de ensino, quando a parceria envolver a oferta de formação técnica e profissional;

III - a instituição escolar de origem dos estudantes se responsabilize pelos atos escolares, incluindo, entre outros, matrícula, controle de frequência, aproveitamento e certificação dos estudantes. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, s/p., grifos nossos).

Pelo disposto no referido parágrafo, constata-se, ainda, que enquanto a Lei nº 13.415/17 estabelece que somente o itinerário formativo técnico profissionalizante, em parceria com o Sistema S, seja ofertado por meio das parcerias públicas privadas, a Resolução nº 3/2018 vai além ao permitir que também os diversos itinerários formativos sejam ofertados por meio das referidas parcerias. Tal fato abre a possibilidade para o estabelecimento de parcerias público-privadas para todo o ensino médio, permitindo a privatização de recursos do FUNDEB.

Eis o ponto nodal da contrarreforma do ensino médio: mais da metade da carga horária destinada a essa etapa de ensino será feita em parceria. Quem achou que o problema maior era excluir a filosofia e a sociologia do currículo e acrescentar o notório saber, enganou-se. Isso é apenas uma parte, embora muito importante, da mudança que vem pela frente, tendo em vista que o que a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC decretaram foi o fim do ensino médio público 100% gratuito no Brasil.

Ainda sobre os itinerários formativos, a Resolução nº 3/2018 acrescenta que:

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos

para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, s/p.).

Nesse documento, que pode ser comparado a uma receita de bolo de como se deve implementar a contrarreforma do ensino médio, os itinerários formativos são denominados aprofundamentos dos componentes curriculares, os quais devem contemplar seus eixos estruturantes. Dentre os eixos estruturantes a serem contemplados nesses itinerários, chama-nos atenção aquele que se refere ao empreendedorismo. Tal eixo, ao tratar de um elemento-chave para atender aos requerimentos econômicos, torna evidente o quanto a educação, por meio da linguagem imposta pela BNCC, está assumindo uma lógica neoliberal de mercado que visa a permear toda a educação básica.

A BNCC, no que diz respeito aos itinerários formativos, considera que:

a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc.(BRASIL, 2018a, p. 471)

Ainda sobre os itinerários formativos, o documento supracitado determina que:

[...] Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018a, p. 471, grifos nossos)

Na mesma linha, a Resolução nº 3/2018 estabelece, no parágrafo 4º do artigo 12, que:

§ 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e **deve ser estabelecido** pela instituição ou rede

de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho. (BRASIL; MEC; CNE, 2018b, s/p., grifos nossos).

A ideia da construção de um currículo flexível presente em todos os dispositivos legais que tratam do “novo” ensino médio parece bastante atraente e sedutora, foi, inclusive, um dos “carros-chefes” da propaganda oficial do governo.

Uma crítica a ser considerada diz respeito à posição romantizada, desavisada ou declaradamente cínica dos setores privados que participaram efetivamente da elaboração da BNCC. Tais setores defendem a flexibilização dos percursos formativos, sob o argumento de que essa possibilita ao estudante, assegurada na base nacional comum, a escolha pelo aprofundamento dos estudos em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, como se a trajetória e o projeto de vida fossem algo apenas subjetivo, não tivesse um determinante de classe. Ora, numa sociedade profundamente injusta, desigual e excludente, os jovens das camadas sociais mais pobres simplesmente não têm liberdade para escolher entre uma ou outra área, sobretudo se levarmos em conta que desde cedo se veem condicionados a procurar uma ocupação nos postos de trabalho, a fim de garantir meios para sua sobrevivência. Por outro lado, para o “Movimento em Defesa do Ensino Médio, **essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica**, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012”. (KUENZER, 2017, p. 333, grifos nossos).

Uma prova cabal do desmonte do ensino promovido pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC é a introdução no currículo escolar do ensino médio daquilo que se denominou de Projeto de Vida e que compõe a sexta competência geral da BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p. 9, grifos nossos)

O tema projeto de vida também se encontra presente no artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018e constitui um dos nove princípios específicos que compõe o “novo” ensino médio, conforme podemos constatar abaixo:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;

V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL; MEC; CNE, 2018a, p.10, grifos nossos).

Encontramos, portanto, no projeto de vida e no eixo estruturante denominado empreendedorismo, um dos principais pilares de sustentação da BNCC, a saber: o discurso empresarial como a mola mestra para pensar a constituição da educação básica.

Como nos alerta Bodart (2022):

Projeto de Vida não é uma disciplina como as demais que estão presentes no ensino médio. Não é resultado de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História. Trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas. Isso abre caminho para que seja apresentada aos estudantes de duas formas: a) uma espécie de autoajuda e; b) um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum. (s/p.).

Com efeito, o projeto de vida, como eixo norteador da BNCC, não traz bases teórico-metodológicas e pedagógicas sólidas. Na prática, trata-se de um experimento advindo do mercado, e seu interesse consiste em fomentar mão de obra semiquificada (BODART, 2022).

Ao se referir à construção do projeto de vida de cada estudante, podemos também constatar o tratamento que a BNCC e que a Resolução nº 3/2018 concedem às crianças e jovens que adentram na educação básica: Não os trata como sujeitos de classe, de raça ou de gênero. Na lógica imposta pelos propositores da contrarreforma do ensino médio, os sujeitos são lidos como indivíduos. Não é à

toa que um dos elementos que têm cada vez mais se destacado da BNCC para o chão da escola é a ideia desses famigerados projetos de vida.

Ainda conforme Bodart (2022), o debate em torno do projeto de vida dos estudantes:

busca transferir a responsabilidade do insucesso aos indivíduos. Os discursos da meritocracia, do empreendedorismo e da autodeterminação visa apagar a responsabilidade do Estado sobre o desenvolvimento da sociedade como um coletivo. Sob esses discursos o fracasso ou o sucesso são frutos exclusivos dos indivíduos. Como a contribuição do componente curricular em questão para mudar o *status quo* é inexistente, servirá apenas para desresponsabilizar o Estado da exclusão social que historicamente e estruturalmente aniquila maior parte da sociedade brasileira, especialmente aquela que depende da escola pública para tentar mudar em alguma medida suas condições de vida. (s/p.)

Como consequência disso, o projeto de vida que permeia toda a BNCC, encontra-se completamente dissociado de um projeto de sociedade. Importa o que o indivíduo quer, porém, a relação que ele constitui socialmente para pensar isso não é considerada. É notório que “há na proposta o empenho em ignorar intencionalmente que somos seres históricos, inseridos em estruturas sociais pré-estabelecidas e que o desenvolvimento de cada um depende do desenvolvimento coletivo da sociedade” (BODART, 2022, s/p.). Conforme nos aponta Giroto (2021), a BNCC não passa de um currículo que visa a difundir a subjetividade neoliberal. Nas palavras do autor:

Na narrativa assentada nos resultados quantitativos, a retórica dos números parece convencer, dissimulando a profunda desigualdade que está na origem dos problemas educacionais brasileiros. E tal retórica tem sido, constantemente, apresentada como justificativa para as ações desenvolvidas por diversas instâncias de governo no Brasil. Neste sentido, a BNCC representa mais um momento deste sequestro da escola pública pelo discurso empresarial, com o intuito de reproduzir o discurso da subjetividade neoliberal. (p.26)

A BNCC, com a Resolução nº 3/2018, encontra-se tão conectada com a contrarreforma do ensino médio que podemos defini-la como um documento que busca ampliar o papel da compreensão de que a crise social a qual nos encontramos inseridos é evidentemente traduzida como uma crise individual. Como assevera Giroto (2018):

A crise passa a ser lida, no interior desta lógica, como individual, o que acentua a percepção de que a solução da mesma também pressupõe ações individuais (punição de professores; distribuição de vouchers para que os pais possam matricular seus filhos em escolas particulares; premiação a escolas consideradas modelos; punição, com o fechamento, de unidades escolares consideradas fracassadas). (p.26)

Inferimos, portanto, que num contexto de crise estrutural do capital, a lógica neoliberal impõe que os sujeitos precisam ser compreendidos como os responsáveis pelo seu próprio fracasso e pelo seu próprio sucesso.

Nesse contexto, o que a contrarreforma do ensino médio faz, ao determinar a existência de um projeto de vida que leve os estudantes a escolher os itinerários formativos, é colocar sob a responsabilidade dos filhos da classe trabalhadora que adentram na escola pública, a escolha pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, porque, ao escolher um itinerário, o aluno não volta atrás, ou seja, ele vai com ele para o resto da sua vida. Como nos lembra Bodart (2022):

Quando maior a privação material e cultural dos estudantes, menor é sua capacidade de escolha. Só há escolha dentro do horizonte disponível: um estudante que nunca ouviu falar de geologia, por exemplo, não terá oportunidade de ter no “legue” de escolhas se especializar em pedras preciosas. Uma estudante negra que mora na periferia do Rio de Janeiro não terá as mesmas condições e oportunidades de ser uma apresentadora de TV do que uma estudante enquadrada nos “padrões europeus de beleza”, cujos pais são donos dessa emissora. Dizer para a estudante negra e periférica que se ela fizer um “bom projeto de vida” alcançará seu objetivo, é o mesmo que lhe imputar a responsabilidade de “seu fracasso”. (s/p.)

Nessa linha, a BNCC, ao produzir um currículo que não considera as desigualdades sociais e ao ocultar intencionalmente as desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista, acaba assumindo seu papel, no âmbito da política educacional neoliberal capitalista, que é exatamente gerir as desigualdades, não é combatê-las. Não é produzir uma escola que leve os sujeitos a terem os mesmos direitos, definitivamente, não é isso que está posto pela BNCC, ao contrário.

Nessa lógica, a ideia contida nas entrelinhas da BNCC é a de que, como não é possível superar o sistema capitalista e como o neoliberalismo é o destino de todos nós, o máximo que nós podemos fazer é nos adaptarmos a essas condições, é criarmos situações de competição, é assumirmos a disputa contra o outro e, com isso, incorporarmos a ideia de que o outro é nosso inimigo para que eu possa efetivamente disputar um lugar nessa sociedade que não é para todos.

Nessa direção, a BNCC, ao se tornar um instrumento de ocultação da materialidade das escolas e dos sujeitos sociais, legitima a desigualdade, ou seja, reconhece que não há espaço para todos nessa sociedade, e isso vai na contramão de qualquer projeto pedagógico político emancipador, que compreenda a educação

como um campo de humanização, como campo de produção de sentido e de direitos para todos e todas (GIROTTI, 2021).

No que se refere à carreira docente, o componente curricular denominado Projeto de Vida “não proporcionará abertura de vagas para novos concursos públicos. Pelo contrário, ao diminuir as aulas semanais das demais disciplinas, essas acabam tendo suas vagas reduzidas em contratações de docentes efetivos”. (BODART, 2022, s/p.)

Como bem assevera Kuenzer (2019),

[...] a afirmação do conhecimento como resultante do confronto de discursos, ao não o reconhecer como resultante da relação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, põe por terra a concepção de práxis, o que conduz a duas dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o presentismo e o pragmatismo, que, não por coincidência, alimentam o consumo e, portanto, sustentam a lógica mercantil. Se não é possível conhecer a realidade, também não é possível transformá-la! (p.64)

É justamente esse caráter pragmatista da BNCC do capital que limita o conhecimento via currículo prescritivo, que reduz e/ou elimina disciplinas, que cria itinerários formativos incompatíveis com a oferta das redes e com as escolhas dos estudantes, que forma alunos flexíveis para empregos precários e que tende “a maximizar a rotatividade dos(as) professores(as), ampliando sua instabilidade no trabalho, impactando sobre suas vidas profissionais (e pessoais)” (BODART, 2022, s/p) que vem se implementando de maneira unilateral no chão da escola.

Desse modo, com a implementação da BNCC do ensino médio, prevista para entrar em vigor a partir de janeiro deste ano, a pressão sobre os professores é tão grande que encontramos, nas redes sociais, uma série de consultorias promovidas tanto pelo Movimento Todos pela Educação quanto por particulares.

Em uma *live* intitulada: Como elaborar os itinerários formativos, que possui mais de nove mil visualizações, desenvolvida por uma consultora que tem um canal com mais de doze mil inscritos e que se diz especialista em BNCC e ensino médio, encontramos a seguinte declaração:

Gente essa frase é fenomenal, você tem que guardar essa frase aí com você, porque a gente sempre escutou que o peixe grande ele engole o peixe pequeno. Tem escola menor que fala assim: nossa! O que é que vai acontecer com a minha escola? A escola grande vai me comer [...] no mundo atual não é o peixe grande que vai comer o peixe pequeno. É o peixe rápido que vai comer o peixe lento, quem sair na frente chega primeiro. A escola que fizer o projeto mais criativo, que mostrar para a comunidade que está olhando para as juventudes, é a escola que vai sair na frente. Então, o que eu estou te falando é que você tem que sair na

frente. Para isso eu estou te convidando para um curso que eu preparei [...] São mais ou menos trinta aulas, cinco módulos, mais os módulos bônus [...] O que é que vai ter no curso? Todos os marcos legais: lei da reforma, as diretrizes curriculares, o guia de implementação, referencial de elaboração dos itinerários formativos, guia de implementação dos itinerários, textos e pesquisa de apoio, toda a BNCC do ensino médio comentada em PDF, o roteiro do curso, as ferramentas para você organizar seus itinerários, plataforma você tirar suas dúvidas. (BOY, 2021, s/p.)

Vimos que, conforme as determinações da Lei nº 13.415/17 e da BNCC, a parte diversificada do currículo referente ao ensino médio será composta pelos componentes curriculares que serão definidos por cada unidade da federação. O que inclui, além do Projeto de Vida, os propalados Itinerários Formativos. Como a elaboração desses últimos é de responsabilidade do corpo docente de cada escola “o professor tende a se tornar um consumidor de material didático, inclusive como forma de sobrevivência frente à precarização da formação e das condições de trabalho” (GIROTTI, 2021, p.24). Diante disso, a referida *youtuber* acrescenta:

Quais são os brindes especiais que eu vou dar: modelos de itinerários que já estão acontecendo tais como o de mídias digitais, **voluntariado** e o futuro do trabalho; aula sobre projeto de vida, e-book todo colorido e organizado sobre o Novo Ensino Médio, vídeo das *lives* para você assistir quantas vezes você quiser e vou dar um brinde especial a partir de agora [...] Fique atento as vagas são limitadas, quem está aqui hoje comigo eu vou prestigiar. Quem está aqui vai ter um bônus exclusivo que vai ficar no ar por 24hs[...] Quem está aqui e já me pediu para entrar na turma 1 sabe que eu não estou mentindo, as vagas são limitadas se lotar eu fecho. Já tem gente esperando para comprar. O que eu vou dar de brinde nessas 24hs? Eu vou dar o e-book com os três itinerários prontos e uma mentoria comigo de 2 horas. Gente, eu vendo mentoria, as minhas mentorias têm um custo alto. **Esses itinerários serão vendidos por cinco mil reais cada um. Por quê? Porque é o preço que a gente cobra para elaborar a matriz ou três por dez mil reais.** Esse é o preço que está lá na *hotmart*. Se você for lá hoje, para você achar que eu não estou mentindo vá lá tentar comprar cada itinerário desse, pois eu vou dar esses três itinerários de bônus. **Quem fizer a matrícula hoje até amanhã de manhã vai ganhar esses três itinerários formativos de bônus mais a mentoria. Quem faz mentoria comigo sabe que o preço da minha mentoria é cinco mil reais.** Eu vou dar a mentoria em grupo fechado de 2hs, mas se precisar eu fico mais [...] Vale a pena todos os depoimentos que têm são positivos. **O curso completo, o material de apoio em PDF, mais os 4 bônus sairá por 12 parcelas de 97,14 . Imagina 97 reais por mês não é nada absurdo**, ou apenas 997,00 à vista porque a plataforma que é a *hotmart* ela cobra juros [...]por 24hs os três itinerários prontos e a mentoria eu vou dar de bônus até amanhã. Gente se você for comprar cada itinerário cada um vai sair por cinco mil. Você está ganhando um bônus de dez mil porque os três por dez estão na *hotmart* para vender. (BOY, 2021, s/p., grifos nossos)

O que a declaração da referida *youtuber* revela, de forma nua e crua, é o espectro da mercantilização que, por meio do “novo” ensino médio, ronda a educação básica. Vê-se que não há diferença da venda da educação como

mercadoria para as demais outras mercadorias, com “direito” a “compre uma e leve duas”, “compre uma e tenha bônus e descontos”. A educação é vendida como em um *menu* com cardápio variado, ao gosto do cliente. É, portanto, dessa maneira, que

no grande teatro mundial de operações mercantis, diversos atores estão em cena e despidoradamente disputam o lugar de protagonistas. Grandes grupos de mercadores de ensino, conglomerados financeiros, [...] e escritórios internacionais de consultoria contracenam com atores já conhecidos como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO (SOUZA, 2021, p. 62).

Corroborando Souza (2021), Adrião (2016) advoga que a última versão da BNCC apresenta seus princípios norteadores perfeitamente alinhados aos ditames educacionais impostos por organismos internacionais, tais como o BM, a OCDE e a UNESCO. Ainda segundo a autora, com o aval das diretrizes dos organismos multilaterais para a educação, o que assistimos, após a sanção do “novo” ensino médio que escancarou as portas das escolas públicas para as parcerias – público-privadas, foi o crescimento vertiginoso dos tentáculos do empresariado sobre a educação básica e, principalmente, sobre o ensino médio. Nesse contexto, a educação básica vai assumindo cada vez mais uma lógica liberal de mercado e se transformando em um verdadeiro balcão de negócios.

Importante destacar que essa inserção mercantil e empresarial não é recente dentro da história educacional do nosso país. Há pelo menos duas décadas, um conjunto de atores e de sujeitos da sociedade coloca os olhos sob o ensino médio. Denominados por D’Ávila e Lima (2020) como agentes públicos e privados da educação, esses sujeitos

[...] são representações do mercado e do Estado que tendem a controlar as políticas educacionais favoráveis aos seus interesses. Podem ser pessoas físicas, institutos, fundações ou empresas com certos interesses econômicos e ideológicos, que ora atuam nas esferas governamentais e estão presentes dentro do próprio Estado, ora agem em suas instituições filantrópicas ou privadas, compondo a sociedade civil, de maneira geral. (p. 57)

Além de estarem presentes em todo o território brasileiro, os agentes privados “atuam em institutos, empresas, fundações e organizações, que ora desempenham ações em suas respectivas áreas privadas, ora na esfera pública, como secretarias municipais, estaduais e federais ligadas à Educação” (D’AVILA, LIMA, 2020, p. 68).

Nesse ponto, não podemos desconsiderar as palavras de Apple (1999) quando afirma que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (p. 51).

Conforme salienta Apple (1999), o currículo de uma escola como conjunto de conhecimentos selecionados para serem trabalhados em uma sala de aula de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas, nunca estará destituído de interesses, pois se encontra vinculado à seleção de alguém, de algum grupo. No caso brasileiro, o currículo implantado nas escolas por meio do “novo” ensino médio é obra e graça de um grupo bastante específico: os agentes privados do ensino, a quem Freitas (2018b) denominou de “reformadores empresariais da educação”.

Convém destacar que esse grupo não atua sozinho, portanto, aquilo que acontece no Pará não é uma coisa isolada daquilo que acontece em Fortaleza, no Mato Grosso ou no Paraná. Há um projeto muito claro de educação que vem sendo construído há pelo menos três décadas, mas que ganhou nesse momento histórico a consistência política necessária para avançar para além daquilo que eles tinham conseguido até 2014/2015. Esse é um projeto que engloba não apenas o Brasil. É um projeto transnacional, é um projeto para a América Latina pelo menos (GIROTTO, 2017).

Cabe considerar que as ações desses agentes se expandem, “à medida que conseguem efetivar parcerias na esfera privada (empresas, fundações e institutos) e na esfera pública (com as secretarias de Educação municipais e estaduais, como o fez, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna)” (D’AVILA; LIMA, 2020, p. 70).

Desse modo, tais agentes, além de representarem suas instituições, passaram a desempenhar, ao longo das últimas décadas, funções de natureza política e administrativa nas atividades públicas do governo, conforme podemos observar por meio da análise do quadro seguinte:

Quadro 1 – Atuação dos sujeitos privados em funções públicas

Sujeito/representante	Agente privado representado na BNCC	Função pública
Jorge Gerdau Johannpeter	Grupo Gerdau	Coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade do governo Dilma Rousseff (2011-2013)
Antonio Cesar Russi Callegari	Faculdade SESI-SP de Educação	Membro do Conselho Nacional de Educação (Gestão atual)
Mozart Neves Ramos	Instituto Ayrton Senna	Membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014); Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006)
Ricardo Henriques	Instituto Unibanco	Ex-secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC
Claudia Costin	Banco Mundial	Ex-ministra da Administração e Reforma do Estado no governo FHC(1995-2002); Foi a secretaria municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009-2014)
Marcelo Neri	Fundação Getúlio Vargas	Foi ministro chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2013-2015)
Maria Alice Setúbal	Itaú e CENPEC	Desempenhou funções no Unicef (1992-1993 e 1997-1998) e Ministério da Educação(1995-1996) no governo FHC
Anna Penido Monteiro	Instituto Inspirare	Atua no grupo de trabalho sobre “práticas inovadoras para a criatividade na educação básica brasileira” do MEC

Fonte: (D’AVILA; LIMA, 2020, p. 67)

Todavia, foi somente com a instalação do “novo” ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/17, da BNCC e da Resolução nº 3/2018, que o projeto empresarial de educação encontra terreno fértil para se estabelecer de vez no território da escola pública. A BNCC, por exemplo, ainda que associada diretamente a agentes governamentais, resultou de uma ação coordenada dos agentes públicos e privados da educação (D’AVILA; LIMA, 2020), conforme podemos observar na análise do quadro 2:

Quadro 2 – Informações sobre os agentes públicos e privados ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum (2017)

Nomes dos agentes	Informações sobre os agentes	Nomes dos representantes na Base
Fundação Itaú	O Itaú é o maior banco privado brasileiro. O Instituto Itaú controla, também, o Instituto Unibanco.	Ana Inoue Angela Dannemann Dianne Melo Isabel Cristina Santana Patrícia Mota Guedes
Instituto Inspirare	O Inspirare é um instituto familiar, criado em setembro de 2011, por Bernardo Gradin. Sua missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da Educação no Brasil.	Anna Penido Fabio Meirelles
Natura	Uma das maiores empresas brasileiras de produtos cosméticos.	David Saad Lucila Ricci Pedro Villares
Fundação Lemann	Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos.	Denis Mizne
Instituto Unibanco	O Unibanco é um banco privado brasileiro controlado pelo Itaú.	Lúcia Couto Mirela Carvalho Ricardo Henriques
Instituto Singularidades	O instituto Singularidades foi fundado em 2001, a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da Educação e de especialistas de ensino para o Brasil do século XXI. É uma faculdade privada que oferta cursos de graduação, pós-graduação, cursos de extensão e cursos <i>on-line</i> .	Miguel Thompson
Fundação Roberto Marinho	O grupo Globo é um dos maiores monopólios midiáticos que compreende TV Globo, GloboFilmes, Globosat, Infoglobo, Editora Globo, Som Livre, Sistema Globo de Rádio e portal Zap. Em 2016, seus lucros aproximaram-se dos 6 bilhões de reais.	Monica Pinto
Instituto Ayrton Senna	O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades para crianças e jovens por meio da Educação. Suas ações são financiadas por doações (individuais ou empresariais), recursos de licenciamento, parcerias com instituições privadas e compra de produtos da marca Senna.	Mozart Neves Ramos Ricardo Paes de Barros Simone André
Instituto Rodrigo Mendes	O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) é uma organização sem fins lucrativos, fundada na cidade de São Paulo em 1994, com o objetivo de oferecer a pessoas com deficiência oportunidades de desenvolvimento por meio da arte. Os doadores do fundo patrimonial do instituto foram Banco Itaú e Pró-vida (Central Geral do Dízimo). Alguns de seus parceiros estratégicos são Fundação Lemann, Instituto Natura e Instituto Unibanco.	Rodrigo Hubner Mendes
Instituto Insper	É uma Instituição de Ensino Superior e Pesquisa sem fins lucrativos criada na década de 1970, que reverte todo o resultado operacional para a realização da sua missão. Segundo dados do próprio instituto, ainda desenvolve parcerias internacionais.	Naércio Aquino Menezes Filho

Continua.

Quadro 2 – Informações sobre os agentes públicos e privados ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum (2017) (Conclusão)

Nomes dos agentes	Informações sobre os agentes	Nomes dos representantes na Base
CENPEC	O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Atua em parceria com escolas públicas e iniciativas privadas, dentre elas a Fundação Lemann e o Banco Itaú.	Ana Helena Altenfelder Antonio Augusto Batista
CONSED	O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.	Eduardo Deschamps Nilce Rosa da Costa Oswaldo Barreto Filho Rossieli Soares da Silva Maria Cecília Amendola da Motta Antonio José Vieirade Paiva Neto Ana Seres Trento Comin
UNDIME	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília (DF). É constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de Educação. Estes são os membros natos.	Alessio Costa Lima Adenilde Stein Silva Jorcirleyde Oliveira Rodolfo Joaquim Pinto da Luz Maria Edineide de Almeida Batista Horácio Francisco dos Reis Filho Virgínia Maria Pereira de Melo Gelcivânia Mota Silva Edelson Penaforth Pinto Priscilla Maria Bonini Ribeiro Celso Augusto de Souza de Oliveira
Todos pela Educação	Fundado em 2006, o Todos pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade do País no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.	Jorge Gerdau Johannpeter Priscila Cruz Alejandra Velasco

Fonte: (D'AVILA; LIMA, 2020, p. 67)

É possível constatar, conforme informações apresentadas, que os agentes públicos e privados da educação tiveram uma participação decisiva na elaboração da BNCC.

Tais sujeitos se organizaram em torno de um grupo que se autodefine como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, a qual, desde 2013, se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” e que se autodenomina Movimento pela Base. O referido movimento se encontra intimamente associado ao Todos pela Educação, como podemos perceber pelo quadro a seguir:

Quadro 3 – Agentes públicos e privados presentes no TPE e no movimento pela Base Nacional Comum

Nº.	Natureza	Todos pela Educação (TPE)	Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)
1	Empresas	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Gerdau, Pão de Açúcar, Odebrecht, Camargo Corrêa, Klabin, Suzano Holding S/A, Dpaschoal, IBOPE, RBS (Comunicações), Rede Record, Editora Moderna, Canal Futura, Radiodelicatessen, Revista Veja, Grupo Abril, Grupo Junior Achievement Brasil, Grupo Ypy, Grupo ABC e Grow Jogos e Brinquedos	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Rede Globo e Grupo Lemann (cervejaria AB InBev, rede de fast food Burger King e alimentos Heinz)
2	Fundações	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Fundação Bradesco Fundação Volkswagen Fundação Getúlio Vargas Fundação Civita Fundação Educare Fundação Santillana Fundação Telefônica	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
3	Institutos	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Alana Instituto Samuel Klein	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Singularidades
4	Faculdades privadas	Faculdade Pitágoras	Faculdade SESI-SP de Educação
5	Organismos nacionais e internacionais	BID, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial	MEC, Todos pela Educação
6	Conselhos, associações e movimentos	CENPEC	CENPEC, UNDIME, CONSED, ABAVE, CEDAC
	Total	47 agentes	23 agentes

Fonte: (D'AVILA; LIMA, 2020, p. 67)

Por meio de uma análise acurada do quadro 3, observamos que tanto as empresas que constituem o Todos pela Educação⁴¹ quanto as que compõem o Movimento pela Base são instituições privadas, são fundações ligadas ao setor empresarial.

Assim, o Movimento pela Base, com o intento de garantir o interesse dos agentes privados, alternou sua participação de modo propositivo ao longo de todo processo de constituição do “novo” ensino médio e de seus membros, os quais estiveram diretamente ligados à construção da BNCC e se apresentam, atualmente, como especialistas na condução do referido documento.

⁴¹ Importante ressaltar que o movimento Todos pela Educação, que é o movimento do empresariado nacional, foi criado no governo do PT, sendo Fernando Haddad um dos signatários.

Nesse contexto, diretamente atrelado ao Movimento pela Base, o processo de construção da BNCC, que se deu por meio da articulação entre agentes públicos e privados, contou com a participação efetiva de empresas, fundações e institutos, tais como: Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, CENPEC, CONSED, UNDIME e Todos pela Educação (D'AVILA; LIMA, 2020).

Importante salientar que o projeto educacional dos agentes privados que culminou na construção da BNCC e na instauração do “novo” ensino médio, porta nomes de diversos segmentos do empresariado, mas prevalece o setor bancário, sobretudo ligado ao conglomerado Itaú-Unibanco. Os nomes dos banqueiros sequer são disfarçados nas fundações que atuaram de modo incisivo no Movimento pela Base Nacional Comum, como é o caso da Fundação Lemann, que foi criada em 2002, “pelo empresário Jorge Paulo Lemann, considerado um dos homens mais ricos do país pela revista Forbes, dono da Cervejaria AB *InBev*, rede de *fast food* (*Burger King*) e *Heinz*” (D'AVILA; LIMA, 2020, p. 61).

Decorre daí uma pergunta-chave: O que faz um banco, uma emissora de televisão e um grupo ligado a uma das maiores cervejarias do Brasil a se propor a discutir educação? Isso ocorre porque tais grupos estão ganhando muito dinheiro com consultorias e porque são eles que estão, por meio do Movimento pela Base, interligados com as avaliações padronizadas. Ou seja, são justamente esses grupos que estão diretamente vinculados com a indústria de material didático. Além disso, estando à frente das proposições curriculares, conseguem definir o modelo ideal para formar aqueles que, no futuro, podem ser seus trabalhadores.

Na visão desses agentes privados da educação é preciso criar mecanismos de mercantilização da educação pública. Tais mecanismos passam, necessariamente, pela venda de materiais didáticos, forma de contratação de professores, forma de avaliação docente e, dessa forma, tais políticas vão aparecendo e vão invadindo o cotidiano da escola. Nessa lógica perversa, evidente está que a precarização do trabalho e da formação docente é o projeto essencial para criar a demanda e justificar a BNCC que interessa apenas aqueles que com ela lucrarão (GIROTTI, 2021, p.24).

Nesse contexto, vários são os setores do empresariado que encontraram, a partir da instauração do “novo” ensino médio, o cenário mais favorável para

adentrar no campo da escola pública. As diversas plataformas organizadas pelo Movimento pela Base constituem uma prova cabal disso. Segundo Giroto (2021), temos assistido, nas últimas décadas, a

[...] um intenso processo de ampliação do controle sobre os diferentes momentos da ação docente, que tem por objetivo diminuir a autonomia dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Esta diminuição da autonomia se dá, por um lado, pelo aumento dos mecanismos de controle da gestão pedagógica, sendo o principal deles a articulação entre o desempenho dos estudantes em testes padronizados e o pagamento de bonificações aos professores. Tal mecanismo vem sendo, desde a década de 1990, defendido por organismos internacionais, com maior ênfase pelo Banco Mundial, para ampliar a eficiência do trabalho docente. (p.22)

Com efeito, desde a década de 1990 assistimos a investidas empresariais diretas dos agentes privados na educação pública. É o caso da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e do fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*) (FREITAS, 2018b). No entanto, os dispositivos legais que tratam do “novo” ensino médio, ao introduzir mudanças profundas no campo educacional brasileiro, passaram a dar uma feição muito mais empresarial à educação.

Na próxima seção, detemo-nos a analisar de que forma a pedagogia das competências se encontra arraigada no escopo da BNCC e sua vinculação com o discurso de base empresarial imposto pelo neoliberalismo à educação brasileira.

5.3 A pedagogia das competências na BNCC do ensino médio como parte do projeto neoliberal de educação para o Brasil

Conforme análise feita no capítulo 1, os anos 1990 foram marcados pelo processo de contrarreforma do Estado brasileiro e pela implementação da política estatal neoliberal. Tal fato originou uma série de contrarreformas educacionais no Brasil que, por meio de orientações dos setores econômicos e da influência dos organismos multilaterais, tinham como objetivo principal a formação de mão de obra qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva.

Segundo Kuenzer (2009), ao longo do século XX, “a pedagogia do trabalho taylorista – fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento

considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico”. Isto ocorreu porque segundo esta autora:

Compreender os movimentos necessários a cada operação e memorizá-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência. A pedagogia tanto escolar quanto do trabalho propôs conteúdos que, fragmentados organizavam-se em sequências rígidas [...] Essa pedagogia correspondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma taylorista-fordista [...] Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes [...] Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade. (p. 32-32)

Portanto, é com o surgimento da crise do capital e de seu processo reestruturativo, com a acumulação flexível e o desemprego estrutural que assistimos emergir no cenário da educação brasileira o discurso da pedagogia das competências. Assim, seguindo a tônica neoliberal para a educação desde meados da década de 1990, “o desenvolvimento de competências e habilidades é um objetivo perseguido pelas políticas educacionais” (KRAWCZYK; ZAN, 2021, p. 115) brasileiras.

Corroborando com Krawczyk e Zan (2021), Silva M. (2003) advoga que a introdução da noção de competência e sua centralidade na organização dos currículos e das práticas escolares no Brasil apresenta-se nas propostas de mudança curricular da década de 1990, quando se inicia um conjunto de políticas sociais, econômicas e educacionais orientadas por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e pelo Banco Mundial e reforçadas por meio dos empréstimos concedidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Com efeito, antes mesmo da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, e ao longo das últimas décadas a definição do currículo da educação básica, com base no neoliberalismo e nos ditames impostos pelos organismos multilaterais para a educação, já se encontrava perpassado pelo jugo da pedagogia das competências. Isso pode ser comprovado por meio de vários dispositivos legais,

dentre os quais podemos citar: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis da educação – da educação básica à superior, passando pelo livro didático, o qual, por sua vez, deveria estar de acordo com os PCN para figurar na lista dos livros adotados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse sentido, as propostas contidas na Lei 13.415/17, na BNCC e em suas regulamentações posteriores - ao intensificar a construção do currículo com base nas competências - compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem o ensino médio brasileiro há pelo menos 20 anos. (SILVA M., 2018)

Todavia, conforme salienta Mello P. (2015) em suas análises a respeito da política educacional atual, há uma mudança significativa entre as marcas do governo FHC, presentes nos PCNs, para uma política de regulação e centralização a partir dos anos 2000. Ainda segundo o autor, um marco desta mudança é a instituição do IDEB em 2007 que, baseado nos índices do PISA, segue as recomendações da OCDE. Nas palavras do autor,

O desempenho dos sistemas de ensino nessas avaliações, e os resultados do IDEB passaram a ser um elemento importante para a definição da forma de condução das políticas públicas para a educação em todo o país. Podemos dizer então, que a partir de 2007, as políticas educacionais dos governos subnacionais passaram a deslocar paulatinamente o foco do currículo prescrito e interativo de suas redes de ensino para dar ênfase ao currículo avaliado pelo sistema de avaliação em massa, seja em exames de âmbito nacional (Prova Brasil - SAEB, ENEM, ENCCEJA), seja em nível estadual ou local, com o objetivo de verificar se determinadas aprendizagens, medidas por provas padronizadas, estavam sendo atingidas. O fato é que, a atuação das secretarias, a partir da implementação dos índices e sistemas avaliativos, se concentrou na busca por melhorar o desempenho de suas escolas nas provas nacionais, estaduais ou locais. Ganhou prioridade nas políticas curriculares e de formação de professores as adequações necessárias nos currículos prescritos e interativos para atender as demandas de um currículo avaliado, deixando de inseri-las no âmbito de um currículo mais amplo, discutido, elaborado e organizado democraticamente com seus docentes a partir de pressupostos formativos. (*ibidem*, p. 5)

É, portanto, a partir do início da década de 2000, ainda no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que assistimos à inserção de organismos internacionais na definição de políticas educacionais para vários países da América Latina. Tal influência se prolonga, com acréscimos, adaptações e modificações, na década de 2010. Tal fato pode ser identificado, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) e no PNE, materializando-se

de forma bastante contundente na Lei 13.415/17, nas sucessivas versões da BNCC e na Resolução n. 3 que atualiza as DCNEM. Nesse sentido, Pereira e Oliveira (2014) advogam que

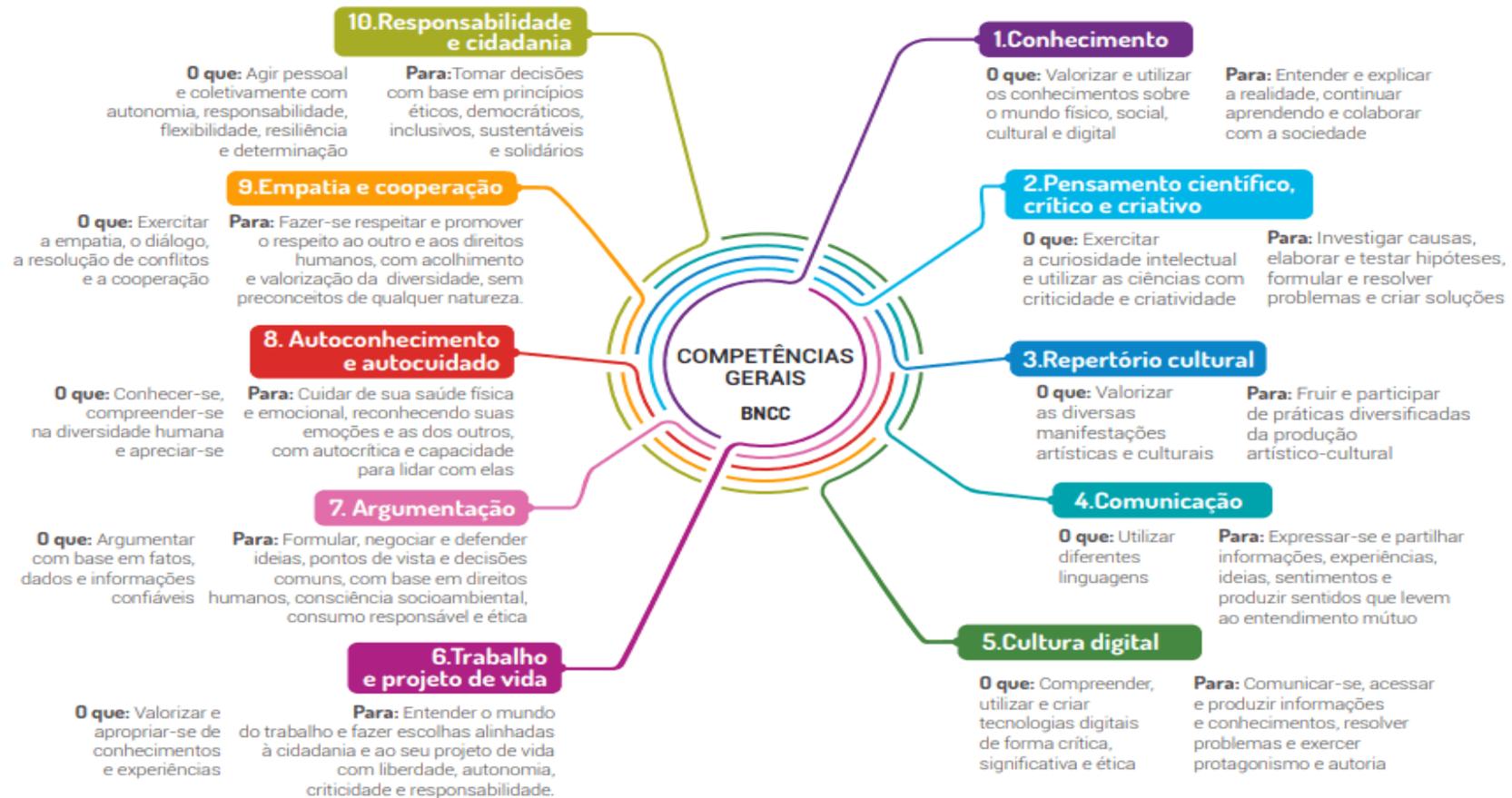
[...] a ideia de instituímos uma base nacional comum decorre claramente da influência das experiências educacionais das nações desenvolvidas, no âmbito da OCDE e de seus respectivos modelos de qualidade em educação. Estes modelos carregam em seu DNA os genes da ciência hegemônica no mundo, que tem nos países centrais o seu berço (p.1689)

Desse modo, no que diz respeito especificamente ao ensino médio, atendendo a exigências para concorrer a financiamentos, a proposta de trabalhar com conceitos impostos pela Pedagogia das Competências já nas primeiras décadas do século XXI veio do alto e não fez parte do debate nas escolas.

Por conseguinte, seguindo a lógica adotada pela Pedagogia das Competências, o próprio texto da Base explicita a tendência não só no Brasil, como também em grande parte das contrarreformas curriculares mundiais, em organizar os currículos em competências, conforme o referido documento: “[...] a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)” (BRASIL, 2017, p.16)

Nessa direção, o Documento regulador do currículo da Educação Básica estabelece que no decorrer de toda a sua vida escolar, o corpo discente deve desenvolver em cada uma das 27 federações do Brasil “as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 25).

Figura 7 – As dez competências gerais básicas da BNCC



Fonte: Maxi Educa⁴²

⁴² Disponível em: <https://blog.maxieduca.com.br/bncc-competencias-gerais/>. Acesso em: 22 jan. 2022

Podemos constatar, por meio da análise do organograma contido na figura 7, que o mais recente documento que define a formação básica comum a ser concedida a todos os estudantes brasileiros, quer sejam da rede pública ou da rede privada, encontra-se estruturado “de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade” (BRASIL, 2017, p. 23). Desse modo, sob a alegação de promover uma formação humana integral, justa, democrática e inclusiva, a BNCC estrutura-se com base em um conceito bastante problemático: o de competências.

Segundo Silva M. (2018), por mais que os propositores do “novo” ensino médio afirmem que não estão operando hoje com aquele conceito de competência da época do taylorismo, muito presente em vários momentos da história da educação no Brasil, é inegável que os pressupostos teóricos da BNCC remontam à Teoria das Competências.

De acordo com a BNCC, o conceito de competência pode ser definido

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018a, p.8)

Consoante Kuenzer, a Teoria das Competências é signatária da teoria empresarial elaborada inicialmente nos meios empresariais estadunidenses da década de 1950, foi associada à educação pelos norte-americanos nos anos 60 e disseminou-se pelo mundo na década de 1990, no contexto de afirmação do toyotismo. A centralidade dessa teoria reside no binômio eficiência – lucro, sendo pautada numa visão pragmática de aversão à teoria que não tenha aplicabilidade, ou seja, que não se encaixe na ótica do lucro.

Importante considerar que a Teoria das Competências se encontra intrinsecamente associada à Teoria do Capital Humano (TCH). Nesse sentido, o investimento básico no ser humano se dá por meio da educação.

O primeiro teórico a introduzir a ideia de capital educacional vinculando-o, especificamente, aos investimentos em educação foi Theodore Schultz. De acordo com esse economista estadunidense, o investimento básico no ser humano se dá por meio da educação que, ao tornar as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico. Ainda de acordo com esse autor, as pessoas valorizam as suas capacidades, tanto como produtores, quanto como

consumidores, pelo investimento que fazem em si mesmas (SCHULTZ, 1964). Conforme Girotto (2021), a lógica que permeia a TCH busca ofuscar a crise estrutural do capital em que estamos inseridos. Segundo esse autor:

Tal conceito cumpre uma função principal que é dissimular o acirramento da luta de classes pela própria dissolução da ideia de classe. Assenta-se na ideia de que o mundo não pode ser dividido entre os donos do meio de produção e aqueles que deles foram expropriados, restando apenas força de trabalho para venderem. Na narrativa do capital humano, todos os indivíduos dispõem de algum tipo de capital e é com ele que devem concorrer no mercado de trabalho com vistas ao enfrentamento da crise [...]. Diante dessa possibilidade cabe a cada indivíduo fazer os investimentos necessários para ampliar o seu capital humano e com isso alcançar melhores condições de concorrência. Tais investimentos são, principalmente, educacionais. (p.25)

Sob essa ótica, a educação passa a ser vista como uma forma de se investir em capital humano. Segundo essa linha de raciocínio, a educação é vista como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em capital, tendo em vista que a importância da educação decorre da extração de algo potencial ou latente de uma pessoa, aperfeiçoando-a, moral e mentalmente, a fim de torná-la suscetível a escolhas individuais e sociais, preparando, desse modo, o indivíduo para uma profissão, por meio da instrução sistemática que poderá ser exercida na formação de habilidades (SCHULTZ, 1964). Percebemos, portanto, como nos lembram Venco e Carneiro (2018, p. 7), que “tal perspectiva teórica é intrínseca a um dos valores que sustentam o capitalismo: o individualismo. Isso porque concebe o indivíduo como responsável pelo investimento em si mesmo”.

Outra ideia tão central na TCH, e que se traduz na defesa dos sentidos como única forma válida de conhecimento no processo ensino-aprendizagem, retira da escola e dos professores a responsabilidade da transmissão dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade. Esse discurso, presente na TCH, é também amplamente defendido pelos arautos da Pedagogia das Competências, visto que ambas são duas esferas de um mesmo projeto.

Nesse sentido, conforme os arautos da Pedagogia das Competências, como o sueco Philippe Perrenoud (2000), uma das razões da defasagem escolar é justamente a existência de um currículo ultrapassado e engessado, que não se relaciona com o cotidiano dos alunos. A saída apontada por este é, portanto, a flexibilização do currículo.

Desse modo, o fazer pedagógico no receituário da Pedagogia das Competências, além de desconfigurar o papel do educador, apropria-se de uma metodologia que, ao envolver questões subjetivas, apresenta o comportamento do sujeito como central no processo de empregabilidade. Com isso, a função do professor de esclarecer e conscientizar torna-se uma atividade que cede lugar ao treinamento conforme as regras impostas pela sociedade do capital.

De acordo com Aguiar (2012), o ideário hegemônico que marca a sociedade hodierna:

redefine a TCH na medida em que articula educação e empregabilidade. Na perspectiva do capital prevalece a compreensão de que o paradigma da produção capitalista exige novos perfis profissionais e modelos de formação. Perfis e modelos que possibilitem uma qualificação profissional polivalente e flexível. (p. 28)

Ao comparar o discurso das competências de 1990 com a narrativa em torno desse conceito presente na BNCC, Silva M. (2016b) afirma que a noção de competência nasce no campo da formação para o trabalho e advoga que, por mais que os contrarreformadores de hoje digam que estão operando com outro conceito de competência, na prática, trata-se de ajustar a formação dos trabalhadores às mudanças tecnológicas que se desenvolvem nos processos de restauração produtiva.

Segundo Kuenzer (2009),

[...] se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras elas são históricas e, portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo do ensino de seu significado. Há muito tempo passamos por experiência semelhante, embora restrita à dimensão cognitiva: a pedagogia sistêmica com sua relação entre insumos, processos e produtos, a exigir definição operacional de objetivos, processos pedagógicos controláveis com a instrução programada e avaliação por objetivos. Já fizemos a crítica ao reducionismo presente naquela tentativa de racionalização sistêmica da pedagogia, e rapidamente a superamos, já que a maioria dos professores, apesar das 'reciclagens' continuaram a usar o bom senso e esta proposta não chegou a se enraizar dentro da sala de aula. (p. 18)

Assim, decorridas quase três décadas do século XXI, estamos mais uma vez diante do resgate, na educação brasileira, da Teoria das Competências, ou seja, de uma pedagogia fracassada e travestida de um discurso de empregabilidade que não se sustenta. Como nos aponta Giroto (2021),

o discurso das competências dá ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrado em si mesmo, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano e, conseqüentemente, maior capacidade de competição e “empregabilidade”. Baseado no par capital humano e competência, as políticas educacionais sob a nova gestão pública buscam construir uma narrativa acerca da crise do modo de produção capitalista que possa concorrer com aquela difundida pelas perspectivas críticas de educação e sociedade. (p.26)

Um olhar superficial em torno da BNCC é o suficiente para concluir que ela é toda permeada pelo conceito de competências. No que diz respeito à BNCC do ensino médio, além das competências gerais, cada professor deverá, ao longo dos três anos do ensino médio, trabalhar com seus alunos as competências específicas, não por componente curricular como define a BNCC do ensino fundamental, mas por área de conhecimento. De acordo com o referido documento, tais competências específicas explicitam como as dez competências gerais se expressam nas respectivas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018a, p. 33)

Conforme evidencia o texto do Documento regulador do currículo da Educação Básica, as competências específicas promovem uma articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, bem como a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o ensino fundamental – anos iniciais e o ensino fundamental – anos finais e a continuidade das experiências dos alunos (BRASIL, 2017).

O discurso da Teoria das Competências já esteve presente em vários momentos da História da educação brasileira: na década de 1950, na indústria; na década de 1970, na chamada época tecnocrática; na década de 1990, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais; nos anos 2000, por meio da DCNEB, mas nunca o referido discurso esteve presente de forma tão explícita e contundente quanto nos textos que compõem a BNCC. Uma análise mais acurada das figuras 8, 9, 10 e 11, localizadas a seguir, comprova isso.

Figura 8 – Competências específicas referentes ao ensino médio da área de Ciências da Matemática e suas Tecnologias



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Fonte: (BRASIL, 2018a, p. 531)

Figura 9 – Competências específicas referentes ao ensino médio da área de Ciências das Linguagens e suas Tecnologias



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: (BRASIL, 2018a, p. 490)

Figura 10 – Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias ao ensino médio



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Fonte: (BRASIL, 2018a, p.553)

Figura 11 – Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao ensino médio



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: (BRASIL, 2018a, p. 570)

Ainda no sentido de “[...] garantir o desenvolvimento das competências específicas” (BRASI, 2017, p. 26), a BNCC estabelece um conjunto de habilidades. Tais habilidades, facilmente identificadas nas figuras 12 e 13, estão vinculadas a distintos objetos de conhecimento, que podem ser exemplificados como os conteúdos, os conceitos e os processos. Esses objetos de conhecimento se estruturam em unidades temáticas.

Figura 12 – Habilidades referentes à competência específica de nº 1 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias referentes ao ensino médio

HABILIDADES
(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.
(EM13CNT102) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.
(EM13CNT103) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.
(EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.
(EM13CNT105) Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.
(EM13CNT106) Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.
(EM13CNT107) Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais –, para propor ações que visem a sustentabilidade.

Fonte: (BRASIL, 2018a, p. 555)

Figura 13 – Habilidades referentes à competência específica de n. 6 da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no ensino médio

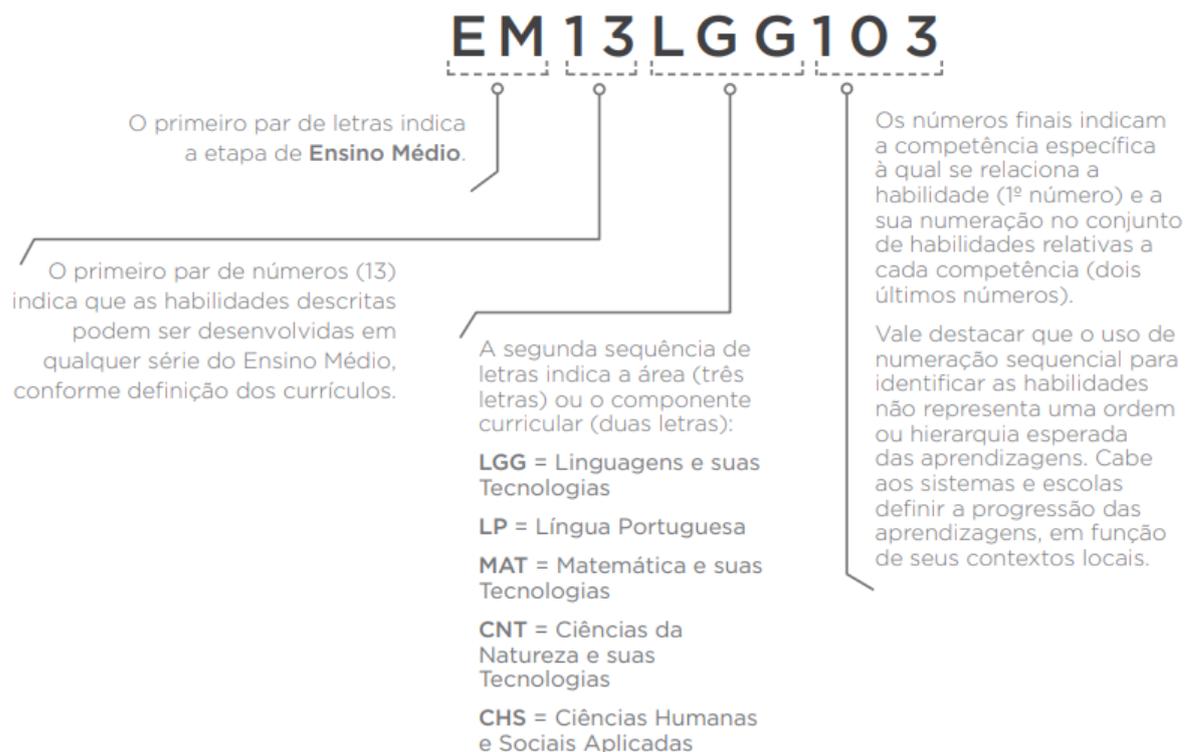
HABILIDADES
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: (BRASIL, 2018a, p. 579)

Com a observação das figuras 12 e 13, depreendemos que, além das competências específicas, tal documento apresenta um conjunto definido de habilidades referentes a cada uma das respectivas competências específicas. De acordo com a BNCC, “tais habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BNCC, 2017, p. 29).

Desse modo, com o intuito de “assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área (BNCC, 2017, p. 33), tanto na parte referente à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio, ‘cada habilidade’ é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte” (BNCC, 2017, p. 34):

Figura 14 – Representação dos códigos alfanuméricos presentes na BNCC referente ao ensino médio



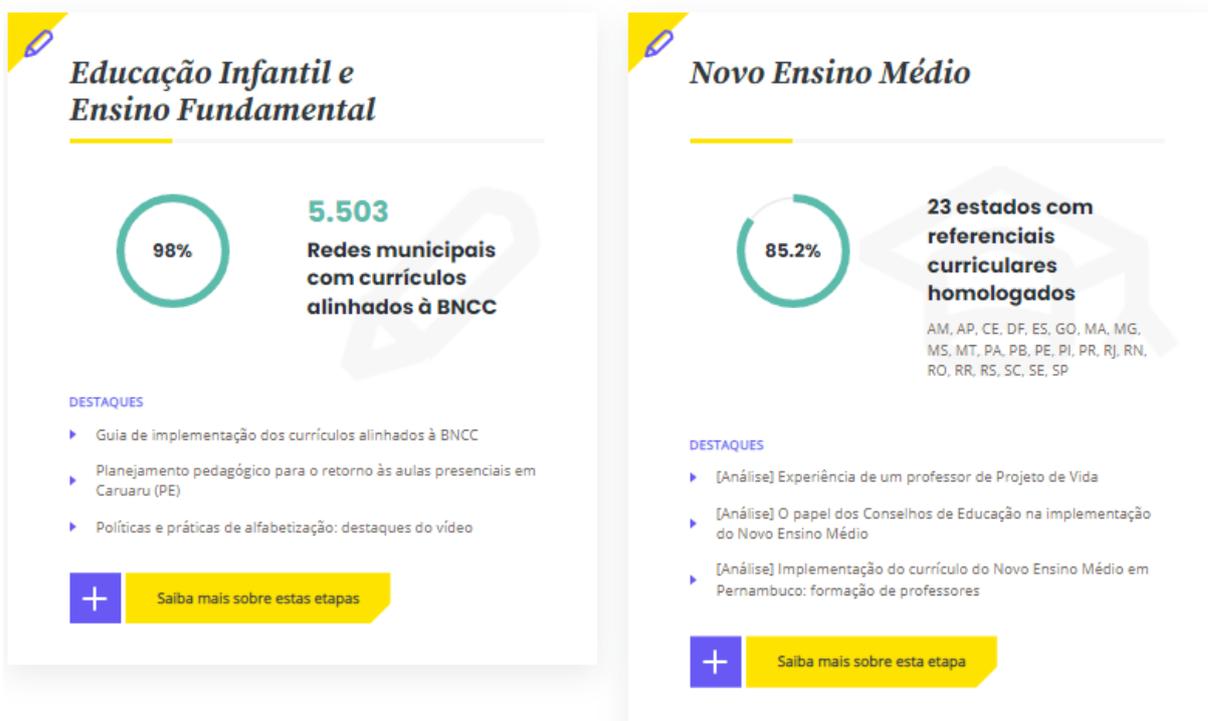
Fonte: BRASIL, 2018a, p. 34

Chama-nos a atenção a sequência enfadonha dos respectivos códigos alfanuméricos que acompanha cada uma das habilidades que englobam as competências específicas referente às quatro áreas do conhecimento. Nesse ponto, como nos apontou Sússekind (2019, p.93), o modo de produção de conhecimentos proposto pela BNCC nas três etapas da educação básica é monocultor, pois tem como base o “aprisionamento monolítico de outras maneiras pelas quais é possível tecer outros conhecimentos. É abissal, eurocêntrico, colonial, escravocrata, heteropatriarcal”.

Além disso, segundo a autora, tal fato revela uma BNCC “arrogante, indolente, malévola” e que, ao descaracterizar os estudantes, – tratando-os como objetos de direitos e não como sujeitos do direito de aprender – produz ignorâncias, gera injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente (SÚSSEKIND, 2019). É justamente essa BNCC “arrogante, indolente, malévola” que vem desde 2020, adentrando com bastante familiaridade o território da escola pública, conforme podemos observar por meio dos dados que compõem a figura 15:

Figura 15 – Dados sobre a implementação da BNCC e do “novo” ensino médio

Destaques da implementação em todas as etapas



Fonte: Observatório⁴³

Ainda sobre a sequência de códigos alfanuméricos, outro ponto que nos chama a atenção é que a referida sequência, ao se encontrar “descrita de acordo com a mesma estrutura adotada no ensino fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 33), torna a BNCC do ensino médio um documento bastante prescritivo. Sobre essa questão, Silva M. (2018) advoga que:

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola. Apenas alguns iluminados detêm esse conhecimento, mas, democraticamente, irão socializá-los. Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e sua BNCC. (p.13)

⁴³ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2022

Desse modo, partindo de um total desrespeito e do pressuposto inicial de que os professores são incapazes de entender o que está exposto na BNCC, com o intuito de conduzi-los em direção ao novo discurso implantado a partir da homologação desse documento, o Movimento pela Base criou um site para a implementação da BNCC. Segundo Freitas (2018a),

No Brasil o suporte à BNCC está sendo dado por um grupo de tecnocratas e especialistas (alguns bem-intencionados), organizados no Movimento pela Base, financiado pela Fundação Lemann. Há algum tempo, a Fundação Lemann vem se aproximando do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) criando uma espinha dorsal que, alinhada com o MEC, cujo atual ministro foi do CONSED, constituem uma máquina de indução para a aprovação e implementação da BNCC. (s/p.)

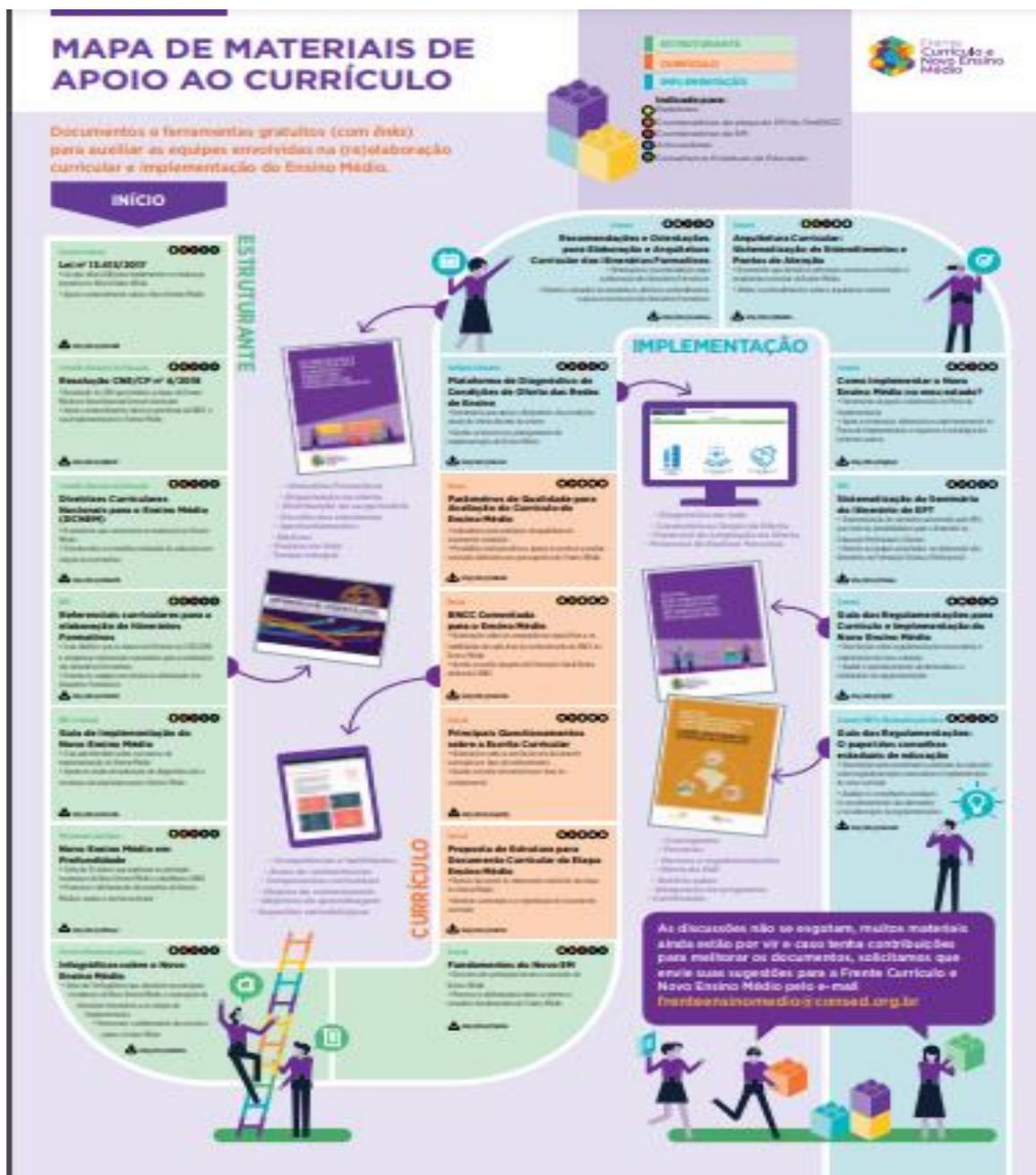
Com efeito, tal *site* indica detalhadamente e apresenta inúmeras sugestões sobre o que as redes estaduais e os professores devem fazer com o objetivo de implementar a BNCC em sua sala de aula. Isso ocorre porque a BNCC, como requisito central para a aplicação da Lei nº 13.415/17, proporcionou um grande nicho mercadológico, especificamente no que diz respeito à produção de materiais instrucionais. Sobre esse assunto, Girotto (2021) advoga que:

Formado para executar currículos, construído por especialistas competentes, vinculadas a grupos empresariais que atuam em diferentes partes do mundo, o docente se torna alvo principal da indústria dos materiais didáticos, que oferece pacotes completos, com apostilas, livros, listas de exercícios, roteiros de aulas, modelos de avaliação, portais e sites. Em um mercado cada vez mais concentrado (o grupo Santillana controla mais de 50% do mercado de produção de materiais didáticos na América Latina) temos o avanço de mais uma frente de valorização do capital, que necessita, para tanto, da transformação e regulamentação da educação como mercadoria. (p.24)

Não por acaso o grupo Kroton Educacional, considerado o maior grupo empresarial da educação brasileira vinculado aos Lemman, comprou, no auge da discussão em torno da elaboração da BNCC, uma das maiores editoras de livros didáticos do Brasil: a Somos Educacional. Segundo a Revista Veja, “a Kroton Educacional, gigante do setor de educação, fechou a compra do controle da Somos Educação por 4,566 bilhões de reais [...]. Com a aquisição da Somos Educação, a educação básica passa a representar 28% da receita líquida do grupo” (VEJA, 2018, s/p.). Interessante observar que essa compra aconteceu quatro meses depois da aprovação da BNCC para o ensino fundamental.

Utilizando-se de uma linguagem sedutora e um tanto quanto infantilizada, é impressionante a quantidade de vídeos e de materiais que o *site* do Movimento pela Base produziu para que os docentes sigam o passo a passo na implementação da BNCC e do “novo” ensino médio, como podemos identificar por meio do gráfico 3:

Gráfico 3 – Infográfico com os documentos e ferramentas gratuitos (com links) para auxiliar as equipes envolvidas na implementação do ensino médio



Fonte: Movimento pela base⁴⁴

⁴⁴ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/03/poster-materiais-web-download-1-4.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021

Depreendemos, pela quantidade de material disponibilizado pelo referido *site*, que o objetivo é converter o professor em um decodificador de manuais, transformando-o em um mero tutor da BNCC. Importante destacar que, na perspectiva dessas mudanças impostas pelos propositores da BNCC e do “novo” ensino médio, os docentes são considerados meros instrutores que executam currículos pensados pelos outros.

Se, durante a década de 1930, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os professores eram convocados a pensar e participar efetivamente, por meio da assinatura de um manifesto, de um projeto de reconstrução nacional, embora, nos marcos restritos do capital, o que assistimos na atualidade é justamente o contrário. O papel que é concedido aos docentes pela BNCC não é o de pensar a educação, mas, de forma acrítica, agir sobre ela.

Dentro desse viés neoliberal, os professores são vistos como executores, não como intelectuais, não como sujeitos do processo educativo. Praticar de forma acrítica o currículo que foi elaborado pelos contrarreformadores empresariais da educação, eis, na perspectiva neoliberal de educação, a mais recente função do corpo docente das escolas do nosso País.

Segundo o guia de implementação do “novo” ensino médio:

O ensino médio traz desafios para todas as redes de ensino e escolas do país. Às transformações enfrentadas pelos próprios jovens, do ponto de vista social e emocional, somam-se as mudanças dos tempos atuais, potencializadas pela ampliação e disseminação de novas tecnologias. O modelo atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios. A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas. Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro. (BRASIL, 2018a, s/p.)

Inferimos que todo esse movimento de implementação do “novo” ensino médio, o qual tem no protagonismo juvenil um de seus principais pilares de sustentação, se faz sob a alegação de que os tempos são outros e de que, em

função disso, os docentes devem sair de sua zona de conforto e modificar a sua postura diante de seu trabalho, devem reinventar suas práticas e, nesse movimento, reinventar-se a si próprios.

Ancorada na racionalização pedagógica, tal narrativa também se encontra presente nas entrelinhas da BNCC e traz implicações decisivas para a própria formação inicial de professores, realçando um perfil de docente criativo e inovador, programado para atender às expectativas dos formuladores empresariais das políticas públicas de educação.

Importante ressaltar que a racionalização pedagógica presente no escopo da BNCC não é nova no Brasil. Segundo Kuenzer (2009), o modelo de racionalização pedagógico que fora, por exemplo, apresentado durante a década 1970 é distinto daquele que foi proposto durante a década de 1990, tendo em vista que este último amplia a referida racionalização pedagógica para a totalidade das ações que compõem a práxis humana. Com a instauração do “novo” ensino médio, nós estamos diante da intensificação da racionalização pedagógica iniciada durante a década de 1990. Nesse ponto, chama-nos atenção a décima competência geral da BNCC:

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018a, p.10, grifo nosso)

Ao longo de todo o documento normatizador curricular, a concepção de competências socioemocionais se integra ao discurso econômico. Nesse contexto, conceitos como flexibilidade, autoconhecimento, resiliência e determinação com vistas à instrumentalização de um indivíduo adaptado e subserviente à expansão do capital toma corpo dentro do texto que compõe a BNCC.

No escopo da décima competência geral da BNCC, dentre as habilidades socioemocionais citadas, cabe alertar sobre a exigência do projeto neoliberal de educação em tentar forjar no aluno a necessidade de agir pessoal e coletivamente com resiliência. Segundo Krawczyk e Zan (2021), a resiliência pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo de lidar com adversidades de forma positiva e ser empregada para explicar fenômenos psicossociais referentes a indivíduos, grupos ou organizações que transcendem situações adversas. Vale

pontuar que tal conceito tem sido cada vez mais demandado pela psicologia corporativa e adaptado a seus objetivos.

A relevância de se trabalhar as competências socioemocionais, dentre elas a resiliência, não apenas no ensino médio, mas em toda a educação básica, pode ser compreendida dentro da conjuntura de incertezas viabilizada pelas novas formas de organização do trabalho. Na visão de Freitas (2018a):

A previsão é que as condições de vida também serão difíceis, num cenário crescente de desemprego estrutural altamente competitivo, no qual o modelo de organização do trabalho poderá vir a ser a uberização: disponibilidade permanente para o trabalho, empregabilidade sem garantia de emprego, competição acirrada entre trabalhadores mais instruídos, incerteza sobre o futuro do bem-estar pessoal e familiar, proteção social mínima. (s/p.).

Nesse contexto, a resiliência constitui uma habilidade central, pois além de auxiliar o aumento do desempenho, contribui para garantir a fidelidade do trabalhador à empresa, alimentando, desse modo, a sociabilidade do capital em crise. Nesse sentido, a importância da necessidade, presente na BNCC, de se trabalhar as competências socioemocionais só pode ser plenamente compreendida em face a dureza do processo neoliberal meritocrático que reafirma, a todo instante, o discurso de que apenas individualmente é possível ter sucesso, ir para a frente e avançar.

É justamente nesse cenário que a resiliência adentra o universo educacional, tanto pelo contexto institucional quanto pela formação dos estudantes, como uma competência que deve ser aprendida e cultivada na escola ao longo das três etapas da educação básica.

Assim, as competências socioemocionais que, de certo modo, fundamentam e perpassam todo o documento da BNCC, estão a serviço da mesma estratégia, que já foi utilizada na década de 1990: negligenciar o caráter político da discussão sobre a qualidade do ensino. Tal estratégia é anunciada agora com muito mais intensidade. Isso se dá, sobretudo, em função do caráter normatizador da BNCC, que incide sobre a organização e composição de todos os currículos que compõem as redes estaduais e municipais de educação. Assistimos, portanto, a uma supervalorização da psicologia que pode ser facilmente identificada na defesa da ênfase nas competências socioemocionais.

Numa sociedade pautada pelo consumo, pela felicidade e pelo sucesso individual, na qual os jovens estão cada vez mais adoecendo emocionalmente, haja

vista o índice alarmante de transtornos de comportamento e de tentativas de suicídio nessa faixa etária⁴⁵, acreditamos que incumbir o professor de carregar mais essa responsabilidade só comprova o alto índice de descaso para com o trabalho do educador, pois o ideal era que houvesse atendimento psicológico especializado em todas as escolas que compõem a rede pública de nosso País.

De acordo com Gonçalves e Deitos (2020, p. 430), as competências da BNCC não apenas dão sustentáculo à contrarreforma do ensino médio como, também, compatibilizam um conjunto de mudanças assentadas em um processo de ajuste estrutural a partir da lógica empresarial. Logo, o que a BNCC promove é a consolidação de uma formação completamente “ajustada ao processo da morfologia do trabalho no capitalismo globalizado”.

Considerada pelos seus propositores como “um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo” (BRASIL, 2018a, p. 5), a BNCC resgata aquilo que Silva M. (2019) denomina de um “empoeirado discurso”. Com efeito, por trás de uma narrativa que é apresentada como “nova”, a atual contrarreforma do ensino médio oculta antigos discursos e antigos propósitos.

⁴⁵Dados compilados pela insurtech brasileira Azos indicam que, entre 2014 e 2019, o número de suicídios no Brasil aumentou em 28%. No período, segundo o levantamento, as pessoas que tiraram a própria vida passaram de 9,7 mil para 12,4 mil. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/09/10/levantamento-indica-alta-no-numero-de-suicidios-entre-jovens-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 2 fev. 2022

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se sabe, nos primeiros anos do século XXI, o capitalismo se viu perpassado por duas explosões cataclísmicas que, em larga escala, refletem e condensam a natureza estrutural da crise de um sistema assentado na anarquia da produção social. E hoje, contrariando o ufanismo soberbo dos ideólogos do capital, em meio a uma grave pandemia que assola todos os países do mundo, passado o período de recuperação aparente da crise estrutural do capital, estamos diante de seu mais vigoroso estampido.

Empenhando-se em desprezar o conteúdo mais profundo dessa realidade social e objetiva, os ideólogos burgueses buscam apresentar saídas que, de ordinário, se pautam na defesa do capitalismo como categoria histórica alicerçada no pressuposto da eternidade. Essa estratégia ideológica – como elo perdido do capital em crise – não se inibe de adentrar os muros das escolas, sob múltiplos disfarces e inumeráveis mecanismos.

O contorno desse estratagema capitalista se apresenta encoberto nas mais inimagináveis e variadas indumentárias, inclusive nos discursos que envolvem o protagonismo juvenil, a meritocracia, o empreendedorismo e a inescusável preocupação com a profissionalização dos jovens. E como nos alertou Nosella (2011), essa preocupação não é amor à Escola do Trabalho, mas um movimento político de acomodação social e de exploração da mão de obra juvenil. As máscaras são muitas, mas o objetivo é um só: a investida permanente para assegurar a perpetuidade do regime social prevalecente.

De feito, “isso coloca em perspectiva as reivindicações elitistas de políticos automeados e educadores” (MÉSZAROS, 2008, p. 50), dando-lhes, inclusive, o direito que promover a maior alteração na estrutura da escola de ensino médio dos últimos tempos. Tais alterações – além de modificar aspectos específicos de outras leis, tais como a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o FUNDEB, e de revogar outras, como a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que tornava obrigatória a oferta da língua espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio – remodelaram profundamente a lei máxima de educação no nosso país: a LDB.

Estamos, portanto, diante de um processo que remonta ao ano de 2008, quando ocorreu a última explosão cataclísmica do capital. O capitalismo, para se

regenerar, precisa, hoje, mais do que nunca criar novas fontes de reestruturação. Convém ter presente que a mais recente fonte de reestruturação do capital encontrada pelos agentes privados no Brasil é a educação básica.

Nesse cenário, a presente pesquisa buscou examinar, no contexto das transformações do mundo do trabalho, o processo de construção das políticas educacionais que culminaram na proposição, tramitação e aprovação do “novo” ensino médio brasileiro. O propósito foi analisar, no contexto da política educacional para o ensino médio nos últimos vinte anos, a gênese da contrarreforma dessa etapa de ensino, assim como os nexos existentes entre os principais dispositivos legais que dão organicidade ao novo ensino médio, a saber: a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e a Resolução nº 3/2018.

A nossa análise em torno da temática em tela tomou o caminho da exposição crítica do conjunto de leis e resoluções que embasam a contrarreforma do ensino médio por entendermos que se trata de um objeto novo e que precisa ser apreendido primeiro em sua dimensão formal e normativa.

Assim, com o intuito de atender às novas demandas do capital em crise, atualizando a face do dualismo estrutural que tem marcado a história dessa etapa da educação básica no sistema escolar capitalista, tomou lugar, no atual cenário pedagógico brasileiro, o modelo denominado pelo MEC de: “novo” ensino médio. Considerado o calcanhar de Aquiles da educação brasileira, esse nível de ensino visto pelos seus propositores com uma estrutura engessada e distante do interesse dos jovens, foi o foco dos estudos desta pesquisa.

Não buscamos desenvolver, neste estudo, um entendimento definitivo acerca do nosso objeto, mas elaborar uma apreciação histórico-crítica com suporte nas categorias analíticas do marxismo; apreciação histórico-crítica, de cunho radical, no sentido de tomar as coisas pela raiz, que, em última instância, pode ser aplicada para examinar os propósitos da lógica do capital embutidos nos distintos cenários que envolvem hoje o “novo” ensino médio.

Partindo da compreensão de que é fundamental ter uma perspectiva de pesquisa que nos ajude a pensar a partir da realidade concreta dada, compreendendo os fenômenos sociais como parte de uma totalidade constituída de múltiplas relações e determinações, fato este que nos permite uma apreensão radical da realidade na sua materialidade e historicidade, com o intuito de apreender

o nosso objeto de investigação em sua complexidade e organicidade, embasamos no materialismo histórico-dialético.

Desse modo, o estudo desenvolvido centrou sua análise nos aspectos mais gerais do ordenamento proposto nos dispositivos legais que dão materialidade ao “novo” ensino médio e procurou desvelar as intencionalidades que estão nas entrelinhas da referida proposta, buscando, assim, contribuir para o debate a respeito das demandas do capital e sua relação com a educação.

A contrarreforma do ensino médio foi instituída em caráter de urgência por meio da Medida Provisória nº 746, em 2016. Contudo, a implementação desse projeto dependeria das orientações de um documento até então inexistente: a BNCC. Por que tanta pressa em efetivar uma lei que só seria implementada dois anos depois? Quanto disparate! Percebe-se, desse modo, que o “novo” ensino médio já nasceu deformado, reduzido e sem base organizacional para se sustentar.

O “novo” ensino médio – regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e materializado por meio da BNCC e da Resolução nº 3/2018 – ao apresentar em seu corpo todo um discurso assentado na pedagogia das competências, encerra em si um debate que não começou ontem. Em outras palavras: ele não está relacionado exclusivamente a esse governo genocida de Jair Bolsonaro que nós temos atualmente, posto que tais discussões vinham sendo delineadas desde 2012, sobretudo a partir do PL nº 6.840-A/2013.

Aquilo que os documentos supracitados expressam, por mais que possamos apontar inconsistências aqui e ali, não escapam muito do bojo do pensamento neoliberal, o qual, com maior ou menor ênfase, se faz presente na política educacional brasileira há, pelo menos, três décadas. Com efeito, se considerarmos os fundamentos educacionais presentes na contrarreforma do ensino médio de forma mais explícita, nós vamos encontrar o velho espírito neoliberal que há tempos nos governa. Nessa linha, essa contrarreforma que foi delineada ainda no governo Dilma se constitui como mais uma paragem dessa trajetória de décadas da educação neoliberal, ou seja, de uma educação que responde a certos anseios neoliberais.

Nesse contexto, o “novo” ensino médio e seus desdobramentos na educação são obra e graça do pensamento neoliberal, na sua variedade e na sua multiplicidade. Por meio da mudança do currículo do ensino médio, o capital

persegue o objetivo de seguir se reproduzindo, repondo, incansavelmente, o seu metabolismo por intermédio de incontáveis estratégias de dominação.

Sobretudo, nas últimas décadas, os distintos modelos curriculares que marcaram o ensino médio e a educação básica se assemelham mais a uma situação de mixórdia premeditada, na qual se empregam diversos nomes para um único projeto, qual seja: de tornar a escola adaptada à crise capitalista e as urgências que afloram desse quadro histórico. Em outros termos, cada projeto se casa a um só projeto maior e se traduz na transformação das escolas no campo da vida, mais do que nunca, anexado às razões empresariais. Chamando-se PCN ou BNCC, cada plano obedece a uma só racionalidade, que, em última análise, se ampara no censo e nas necessidades das corporações econômicas.

Nesse sentido, cada um deles se enreda na mesma lógica, premiada cada instituição escolar, umas mais e outras menos, pelas congruências de olhares de firmas e negócios. Nesse âmbito, o Estado passa a conceber não apenas a gestão educacional, mas agora o currículo no sentido empresarial. Em suma, o currículo em moldes neoliberais se torna a tônica, independentemente da terminologia que acompanha cada projeto com nome específico.

Conforme sinalizado, conceber o currículo em moldes neoliberais significa tomar o ensino na ótica empresarial e, nessa linha, o “novo” ensino médio permanece sendo mais uma investida requeitada dos velhos pressupostos neoliberais e não uma proposta que tenha sido urdida única e exclusivamente por essa ultradireita que nos governa nesse momento.

Nossas investigações em torno do dispositivo legal que é considerado a espinha dorsal do “novo” ensino médio nos levaram à compreensão de que a escola no Brasil, apoiada pelos agentes dos organismos multilaterais e projetada pelos contrarreformadores empresariais da educação, possui um papel político bastante definido: produzir uma gestão da miséria e da desigualdade que passa pela exclusão gigantesca de pessoas da escola pública. Pensar e efetivar a existência de uma escola para desigualdade e pela desigualdade. Eis o objetivo central do “novo” ensino médio.

Um dos objetivos da contrarreforma dessa etapa do ensino é acelerar o processo de formação dos alunos que frequentam a escola pública. Desse modo, o “novo” ensino médio, ao garantir uma formação técnica precarizada com o intuito de aumentar a produtividade do setor empresarial, encontra-se extremamente vinculado

à contrarreforma trabalhista. A ideia é, nitidamente, ampliar a taxa de exploração da mais valia a partir do aumento da oferta rápida de trabalho precarizado e afastar os filhos da classe trabalhadora do ensino superior público.

Além disso, a BNCC, enquanto mola mestra da contrarreforma do ensino médio, ao retomar concepções ultrapassadas com a pedagogia das competências, afronta a produção e o pensamento brasileiro. Tal documento se traduz em uma visão restrita e instrumental da educação e da docência. Baseada numa visão negativa dos professores, descaracteriza os núcleos formativos, a formação pedagógica e significa um retrocesso intenso para “a educação básica em nosso País, pois possui um papel a ser cumprido a favor da mercantilização da educação e de sua atual lógica neoliberal, na qual são priorizados sempre os interesses empresariais, mercantis e industriais” (PAULA; SOUZA; ANUTE, 2020, p. 253). Portanto, é o pensamento neoliberal que está marcado na letra e no espírito desse documento.

Sob essa ótica, a BNCC – assim como outros dispositivos legais que tratam do “novo” ensino médio, ao trabalhar os conhecimentos a partir da lógica das habilidades e competências, exige que os professores formem alunos participativos, empreendedores, proativos, que estejam abertos ao novo, que sejam resilientes, produtivos e que, dessa forma, se ajustem, com maior eficiência, às novas demandas impostas pela contrarreforma Trabalhista do Governo genocida de Jair Bolsonaro.

Quando pousamos o olhar sobre o “novo” ensino médio e relacionamos esse projeto educacional com a famosa PEC dos gastos públicos, com o movimento Escola sem Partido, com as contrarreformas malditas (trabalhista, da previdência, administrativa), constatamos que o que está em jogo não é a preocupação com a juventude trabalhadora, ou nas palavras dos contrarreformadores: com o protagonismo juvenil. O que está colocado no cenário educacional é um plano de desmonte orquestrado e articulado para a supressão de direitos tão duramente conquistados pela classe trabalhadora brasileira, e o “novo” ensino médio é parte disso.

Nesse sentido, não dá para entender a contrarreforma do ensino médio descolada das outras contrarreformas em curso no País. Não se entende o “novo” ensino médio sem entender, por exemplo, as contrarreformas trabalhista e previdenciária, sem entender o avanço cada vez mais evidente do processo de

privatização do ensino superior, defendido em todos os documentos dos organismos multilaterais, tais como BM, UNESCO, OCDE, entre outros.

A face mais cruel do “novo” ensino médio reside na imputação da BNCC como o caminho ideal, que conduzirá os alunos de todas as escolas do Brasil ao sucesso. Nessa linha, a BNCC tem sido apresentada como a política educacional que vai resolver o problema da qualidade da educação no nosso País e, portanto, a partir do momento que nós adotarmos esse currículo, algumas coisas que são problemáticas na educação pública desaparecerão. Aqui reside a falácia, a hipocrisia dessa contrarreforma.

Assim, forjada sob o discurso hipócrita de que o “novo” ensino médio foi todo estruturado e pensado para os estudantes com o objetivo de fazer com que eles se apropriem melhor do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o que a contrarreforma desse nível de ensino faz é aprofundar o fosso existente entre as classes sociais. Eis aqui um dos maiores entraves das políticas educacionais do Brasil: como são pensadas num plano distante da realidade, desconsideram as desigualdades sociais e contribuem para o aprofundamento da dualidade estrutural como característica marcante das políticas educacionais brasileiras

Seguindo essa tônica, a BNCC, como espinha dorsal no “novo” ensino médio, serve, portanto, àqueles sujeitos que, há mais de 500 anos, espoliam o Brasil. São esses sujeitos que não aprovam a reforma agrária, que não admitem a reforma urbana, que não aceitam minimamente um projeto mingauado de social-democracia estabelecido pela CF de 1988. Ao não tolerar nenhuma conquista de direitos, esses sujeitos sabem que tornar efetiva uma contrarreforma, como a do ensino médio, é produzir uma lógica pela desigualdade e para a desigualdade. Desse modo, a contrarreforma do ensino médio, consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, na BNCC, na Resolução nº 3/2018 e em tudo mais que está nesse pacote, não é nada mais do que o reflexo do pensamento neoliberal.

A partir de um discurso baseado em competências e habilidades, há no “novo” ensino médio um protótipo de educação prescritiva, padronizadora e neotecnicista que retoma os princípios da Teoria do Capital Humano. Nessa direção, a reformulação dessa etapa de ensino, ao retomar concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências, afronta a produção e o pensamento brasileiro. Tal projeto se traduz em uma visão restrita e instrumental da educação e da docência

que, baseada numa visão negativa dos professores, descaracteriza os núcleos formativos, e, assim, a formação pedagógica representa um retrocesso intenso, mais do que um retrocesso, ela representa a destruição, o desmonte da educação pública brasileira. Dessa forma, o “novo” ensino médio se caracteriza como o prenúncio de uma das maiores tragédias educacionais já anunciadas.

A contrarreforma do ensino médio é, na verdade, um velho projeto que retorna com tonalidades muito mais intensas por meio do resgate de um discurso totalmente afinado com as demandas do mercado numa égide neoliberal de subserviência da educação, com esses interesses fora da educação. Desse modo, prioriza o rebaixamento e o aligeiramento da formação docente que se descompromete com a pesquisa, com a investigação, com a sólida formação teórica e multidisciplinar. Além disso, o currículo imposto pelo “novo” ensino médio, ao permitir a existência de diversos itinerários formativos, dentre eles o itinerário técnico profissionalizante, financiados com dinheiro público por meio das parcerias, é uma prova concreta de privatização da escola pública.

Dentro desse contexto, é oportuno destacar que a escola é, o tempo todo, a disputa de um projeto político de sociedade e de educação. Nesse sentido, o ensino médio se constituiu como um campo de disputas políticas e uma transformação nessa etapa de ensino pode atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva, quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista.

Há um conjunto de atores e de sujeitos da sociedade que colocam os olhos no ensino médio, especialmente a partir da atual LDB, já em 1996. Nesse sentido, nós temos pelo menos duas décadas de disputa em relação ao sentido do ensino médio. A disputa entre o público e o privado no ensino superior, por exemplo, tem muito mais tempo que isso e ela está sendo muito bem-sucedida a favor dos empresários.

Atualmente, essa disputa se coloca sobre a educação básica, mais especificamente sobre o ensino médio. Tal disputa encontra-se cada vez mais favorável ao empresariamento dessa etapa de ensino. Todavia, pior do que o empresariamento é a privatização *stricto sensu*, conforme podemos identificar por meio da entrada de fato das empresas das mais diferentes naturezas dentro das escolas públicas.

O objetivo dos agentes privados da educação com o “novo” é – por meio da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e da Resolução nº 3/2018 – fiscalizar e controlar a atuação dos professores em sala de aula e subordinar sua remuneração e sua condição de trabalho ao resultado dos exames padronizados ou das avaliações em larga escala. Toda a estrutura da BNCC, por exemplo, foi organizada com um objetivo central: dirigir e controlar a atuação dos professores em sala por meio de receitas padronizadas de aulas que assegurem aprendizagens eficazes a serem aferidas em avaliações de larga escala. Ao culpabilizar o professor única e exclusivamente pelo fracasso da educação, o que o “novo” ensino médio faz é apostar no controle centralizado dos currículos em todas as suas instâncias, desde o documento curricular formal e prescritivo, passando pelo material didático, até chegar ao currículo avaliado.

O intuito é, portanto, vincular o currículo a índices de qualidade ligados aos exames e, desse modo, restringir a autonomia docente e submeter o trabalho na sala de aula ao receituário neoliberal. Para isso, será necessário transformar os cursos de formação de professores com o intuito de adestrá-los, docilmente, para que promovam a implementação de currículos e materiais didáticos estruturados e atrelados a exames, e que alcancem, com eficácia, os resultados esperados de “qualidade”. Nessa tônica, negando todas as condições de precariedade que vive hoje a escola pública brasileira, o professor é responsabilizado, única e exclusivamente, pelo desempenho dos estudantes.

Pelo que foi exposto até aqui, tudo nos leva a crer que, com o “novo” ensino médio, “aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona a sociedade é sinônimo de ‘doutrinação’ – como é o caso do movimento Escola Sem Partido – deram um passo importante na institucionalização de seus ideais” (SIMÕES, 2017, p.53).

Diante de todo esse processo de destruição e desmonte da educação pública brasileira, como pensar alternativas a esses documentos que estão postos e a essa lógica na qual estamos inseridos? Como reagir? Como resistir? Há, de fato, saída? Certamente que sim, acreditamos. Há sempre alternativas para nos apropriarmos e redirecionarmos nossas lutas e ações, sem que tenhamos que sucumbir aos arroubos e ao vigor do capitalismo como modo de produção excludente e opressor.

Nessa lógica, por mais que a BNCC busque conduzir milimetricamente a ação do professor e dos alunos na escola, há alguma coisa que é incapturável, porque a relação pedagógica é sempre uma relação entre sujeitos. Por mais que os documentos oficiais tentem pensar que não existem sujeitos, mas apenas objetos, há, sim, na escola, sujeitos, que se constroem na sua complexidade nos espaços de formação de suas múltiplas identidades e da identidade que se faz na alteridade, no contato com o outro.

Todas as contrarreformas educacionais do Brasil e da América Latina começam com avaliações padronizadas. Sabendo disso, acreditamos que uma das formas de não sucumbir e resistir ao desmonte promovido pelo projeto de educação neoliberal-empresarial para o Brasil é combater veementemente essas avaliações. Essa precisa ser uma das pautas das nossas lutas, inclusive realizar o debate ampliado sobre o que significa avaliar, sobre o que é uma avaliação que seja, de fato, comprometida com a formação dos estudantes. Se, por um lado, não podemos cair no engodo neoliberal e nos deixar conduzir pelas “métricas do mercado” (QUADROS; KRAWCZYK, 2021) e pela lógica voltada para a produção de resultados— da lógica que só olha o mundo via certificado —, por outro, devemos nos guiar pela lógica de que é preciso compreender que é na construção da contra hegemonia na educação que vamos tentar nos constituir.

Nessa lógica, tomamos como referência central para pensar esse enfrentamento aos seus modelos reinantes de educação neoliberal, sobretudo, a educação politécnica expressa na concepção marxiana, pautada na formação omnilateral articulada pela tríade educação intelectual, corporal e tecnológica, capaz de colocar os indivíduos contra as forças opressoras e a serviço dos interesses das classes oprimidas.

Nessa empreitada, os professores têm nas mãos uma grande responsabilidade que é optar por uma escolha política radical de produzir aquilo que Paulo Freire (1968) chamava de inédito viável. Nessa perspectiva freiriana, nós só temos dois caminhos: ou seguimos, comodamente, o que está prescrito nos documentos oficiais, ou radicalizamos no sentido de negá-los e, a partir dessa reação coletiva, transformar a escola num lugar de criação, de inventividade e, mais do que tudo, num espaço de gente se fazendo gente no mundo, num lugar de humanização em contraposição à sociedade cindida em classes, tendo como horizonte sua completa superação. Isso passa, inevitavelmente, pela luta constante

em prol da construção de uma sociedade sem explorador e sem explorado, uma sociedade que esteja, conforme nos apontou Mészáros, para além do capital.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>. Acesso em: 5 maio 2018.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-49. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

AGUIAR, Letícia Carneiro. Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em educação** PPGE/UFES, Vitória, a. 9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5372/3972>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009. 348p.

ALMEIDA FILHO, Niemeyer; CORREIA, Vanessa Petrelli. A CEPAL ainda é uma Escola do Pensamento? **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 92-111, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/tNBLTGvWHygLTfjkSvj73JC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDES-SN. A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei n. 13.415/2017. **Cartilha**. [S. l.]: ANDES-SN, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jul. 2019.

ANDES-SN. Conhecendo o ANDES: quem sabe mais, luta melhor! **Cartilha** [S. l.]: ANDES-SN, 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_apresandes_2020_web. Acesso em: 12 dez. 2020.

ANPED. **Informe sobre o Movimento Nacional pelo Ensino Médio**. [S. l.]: ANPED, 2014. Disponível em: <https://anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-o>. Acesso em: 10 maio 2018.

ANPED. **Nota da ANPED a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. [S. l.]: ANPED, 2017. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas**: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da Revolução brasileira. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2011.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BODART, Cristiano das Neves. **O projeto de vida como componente curricular do ensino médio**: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. [S. l.]: Blog Café com Sociologia, 2022. Disponível em: <https://cafe.comsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2012.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

BOY, Priscila. Priscila Boy Consultoria. **Jornada o Novo Ensino Médio – Como elaborar Itinerários Formativos**. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (82 min.). Publicado pelo canal Youtuber. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qOFR0L2cDAY>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRAGA, Ruy. O Brasil foi confrontado com o colapso final do sistema de representação política tradicional. **Correio da Cidadania**, São Paulo, 14 de abr. de 2016. Disponível em: https://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11604:2016-04-20-01-43-20&catid=34:manchete. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em: 4 jun. 2021

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004, de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004. Brasil, Presidência da República. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN392004.pdf?query=travestis. Acesso em: 3 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.096/05, de 13 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 3 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o Piso Salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=L11738&text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta

%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9ri
o%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.
Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador**: documento inicial. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Brasília: Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. CNE/CEB n. 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias02481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 6.840-A de 2013**. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filenome=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 9 fev. 2018.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28528>. Acesso em: 4 jun. 2020.

CARDOSO, Paulo Erico Pontes. **Crítica à contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415)**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40489/5/2019_dis_pepcardoso.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, [S. l.], ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/viewFile/6122/5087>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria. **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLASSEN, Júlia da Rocha.; NETTO, Livian Lino; ACCORSSI, Aline. Ocupar e resistir a luta secundarista pela transformação do espaço escolar. **Rev. de Estudos em educação e Diversidade**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 138-155, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8114>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CNTE. Reforma do ensino médio é aprovada no senado. **Cadernos de Educação**, Brasília/DF, ano XXII, n. 30, p. 1-120, jan./jun. 2018.

COM O NOVO Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (30 seg.). Publicado pelo Canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva. **Programa ensino médio inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10883>. Acesso em: 25 abr. 2021.

DAVIES, Nicolas. **O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas: Autores Associados, 1999.

D'AVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/nivan/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/2020_art_jbdavilamflima.pdf. Acesso em: 8 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.9540>. Acesso em: 6 fev. 2021.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/6QKFWnfPFYdKhX6cnDCSgdP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

EDGARD NETO, Fernandes. O fracasso dos planos neoliberais na educação. *In*: COSTA, Áurea; EDGARD NETO, Fernandes; SOUZA, Gilberto (org.). **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 11-57.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc., Campinas*, [S. l.], v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estud. av.*, São Paulo, v.32, n.93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 12 jan. 2019.

FIORI, José Luís. Cosmopolitismo de cócoras. *Revista Estudos Avançados*, [S. l.], v. 14, n. 39, p. 21-32, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n39/v14a39a04.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma BNCC à procura do magistério. **Avaliação educacional**. [S. l.]: Blog do Freitas, 2018a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/page/28/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

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

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, v. 14, p. 95-104, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 16, n. 46, p. 25-37, jan./abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n.

46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 3, n. 3, p.1-36, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sônia Maria. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e controle ideológico da educação pública. **Revista Trabalho necessário**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 88-113, 2019. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_reduzi. Acesso em: 15 nov. 2021.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **RevistaGeo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>. Acesso em: 9 out. 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **Revista GEOgraphia**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GODEIRO, Nazareno; SOARES, João Ricardo. **Neodesenvolvimentismo ou neocolonialismo: sobre o mito do Brasil imperialista**. São Paulo: Sunderman, 2016.

GOMES, Rodrigo. **Justiça do DF autoriza uso de técnicas de tortura contra estudantes e ocupações**. [S. l.]: Rede Brasil Atual (RBA), 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/11/justica-do-df-determina-uso-de-tecnicas-de-tortura-contra-estudantes-em-ocupacoes-8772/>. Acesso em: 23 abr. 2018.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antônio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 28 nov. 2020.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Alvaro Mariano. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 345-360, jul./set. 2005. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27554.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a formação da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes Políticas Públicas e Educação**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HUBEERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: um dilema social pós pandemia. **Políticas Educativas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 106-121, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/119966/65293>. Acesso em: 30 jan. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153- 1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 ago. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. Saúde**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 491-508, fev. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.112, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011. Acesso em: 12 jan. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 139, v. 38, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Cien Saude Colet.**, [S. l.], out. 2019. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/sistema-educacional-e-a-formacao-de-trabalhadores-a-desqualificacao-do-ensino-medio-flexivel/17364?id=17364> Acesso em: 8 jun. 2020.

LOWY, Michael. Estado, democracia e alternativa socialista na Era neoliberal. *In*: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (org.). **Pós – neoliberalismo II**: que estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 129-142.

LUKÁCS, György. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, 1986.

MAIA, Osterne; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. *In*: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline (org.). **Trabalho, educação e luta de classe**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p 105-124.

MARINGONI, Gilberto; ARAÚJO, Artur. O lumpesinato no poder: Bolsonaro, 100 dias. **Diplomatique**. [S. l.], n. esp., abr. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-lumpesinato-no-poder/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Luísa. **MEC pede a institutos federais que entreguem alunos de ocupações**. Estado de São Paulo. São Paulo, 20 out. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-pede-a-institutos-federais-que-entreguem-alunos-que-participam-de-ocupacoes,10000083389>. Acesso em: 5 nov. 2016.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Josué. Breve história das jornadas de junho: uma análise sobre os novos movimentos sociais e a nova classe trabalhadora no Brasil. **Histórias e Perspectivas**. Uberlândia, n. 51, p. 87-117, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://1library.co/document/zxvdp3vy-historia-jornadas-analise-movimentos-sociais-classe-trabalhadora-brasil.html>. Acesso em: 29 jan. 2018.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor**, [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: file:///C:/Users/nivan/Downloads/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objativos.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

MELLO, Igor. **PF aponta como o 'gabinete do ódio' se expandiu além do Palácio do Planalto**. Rio de Janeiro: UOL, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/06/13/gabinete-do-odio.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MENDES, Sônia Regina. Cursos técnicos pós-médios: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior. **Trabalho, Educação e Saúde**. [S. l.], v. 1, n. 2, p. 267-287, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/K9Nngv4zbCNkvhkrfFKMhNFJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MNDEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16): não ao esfacelamento do ensino médio**. [S. l.]: MNDEM, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-emdefesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

MOREIRA, Joana Idayanne Silveira. **Serviço social e previdência social: análise do trabalho do assistente social do INSS no governo do partido dos trabalhadores – PT (2003 a 2016)**. 2016. 210f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pós-Graduação em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83256>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MONTES, R. **Chile arde e ninguém sabe como apagar o fogo**. [S. l.]: El País, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/02/internacional/1572723876_406423.html. Acesso: 10 nov. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE/OBSERVATÓRIO. **Novo Ensino Médio: principais avanços da implementação**. [S. l.]: Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20prop%C3%B5e,flex%C3%ADvel%2C%20organizada%20em%20itiner%C3%A1rios%20formativos>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MPEN. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, 65: 407-25, maio-agosto de 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

NÓBREGA, S. A.; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. **Concepção de educação integral no programa mais educação: analisando valores, diretrizes e objetivos**. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE ANOMACIÓN SOCIOCULTURAL. 3., 2012, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: s. n., 2012. Disponível em: <https://congregosoria2010.com.ar/memoria/nobregaalmeida>. Acesso em: 27 jun. 2016.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, Paolo. Em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc., Campinas**, [S. l.], v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jan. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n.117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.

O BRASIL terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular! [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (32 seg). Publicado pelo Canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 13 fev. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**. [S. l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, maio./ago. 2009. Disponível em: [http://C:/Users/Usuario/Downloads/19491-70742-1-PB%20\(1\).pdf](http://C:/Users/Usuario/Downloads/19491-70742-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 6 jun. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.

32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMqyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2016.

PAULA, Iago Sales de; SOUZA, Maria da Conceição Marques de; ANUTE, Pollyana Furtado Machado. A educação brasileira na mira do capital neoliberal: uma breve análise sobre a BNCC e o trabalho docente. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 3, p. 252-268, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/nivan/Downloads/247707-184657-1-PB%20\(3\).pd](file:///C:/Users/nivan/Downloads/247707-184657-1-PB%20(3).pd). Acesso em: 6 abr. 2022

PENNA, Fernando. **Reforma do ensino médio abre as portas para mais segregação social**: revela pesquisador. [S. l.]: Carta Campinas, 2017. Disponível em: <http://cartacampinas.com.br/2017/04/reforma-do-ensino-medio-abre-as-portas-para-maissegregacao-social-revela-pesquisador/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1669-1692, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21676/15922>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. *In*: OURIQUES, Nildo Domingues; RAMPINELLI, Valdir José (org.). **No fio da valha**: críticas as reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997. p. 25-38.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PINTO, José Marcelino de Rezende A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/p6t67VdCjYSVYrHWxp6vXgL/?format=pdf&lang=PT>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PIOLLI, Evaldo. SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047/166658>. Acesso em: 9 jan. 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann; KRAWCZYK, Nora. **Educando pelas métricas do mercado**: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio. [S. l.: s. n.]: 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/3724>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

SALA, Mauro; PARIS, Danilo. **Reforma do ensino médio**: a concepção deles e a nossa., [S. l.]: Esquerda e Diário, 2016. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Reforma-do-Ensino-Medio-a-concepcao-deles-e-a-nossa>. Acesso em: 22 nov. 2021

SALDANHA, Leticia de Luca Wollmann. **O Pronatec e a proclamada política de democratização da educação profissional técnica de nível médio**: abandono e permanência a partir de um estudo de caso. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2016/d2016_Let%C3%ADcia%20de%20Luca%20Wollman%20Saldanha.pdf. Acesso em: 6 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], v.12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.],v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2020.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SEHNEM, Gelsa Oliveira; PERIPOLLI, Odimar João. Projeto mais educação: limites e possibilidades da educação em tempo integral. **Revista Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 4, n.2, p. 57-67 ago./dez. 2013. Disponível em: <https://silo.tips/download/projeto-mais-educao-limites-e-possibilidades-da-educao-em-tempo-integral-resum>. Acesso em: 22 abr. 2021

SILVA, Ivandilson Miranda. O Governo Bolsonaro, a crise política e as narrativas sobre a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 5, n. 16, p. 1478-1488, 2020.

SILVA, José Maria; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do “novo ensino Médio”**. 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In*: ANPED. (org.). **Reunião científica regional da ANPED: educação, movimentos sociais, políticas governamentais**. Curitiba: ANPED, 2016a. p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas, **Educ. rev.**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 91-110, abr./jun. 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/S5Sr9MnRmb6CXdV8QJLcbk/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC e a Reforma do ensino médio: o regate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio**, Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 6 abr. 2019.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos Da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.752>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SOUSA, Camila Azevedo. **Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

SOUSA JR., Justino de. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no ensino médio. *In*: AZEVEDO, José Clovis, REIS, José Tarcísio. (org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática/organização: São Paulo: Fundação Santilhana, 2013. p. 97-116.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. *In*: COSTA, Áurea; EDGARD NETO, Fernandes; SOUZA, Gilberto (org.). **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 101-142.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, [S. l.], e20180023, n. 11, 2019.

SUSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos Da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>. Acesso em: 12 out. 2021.

TOLEDO, Luís Fernando. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **O Estado de S. Paulo**, [S. l.], 4 de jun. de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 17 mar. 2018.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Luckas, 2012.

VAZ, Vinicius Rezende Carretoni; MERLO, Edgard Monforte. O Consenso de Washington no Brasil: estabilização conservadora e estagnação. **Revista Aurora, Marília**, [S. l.], v.13, n. 1, p. 37-58, jan./jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/nivan/Downloads/labeditorial,+Aurora+v13,+n1,+2020+-+04+-+Se%C3%A7%C3%A3o+Dossi%C3%AA+02.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

VEJA. **Cade aprova compra da Somos Educação pela Kroton por R\$ 4,5 bilhões**. [S.l.]: Veja, 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/cade-aprova-compra-da-somos-educacao-pela-kroton-por-r-45-bilhoes/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo. Fernando. Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Itatiba, v. 20, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/nivan/Downloads/660-Texto%20do%20artigo-1863-1-10-20180428%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nivan/Downloads/660-Texto%20do%20artigo-1863-1-10-20180428%20(1).pdf). Acesso em: 30 nov. 2020.

VIANA, Cláudia Ferreira de Maya; CASTIONI, Remi. Programa Brasil Profissionalizado: coordenação federativa, formulação e implementação da política nacional de expansão das redes estaduais de Educação Profissional. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 129-163, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/2257>. Acesso em: 29 dez. 2020.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc., Campinas**, [S.l.], v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 mar. 2019.