



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

DAMARES DE OLIVEIRA MOREIRA

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE AJUSTE DO
ESTADO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DO MERCADO**

FORTALEZA
2024

DAMARES DE OLIVEIRA MOREIRA

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE AJUSTE DO
ESTADO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DO MERCADO

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: Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

FORTALEZA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

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

M837c Moreira, Damares de Oliveira.

A contrarreforma do Ensino Médio no contexto de ajuste do Estado brasileiro : Educação sob o signo do mercado / Damares de Oliveira Moreira. – 2024.
179 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

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

1. Ensino Médio. 2. Reestruturação Produtiva. 3. Contrarreforma do Estado. 4. Reforma Empresarial da Educação. I. Título.

CDD 370

DAMARES DE OLIVEIRA MOREIRA

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE AJUSTE DO
ESTADO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DO MERCADO

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: Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

Aprovada em: 11/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Raquel Dias Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Danusa Mendes Almeida
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Para minha mãe, Eliane, que assim como muitos brasileiros, seus passos nunca atravessaram os portões de uma universidade pública.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A alegria não cabe em mim. Costumo dizer que não há melhor momento para se fazer um curso de pós-graduação, mas, certamente, quem experimentou fazer ciência durante os anos de 2019 a 2023 sentiu a dor e o peso da desvalorização da educação na pele, literalmente na pele. Então, o término desse trabalho tem significado maior que o próprio título.

Na totalidade do percurso, não caminhei só. Felizmente fui acompanhada por pessoas que estiveram comigo e que contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa. Desse modo, deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos. Eles são meu porto seguro e meu “porto alegre”. Amo-os incondicionalmente.

Ao Tomaz, meu melhor amigo e companheiro nas horas difíceis, nunca deixou de me encorajar nos momentos de crise existencial.

À Rose, minha orientadora e amiga. Sempre tive a sensação que a sorte não “ia muito com a minha cara”, mas tudo isso mudou quando o universo cruzou nossas histórias. Rose é a melhor orientadora que alguém poderia sonhar e que sorte a minha tê-la comigo durante os últimos nove anos (mestrado e doutorado).

À Danielle Alves que atravessou toda a jornada do doutorado comigo. Não foram poucos os perrengues que passamos, mas sempre juntas procuramos levar ânimo uma para outra em tempos de fraquezas.

Às professoras Maria José Albuquerque, Raquel Dias, Clarice Zientarski e Danusa Mendes que, gentilmente, aceitaram compor a banca e me trouxeram sugestões valiosas com as quais o meu trabalho foi enriquecido.

Esse agradecimento também se estende às minhas amigas e aos meus amigos: Jessica, Lorena, Rinelle, Aline, Rose Aires, Nivânia, Rodolfo, Melina, Raquel Jane, Terezinha, Sany, Marcondes, Lúcio, Marciano, Conceição, Velma, Andrea e Moraes. Eles compartilham comigo, na loucura do cotidiano, a dor e a delícia de se viver.

Agradeço aos colegas de trabalho da Escola Municipal Helenilce Martins que dividem comigo a esperança de uma educação democrática, pública, gratuita e de qualidade; que possamos resistir firmemente ao embrutecimento que nos é imposto diariamente pela estrutura do capital e que a esperança continue a rodear nossa prática docente.

À todas e todos que estiveram comigo, meu mais profundo agradecimento.

Não existe história muda. Por mais que a queimem, por mais que a quebrem, por mais que mintam, a história humana se recusa a ficar calada” (Eduardo Galeano).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a contrarreforma do Ensino Médio e suas relações com os interesses do mercado, a partir do contexto de ajustes do Estado brasileiro. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: 1) discutir sobre os aportes legais e pressupostos do Ensino Médio numa perspectiva histórica; 2) examinar os impactos das mudanças no mundo do trabalho, especialmente a reestruturação produtiva e seus elementos político-econômicos, como o neoliberalismo, no ensino médio; 3) situar a contrarreforma do ensino médio no contexto das contrarreformas após o golpe de 2016 e do conseqüente avanço da extrema direita brasileira e suas relações com a Reforma Empresarial da Educação. A premissa que levantamos no exame do objeto é que a contrarreforma do Ensino Médio adota uma estrutura fragmentada de saber, com conteúdos que visam atender diretamente às necessidades do mercado e que a mesma está em sintonia com a contrarreforma em curso do Estado e a Reforma Empresarial da Educação, rebatendo, pois, sobre os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, apoiado no Materialismo Histórico-Dialético, é um trabalho de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico no qual se fundamenta em: Kuenzer (2007), (2017); Frigotto, (2010); Frigotto e Motta (2017); Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005); Ramos e Ciavatta (2011); Romanelli (2014); Saviani (2013) (1991), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Freitas (2011), (2016), dentre outros; para tratar da categoria Ensino Médio. Para explorar a categoria da Reestruturação Produtiva analisamos, entre outras fontes, as obras de Antunes (1995), (2009); Bianchetti (1997); Alves (2000); Harvey (2013); Pinto (2010). Os estudos sobre Contrarreforma do Estado e Reforma Empresarial da Educação, que abrangeram a análise da atual conjuntura, foram embasados pelas obras de Marx e Engels (2010); Marx (2013), (2009), (2008), (2010); Mészáros (2011), (2006), (2012); Gramsci (2008), (1982); Mattos (2020); Demier (2017); Behring e Boschetti (2016); Miguel (2018); Freitas (2018); entre outras. Realizamos, ainda, análise documental, especialmente da Lei 13.415/17 e PL 5230/23, que tratam do chamado Novo Ensino Médio. A tese defendida, portanto, é de que a contrarreforma do Ensino Médio, expressa, primeiramente, na Lei de nº 13.415/2017, e no Projeto de Lei 5.230/2023 com as suas devidas alterações, aprovado na noite do dia 9 de julho de 2024, na Câmara dos Deputados, de forma apressada e autoritária, mantém laços ajustados com o sistema do capital ao passo que sustenta a estrutura dual de

educação por meio do esvaziamento dos conhecimentos científicos no processo de aprendizagem dos jovens da classe trabalhadora, tanto no que diz respeito à redução curricular, como na possibilidade de contratação de trabalhadores da educação sob as condições do notório saber e no alargamento da Educação à Distância (EaD) nessa etapa de ensino.

Palavras-chave: ensino médio; reestruturação produtiva; contrarreforma do estado; reforma empresarial da educação.

ABSTRACT

The present research has the general objective of analyzing the counter-reform of Secondary Education and its relations with market interests, based on the context of adjustments by the Brazilian State. To this end, we list the following as specific objectives: 1) discuss the legal contributions and assumptions of High School from a historical perspective; 2) examine the impacts of changes in the world of work, especially productive restructuring and its political-economic elements, such as neoliberalism, on secondary education; 3) situate the counter-reform of secondary education in the context of the counter-reforms after the 2016 coup and the consequent advance of the Brazilian extreme right and its relations with the Business Reform of Education. The premise we raised when examining the object is that the counter-reform of Secondary Education adopts a fragmented structure of knowledge, with contents that aim to directly meet the needs of the market and that it is in tune with the ongoing counter-reform of the State and the Business Reform of Education, therefore reflecting on the interests of the working class. Thus, supported by Historical-Dialectic Materialism, it is a work of a qualitative nature, with a bibliographic study based on: Kuenzer (2007), (2017); Frigotto, (2010); Frigotto and Motta (2017); Frigotto, Ramos and Ciavatta (2005); Ramos and Ciavatta (2011); Romanelli (2014); Saviani (2013) (1991), Shiroma, Moraes and Evangelista (2007); Freitas (2011), (2016), among others; to deal with the High School category. To explore the category of Productive Restructuring, we analyzed, among other sources, the works of Antunes (1995), (2009); Bianchetti (1997); Alves (2000); Harvey (2013); Pinto (2010). The studies on State Counter-Reformation and Business Education Reform, which covered the analysis of the current situation, were based on the works of Marx and Engels (2010); Marx (2013), (2009), (2008), (2010); Mészáros (2011), (2006), (2012); Gramsci (2008), (1982); Mattos (2020); Demier (2017); Behring and Boschetti (2016); Miguel (2018); Freitas (2018); among others. We also carried out documentary analysis, especially of Law 13,415/17 and PL 5230/23, which deal with the so-called New Secondary Education. The thesis defended, therefore, is that the counter-reform of Secondary Education, expressed, firstly, in Law No. 13,415/2017, and in Bill 5,230/2023 with its due amendments, approved on the night of July 9, 2024, in the Chamber of Deputies, in a hurried and authoritarian way, maintains adjusted ties with the capital system while sustaining the dual structure of education through the emptying of scientific knowledge

in the learning process of young people from the working class, both in terms of concerns curriculum reduction, such as the possibility of hiring education workers under the conditions of notorious knowledge and the expansion of Distance Education (EaD) at this stage of teaching.

Keywords: high school; productive restructuring; state counter-reformation; business education reform.

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo general de analizar la contrarreforma de la Educación Secundaria y sus relaciones con los intereses del mercado, a partir del contexto de ajustes del Estado brasileño. Para ello, enumeramos como objetivos específicos los siguientes: 1) discutir los aportes y supuestos jurídicos de la Escuela Secundaria desde una perspectiva histórica; 2) examinar los impactos de los cambios en el mundo del trabajo, especialmente la reestructuración productiva y sus elementos político-económicos, como el neoliberalismo, en la educación secundaria; 3) situar la contrarreforma de la educación secundaria en el contexto de las contrarreformas posteriores al golpe de 2016 y el consecuente avance de la extrema derecha brasileña y sus relaciones con la Reforma Empresarial de la Educación. La premisa que planteamos al examinar el objeto es que la contrarreforma de la Educación Secundaria adopta una estructura fragmentada de conocimientos, con contenidos que apuntan a satisfacer directamente las necesidades del mercado y que está en sintonía con la contrarreforma en curso de la Educación Secundaria. Estado y la Reforma Empresarial de la Educación, reflexionando por tanto sobre los intereses de la clase trabajadora. Así, sustentado en el Materialismo Histórico-Dialéctico, se trata de un trabajo de carácter cualitativo, con un estudio bibliográfico basado en: Kuenzer (2007), (2017); Frigoto, (2010); Frigotto y Motta (2017); Frigotto, Ramos y Ciavatta (2005); Ramos y Ciavatta (2011); Romanelli (2014); Saviani (2013) (1991), Shiroma, Moraes y Evangelista (2007); Freitas (2011), (2016), entre otros; para tratar la categoría de Escuela Secundaria. Para explorar la categoría de Reestructuración Productiva analizamos, entre otras fuentes, los trabajos de Antunes (1995), (2009); Bianchetti (1997); Alves (2000); Harvey (2013); Pinto (2010). Los estudios sobre Contrarreforma del Estado y Reforma de la Educación Empresarial, que abarcaron el análisis de la situación actual, se basaron en los trabajos de Marx y Engels (2010); Marx (2013), (2009), (2008), (2010); Mézáros (2011), (2006), (2012); Gramsci (2008), (1982); Mattos (2020); Demier (2017); Behring y Boschetti (2016); Miguel (2018); Freitas (2018); entre otras. También realizamos análisis documental, especialmente de la Ley 13.415/17 y PL 5230/23, que tratan de la llamada Nueva Educación Secundaria. La tesis defendida, por tanto, es que la contrarreforma de la Educación Secundaria, expresada, en primer lugar, en la Ley nº 13.415/2017, y en el Proyecto de Ley nº 5.230/2023 con sus debidas modificaciones, aprobado en la noche del 9 de julio de

2024, en la Cámara de Diputados, de manera apresurada y autoritaria, mantiene ajustados vínculos con el sistema capitalista al tiempo que sostiene la estructura dual de la educación a través del vaciamiento del conocimiento científico en el proceso de aprendizaje de los jóvenes de la clase trabajadora, tanto en lo que se refiere a las preocupaciones curriculares reducción, como la posibilidad de contratar trabajadores de la educación en condiciones de notorio conocimiento y la expansión de la Educación a Distancia (EaD) en esta etapa de la enseñanza.

Palabras clave: escuela secundaria; reestructuración productiva; contrarreforma del estado; reforma de la educación empresarial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Leis Orgânicas de Ensino.....	34-35
Quadro 2 -	Leis que alteram o Ensino Médio na LDB antes da Lei 13.415/17.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agency for International Development
APHe	Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DEM	Partido democrata
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ESG	Escola Superior de Guerra
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organização Não Governamental
PCC	Primeiro Comando da Capital
PFL	Partido Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNADCT	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PL	Projeto de Lei
PL	Partido Liberal
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
STF	Supremo Tribunal Federal

TPE	Todos Pela Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	APORTES HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE ENSINO MÉDIO....	29
2.1	Elementos de contextualização histórica da educação brasileira do início do século XX ao período da ditadura empresarial-militar: projetos e reformas.....	29
2.2	A educação no contexto da redemocratização: projetos em disputa e contradições.....	41
2.3	Ensino Médio na LDB n° 9.394/1996 e no Decreto n° 2.208/1997: o aprofundamento do dualismo educacional.....	45
2.4	A retomada da proposta de ensino médio integrado à educação profissional (Decreto 5.154/2004; Lei 11.741/2008): integração ou subordinação aos ditames do mercado?.....	53
3	AS CONTRARREFORMAS PÓS GOLPE DE 2016 E O AVANÇO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA: DESMONTE DOS DIREITOS TRABALHISTAS E SOCIAIS.....	59
3.1	Golpe de 2016 e seus elementos conjunturais e ideológicos: movimentos de rua, judicialização da política e o papel da grande mídia no golpe de 2016.....	59
3.2	O governo de Michel Temer (2016-2018) e as contrarreformas.....	76
3.3	O governo de Jair Bolsonaro e o desmonte nos campos sociais educacionais.....	90
4	ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E MERCADO: TRAJETÓRIAS E INFLUXOS SOBRE O ATUAL ENSINO MÉDIO.....	110
4.1	O contexto da produção flexível e as demandas formativas para o “trabalhador de novo tipo”	110
4.2	Materialização da contrarreforma empresarial no Novo Ensino Médio.....	121
5	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM O MERCADO.....	131
5.1	Um retrato do dito Novo Ensino Médio em seus conteúdos e discussões: mais mercado e menos educação.....	131

5.2	Reflexões sobre a união entre ensino e trabalho: à guisa de uma Ensino Médio para além do capital.....	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS.....	163

INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se insere tem como objetivo geral analisar a contrarreforma do Ensino Médio, substanciada na Lei 13.415/2017 e atualmente no Projeto de Lei 5.230/2023 – aprovado na Câmara dos Deputados no dia 09 de julho de 2024 – e suas relações com os interesses do mercado, a partir do contexto de ajuste do Estado brasileiro. O interesse por tal problemática surgiu após a conclusão do Mestrado (em 2017), realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Linha Trabalho e Educação, no qual examinamos a concepção mercadológica da Pedagogia das Competências e sua aplicabilidade nos aspectos organizacionais e curriculares das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

Percebendo a necessidade de ampliar a discussão sobre o Ensino Médio e sua intrínseca conexão com o mercado, trouxemos para o curso de doutorado a seguinte indagação: Quais as relações da contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017 e PL 5230/2023) com as necessidades do mercado, no contexto da atual contrarreforma do Estado brasileiro? O exame dessa temática, contudo, necessitou abarcar o caráter político, econômico e social, ao passo que a caracteriza historicamente. Para tanto, algumas questões mais específicas foram suscitadas, a saber: como se configuram as transformações produtivas e educacionais de cunho neoliberal sob a influência de organismos multilaterais? Quais modificações são introduzidas no Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17 e da aprovação do PL 5.230/2023, no que se refere à sua questão legal, estrutura, organização e na forma como vem sendo ofertado? O que representa a contrarreforma do Ensino Médio (Lei: 13.415/2017 e PL 5.230/2023) no conjunto das “reformas” do Estado? Quais as possibilidades concretas de se construir um Ensino Médio para além do mercado?

Para responder às questões de nossa investigação, tomamos como objetivo geral analisar a contrarreforma do Ensino Médio expressa na Lei nº 13.415/2017 e no PL nº 5.230/2023 aprovado pelo Congresso Nacional e suas relações com os interesses do mercado, a partir do contexto de ajuste do Estado brasileiro. Por este prisma, vale destacar antes de tudo que nossa compreensão acerca do conceito de contrarreforma parte da elaboração de Behring e Boschetti (2016), que identificam tal concepção como uma série de mudanças reacionárias, de caráter neoliberal - por se tratarem de reformas orientadas pelo mercado, com ênfase

na diminuição do Estado por meio da privatização, terceirização e publicização - implementadas no decurso do movimento da classe trabalhadora brasileira por políticas sociais. Isso acontece porque, conforme nos explica Arcary (2011, p, 24):

O reformismo depende da capacidade do capitalismo de absorver concessões que, mesmo se pequenas, graduais e lentas, melhoram as condições de vida da maioria do povo. A crise crônica do capitalismo reduz o espaço pra reformas econômicas e sociais e, portanto, diminui o tempo de vida do reformismo como programa político.

Desta feita, elencamos como objetivos específicos para confecção do presente estudo: 1) discutir sobre os aportes legais e pressupostos do Ensino Médio numa perspectiva histórica; 2) examinar as mudanças no mundo do trabalho, especialmente a reestruturação produtiva e seus elementos político-econômicos, como o neoliberalismo, no ensino médio; 3) situar a contrarreforma do ensino médio no contexto das contrarreformas após o golpe de 2016 e do conseqüente avanço da extrema direita brasileira e suas relações com a Reforma Empresarial da Educação. A premissa que levantamos no exame do objeto é que a contrarreforma do Ensino Médio adota uma estrutura fragmentada de saber, com conteúdos que visam atender diretamente às necessidades do mercado e que a mesma está em sintonia com a contrarreforma em curso do Estado e a Reforma Empresarial da Educação, que rebate sobre os interesses da classe trabalhadora.

As categorias para examinar nosso objeto de estudo são: Ensino Médio; Reestruturação Produtiva, Contrarreforma do Estado e Reforma Empresarial da Educação. No estudo da categoria Ensino Médio, levantamos pressupostos para discutir bases legais e analisar seus dilemas históricos; elegemos a categoria reestruturação produtiva porque compreendemos que esta é uma temática que tem uma afinada ligação com o Ensino Médio, uma vez que currículos e estruturas dessa etapa de ensino têm sido historicamente pensadas para atender às necessidades do mercado. Ainda na apreciação dessa categoria, exploramos os formatos de produção flexível no contexto de crise e o modelo neoliberal como importante aporte político-econômico para superação das recorrentes crises que o capitalismo vivencia e, por fim, investigamos a categoria contrarreforma do Estado e Reforma Empresarial da Educação, no sentido de perceber quais ajustes têm sido feitos, impactando direta ou indiretamente o Ensino Médio brasileiro.

O estudo se fundamenta na ótica marxiana e em pensadores marxistas, partindo da análise crítica do contexto histórico e social capitalista contemporâneo e de conceitos centrais, visando assegurar o rigor teórico e metodológico, de modo que a tese possa usufruir de “todas as vantagens do método, sem a rigidez do método” (Machado de Assis, p. 23, 2019).

Ademais, considerando a necessidade de entender a totalidade e as contradições dos fatos sociais em sua dimensão teórica, nos apoiamos no Materialismo Histórico-Dialético para examinar o objeto, o qual, segundo Paulo Netto, consiste em apreender a essência dentro de sua estrutura e dinâmica. Para o autor:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja, a estrutura e a dinâmica) do objeto (Paulo Netto, 2011, p. 21).

No que se refere ainda à opção metodológica, a pesquisa é de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico e documental. Assim, concordamos com Minayo quando esclarece que a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2000, p. 21 – 22).

Em relação ao modelo investigativo de cunho bibliográfico, Gil (2000, p. 44) argumenta que ele é: “desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sobre tal, Piana (2009, p. 120) afirma que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa.

Na exploração teórico-bibliográfica recorreremos, ao estudar o Ensino Médio, às contribuições de Kuenzer (1995), (1997), (2006), (2007), (2017); Frigotto, (2010); Frigotto e Motta (2017); Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005); Ramos e Ciavatta (2011); Sousa Junior (2010); Ramos (2006); Romanelli (2014), Aranha (2006), Saviani

(2013), (1991), Duarte (2000), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Freitas (2011), (2016); entre outras. Para explorar a categoria da reestruturação produtiva analisamos as obras de Antunes (1995), (2009); Bianchetti (1997); Alves (2000); Harvey (2013); Pinto (2010); entre outras. Os estudos sobre contrarreforma do Estado, que abrangeram a análise da atual conjuntura, foram apoiados pelas obras de Marx e Engels (2010); Marx (2013), (2009), (2008), (2010); Mészáros (2011), (2006), (2012); Gramsci (2008), (1982); Althusser (1974); Mattos (2020); Demier (2017); Behring e Boschetti (2016); entre outras obras. Para tratar da Reforma Empresarial da Educação, buscaremos apoio em Freitas (2018).

Para complementar nossos estudos bibliográficos, fizemos a utilização de documentos legais pertinentes ao nosso objeto, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), Lei 13.415/2017, PL 5.230/2023, dentre outros. A respeito dessa possibilidade, Pádua (1997, p. 62) reconhece que:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

O trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro trazemos a introdução do nosso objeto em seus aspectos mais gerais. No segundo capítulo tratamos dos aportes históricos e legais sobre o Ensino Médio e discutimos sobre a histórica cisão entre ensino propedêutico e profissional, acarretando um projeto dual de educação que atende, de um lado os filhos da burguesia e, de outro, o da classe trabalhadora. Analisamos, ainda, como o Ensino Médio tem sido ofertado a partir do plano legal. Para tanto, partimos do exame histórico e dos dispositivos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9394/96) e do Decreto 2.208/97, como mecanismos que aprofundaram o dualismo educacional e fechamos o capítulo discutindo a retomada da proposta de Ensino Médio integrado à educação profissional por meio do Decreto nº 5.154/04 e da Lei 11.741/08.

O terceiro aborda as contrarreformas de Estado após o golpe de 2016 e o avanço da ultradireita conservadora, bem como o desmonte dos direitos trabalhistas e sociais. Nele debatemos a respeito do Golpe de 2016 e seus elementos conjunturais e ideológicos, mais especificamente nos movimentos de rua que contribuíram para esse processo, a judicialização da política e o papel da grande mídia no golpe de

2016. Neste capítulo também analisamos as contrarreformas do governo de Michael Temer (2016-2018) e o desmonte nos campos social e educacional no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), uma vez que é nesse cenário de ataques sociais que a contrarreforma do Ensino Médio se instaura.

No capítulo quatro, discutimos acerca da acumulação flexível e os influxos mercadológicos sobre o atual Ensino Médio. Nele refletimos acerca do contexto da produção flexível e as demandas formativas para o trabalhador de novo tipo, bem como a materialização da contrarreforma empresarial no novo Ensino Médio, juntamente com os esforços do mundo corporativo na aprovação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017 e o atual PL 5230/2023) mediante fundações representativas do grande capital.

Por fim, no quinto capítulo, problematizamos a contrarreforma do Ensino Médio e sua íntima relação com as demandas advindas do mercado. Neste capítulo apresentamos um retrato do dito Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) em seus conteúdos e discussões e finalizamos fazendo um contraponto, ao trazer reflexões de autores do campo crítico sobre a união entre ensino e trabalho e, assim, pensar em possibilidade para se construir um Ensino Médio para além do mercado.

Com efeito, iniciamos nossa problematização afirmando que as relações do chamado mundo do trabalho com a educação não nos parecem uma temática esgotada. Nas últimas décadas, por exemplo, inúmeras ações foram erigidas no cenário brasileiro na tentativa de alinhar ensino e produtividade, tendo como escopo a formação da classe trabalhadora na perspectiva das transformações produtivas que se incorporam na presente sociabilidade do capital. O Ensino Médio, nesse contexto, assume a missão de preparar os sujeitos para a sociabilidade mercantil de modo a garantir que o capitalismo permaneça como sistema preponderante de acumulação de riquezas e, ao mesmo tempo, se estabeleça como ideologia dominante.

Quando consideramos a análise de conjuntura da década de 1970 em diante, com a introdução do neoliberalismo enquanto corrente ideológica, política e econômica, vimos que se constitui mundialmente um conjunto de transformações nas diversas instâncias da vida social. A ofensiva neoliberal representa uma nova forma de ser na busca pela estabilidade política e econômica que implica uma contrarreforma do Estado burguês. O novo modelo político-econômico, na verdade, é um Estado para o desenvolvimento do capital que contém dentro de si novas contradições sociais e novas necessidades. Não obstante, essas mudanças

trouxeram uma série de modificações alterando a configuração do modelo de produção e afetando de diversas maneiras a estrutura social, sobretudo na forma de organização dos trabalhadores assalariados (Antunes, 1995).

Na lógica capitalista, para que as mudanças econômicas tenham implicações mais eficazes, a educação aparece como instrumento ideal, funciona como disseminadora de seus valores. O Ensino Médio, que se constitui como nosso interesse específico, é fundamentado pelas demandas decorrentes da reestruturação produtiva e pela manutenção do modelo societal em voga. Diante dessa perspectiva, a escola expressa e reproduz a prática fragmentada produzida pelo capitalismo, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (Kuenzer, 2007), isto é, um Ensino Médio voltado para as questões impostas pelo capitalismo é central no que concerne à profissionalização dos indivíduos. A impressão do paradigma de flexibilização e de integração na aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora, se torna, portanto, parte indispensável da reestruturação do capital (Ferretti, 1997).

À luz de Saviani (2013, p. 429), percebemos que as ideias pedagógicas, implicadas pela doutrina capitalista neoliberal, a partir de 1980, pois

[...] reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aquele de ordem matemática.

É, portanto, dentro desse complexo de medidas adotadas para valorização do capital que encontramos o Ensino Médio brasileiro. Trata-se, assim, de um projeto em que o conhecimento é facilmente negociado em prol de um projeto educativo que atenda às exigências mercadológicas. Diante dessa configuração social, na qual se encontram assentados os postulados da classe dominante, a escola passa a ser alvo de disputa e manipulação, posto ser indispensável que sobre o trabalhador repousem técnicas ou atribuições assegurando o desenvolvimento do capital.

Assim, a plena formação humana é um anelo que passa longe das preocupações do capitalista. O interesse da classe dominante pela profissionalização da classe trabalhadora decorre das próprias “condições econômicas da vida burguesa” (Marx, 2009, p. 139) – necessidades produtivas – obviamente, em proporção ajustada com a alienação e reificação dos indivíduos. As aspirações e interesses do capital, no entanto, só se tornam possíveis dentro de uma concepção

ideológica e de uma organização escolar envolvendo o todo social e o processo educativo desses sujeitos históricos, visto que se institui um sistema de ensino baseado na meritocracia, em que o sucesso ou o fracasso de cada um recai sobre seus próprios ombros, o que contribui para mascarar desigualdades e injustiças de natureza estrutural, as quais determinam a condição de existência tanto de quem está no topo quanto de quem está no sopé dessa montanha que é a sociedade capitalista.

Em meio à engrenagem complexa e dinâmica dessa realidade social em que se situam a educação e a escola, temos o Ensino Médio, o qual se constitui como componente central, encarregado de produzir e veicular conhecimentos socialmente válidos, podendo contribuir tanto para reproduzir e legitimar a ordem capitalista, quanto para questionar e romper com as relações sociais vigentes. É em torno desse debate que se constrói a presente problemática educacional, alcançando destaque o interesse nas contrarreformas em curso nesse nível de ensino, última etapa da educação básica. Nosso foco, portanto, recai nesse recorte.

O objetivo reside em explorar algumas das contradições advindas dessas discussões acerca do Ensino Médio no Brasil, que apontam para uma fratura estrutural indicando dois lados diametralmente opostos. O primeiro lado da fratura, voltado para os filhos da burguesia, contempla o que há de mais rebuscado na ciência. Não obstante, o segundo lado, destinado à classe trabalhadora, é minuciosamente organizado para promover um projeto educativo que favoreça a submissão e adequação aos interesses de mercado da grande maioria, deixando-a a margem, sem conquistar o acesso aos conhecimentos científicos, fruto da história do próprio ser humano. Esse segundo grupo, cuja sina tem sido carregar a burguesia nos ombros, encontra-se submerso na brutalidade e no estranhamento, distanciando-se cada vez mais da possibilidade de alçar voos que favoreçam a consciência crítica e o rompimento com tal condição de opressão.

A dualidade que marca o Ensino Médio revela o antagonismo de classes existente no alicerce social brasileiro. Segundo Kuenzer (2000), a formação escolar da classe trabalhadora no Brasil segue uma trajetória cuja organização indica categoricamente o caráter excludente, próprio da natureza do capital. O Ensino Médio hodierno, embora carregado de um discurso sobre qualificação, formação para o

trabalho e cidadania¹, não se difere das concepções capitalísticas de outrora, que tinham como princípios essenciais o lucro e a acumulação. Desta feita, frisamos que tal debate não é novo e nem esgotado, daí o interesse maior em nos debruçar sobre essa problemática.

A luta por um ensino público, gratuito e de qualidade, demarca o jogo de forças entre aqueles que advogam por uma escola refletida na sociabilidade do capital, e os que veem na educação uma ferramenta de combate e resistência para o alcance da emancipação humana. Segundo Duarte (2000), a oposição que a escola poderia fazer frente ao capital se daria pela socialização dos conhecimentos científicos sistematizados ao longo da história da humanidade. Em outras palavras, a resistência aqui abordada manifesta-se com relação à defesa da escola em assumir sua função precípua, ou seja, de promover o amplo acesso ao que há de mais desenvolvido do ponto de vista científico, cultural e artístico.

Nesse sentido, se olharmos pelas lentes da história, perceberemos que os filhos dos trabalhadores que se mantiveram na escola, não colheram frutos significativos no que concerne à superação da sua situação de classe, muito menos saíram com conhecimentos expressivos a ponto de ocuparem vagas nas melhores universidades do país ou melhores postos de trabalho. Em se tratando do conhecimento, tal questão nos faz trazer para o debate o projeto de Ensino Médio brasileiro e como ele se apresenta em suas roupagens mais modernas. Importa compreender que essa análise não pode ser feita somente com os elementos que se mostram na atualidade, mas, sobretudo, problematizando o processo histórico de formação e constituição social, no qual o Brasil está inserido.

Destarte, o processo dual que rege o Ensino Médio é, antes de tudo, fruto da centralidade economicista hegemônica atuante no alicerce político-econômico-social. Governos de esquerda, como foi o caso de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2010) e Dilma Rousseff (2010 – 2016) do Partido dos Trabalhadores, não foram capazes de romper com a lógica fragmentada desse nível de ensino, antes deram continuidade às reformas de caráter neoliberal, iniciadas na década de 1990, cuja incidência na educação, reforçava a histórica fratura presente nesse seguimento da Educação Básica.

¹ Para Frigotto e Motta (2017) o falacioso discurso de qualificação do Ensino Médio depara-se com a barreira do desemprego estrutural que afeta brutalmente a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora.

Após o golpe de 2016, o conjunto das últimas contrarreformas (Proposta de Emenda Constitucional 95, que dispõe sobre o congelamento de investimentos públicos na área social por vinte anos; a reforma trabalhista, que altera substancialmente as leis referentes ao trabalho e a Lei 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio, desqualificando o debate levantado por educadores e pesquisadores em torno dessa temática), foi fundamental para que a doutrina neoliberal encontrasse vias mais alargadas, inclusive resguardadas por lei, para atuar sem qualquer reserva contra a classe trabalhadora. É evidente que para a aceitação fácil dessas medidas pelo trabalhador é preciso um projeto de Ensino Médio que se mantenha hegemônico na forma de pensar da grande massa, afastando-a de um pensamento crítico que a faça confrontar e questionar o sistema capitalista em sua essência. O que observamos, à *priori*, é que não bastasse a força de mecanismos legais que respaldam essa proposta, também se aposta no esvaziamento dos conteúdos científicos, ponto que salta aos olhos, dado a gravidade da realidade brasileira notadamente marcada por uma profunda crise política, econômica e social, submissa aos ditames do capital e de organismos internacionais, e, portanto, cada vez mais dependente do poder e dos interesses das elites nacionais e internacionais.

A contrarreforma do Ensino Médio, manifesta na Lei de nº 13.415, aprovada no governo de Michel Temer (2016 – 2018), no ano de 2017, e, nesse momento, na aprovação arbitrária do PL nº 5.230/2023, pelo Congresso Nacional, compreende não somente o contexto de golpe no qual o país está submerso, mas as interlocuções diretas que tal prerrogativa suscita no interior da sociedade em relação às medidas de retirada de direito e privatização que foram potencializadas no Governo Temer e seguem em curso até o presente momento.

Curiosamente, antes da aprovação no Congresso Nacional, a Lei de nº 13.415 veio no formato de Medida Provisória – MP 746 (setembro de 2016), gerando revolta de diferentes segmentos ligados à educação, visto que a utilização dessa ferramenta, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), deve ocorrer em matéria de urgência extrema, o que, definitivamente, não era o caso. Nesse sentido, o debate que se estabeleceu tratou, primeiramente, de criticar o uso de MP para uma lei que necessitaria de uma profunda discussão dada a amplitude da proposta de reorganização do Ensino Médio. Ademais, interessa-nos pontuar que a contrarreforma do Ensino Médio baseou parte significativa de seu texto na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) que, por sinal, no que se refere ao Ensino Médio, só obteve finalização posterior ao da aprovação da lei em questão.

Segundo Frigotto e Motta (2017), com a finalidade de criar o homem flexível, assim como exigem a economia e o mercado neoliberal, o documento da BNCC é incisivo quanto ao tipo de conhecimento que deve ser repassado à classe trabalhadora. Nos três anos que compreende essa etapa escolar, as disciplinas obrigatórias serão língua portuguesa e matemática. As demais entrarão no currículo como áreas eletivas, chamadas de itinerários formativos, ou seja, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

A lei, embora considere a ampliação da carga horária, impõem limites quanto ao tipo de conhecimento a ser disponibilizado para os estudantes da escola pública e ainda deixa um rastro de seu alinhamento com os organismos internacionais que insistem na redução dos gastos públicos. Tanto o esvaziamento dos conhecimentos quanto a redução de verbas da máquina estatal são traduzidos na lei sob o termo “notório saber” (Brasil, 2017), o qual permite que escolas estabeleçam convênios com instituições de educação à distância e/ou contratem profissionais sem a devida competência para atuar em sala de aula. Em resumo, escolas mais pobres recorrerão a arranjos mais precários, enquanto instituições com maiores recursos poderão elaborar estruturas curriculares mais sofisticadas. Em cotejamento com o PL nº 5.230/2023, é possível afirmar que este mantém a relação das quatro áreas do conhecimento com a BNCC e, embora amplie a carga horária da formação geral básica para 2400h com relação às 1800h da Lei 13.415/2017, ainda está distante das 3000h, previstas anteriormente. O PL mantém o notório saber, a possibilidade de parcerias público-privadas para a oferta de EaD, dentre outros retrocessos.

2 APORTES HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE ENSINO MÉDIO

“Era uma vez um homem e seu tempo, botas de sangue nas roupas de Lorca, olho de frente a cara do presente e sei que vou ouvir a mesma história porca. Não há motivo para festa, ora esta eu não sei rir à toa. Fique você com a mente positiva que eu quero a voz ativa, ela é que é uma boa [...]” (Belchior, *Conheço o meu lugar*).

O presente capítulo almeja discutir os aportes históricos e legais sobre o Ensino Médio. Para tal tarefa, consideramos pertinente analisar de forma geral a dualidade educacional intrínseca ao Ensino Médio brasileiro, no qual se encontra estruturado entre ensino propedêutico e profissional. Em seguida, examinamos as proposições legais para esta etapa, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9.394/1996), bem como no Decreto nº 2.208/1997 e as imbricações no processo de aprofundamento do dualismo. Por fim, tratamos do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008 que ratifica a subordinação do Ensino Médio ao ditame do mercado, embora envolvida na suposta integração.

2.1 Elementos de contextualização histórica da educação brasileira do início do século XX ao período da ditadura empresarial-militar: projetos e reformas

Se “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Marx e Engels, 2010, p. 40), a história da educação também segue esse mesmo trajeto. Exceto no período comunal, todos os outros momentos da humanidade foram tangidos por um processo educativo que reproduzia o espírito dominante de cada época. Essa compreensão não apenas explicita os formatos educacionais desenvolvidos ao longo do tempo, bem como expressa a intrínseca relação entre educação e classe social e, em última instância, revela o caráter dual que marca concretamente a prática educativa brasileira. O dualismo, enquanto categoria, fundamenta-se na visão fragmentada da sociedade, cuja particularidade histórica aparentemente aparta-se da totalidade do processo e na concretude reflete a pragmática realidade que obstrui a construção da existência, os meios de vida, as relações culturais e o cultivo de valores que dignificam a humanidade. Consoante Ciavatta e Ramos (2011):

Essa forma de conceber a realidade aplica-se às políticas sociais, entre as quais, as da educação, quando se nega a totalidade das condições precárias em que as escolas se encontram, quando se ignora a desvalorização do trabalho docente, incluindo os baixos salários, compatíveis com as atividades

mais rudes e de baixa exigência de qualificação. No caso do ensino médio e da educação profissional, expressa-se [...] historicamente desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (p. 28).

Sobre as relações que se estabelecem entre educação e sociedade, Romanelli exprime que (2014, p. 23), “[...] pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”. Nesse sentido, acreditamos que qualquer análise sobre a educação no Brasil que não leve em consideração a composição histórica e classista do país, está fadada a conclusões superficiais e, conseqüentemente, será incapaz de oferecer alternativas que possam reverter à realidade posta.

Decerto, desde os primórdios da construção da sociedade brasileira, fizeram-se presentes dois sistemas educativos antagônicos, nos quais transparecem a própria estrutura de classe, suas vicissitudes e tramas, transitando sempre na mesma rota, embora que por meios distintos. Aranha analisa esse cenário inicial afirmando que:

[...] as primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573 (2006, p.142).

Sempre associada a outros interesses, a educação no Brasil foi se desenhando como um suporte que privilegiava a burguesia em detrimento da classe trabalhadora, ao passo que assimilava o colonialismo, a escravidão e todas as características de uma sociedade que nascia ao mesmo tempo em que o desenvolvimento do capitalismo se colocava na perspectiva histórica. Para Romanelli:

[...] a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo em que ela deu às camadas dominantes a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que ela procurava uma forma de conquistar ou manter status (2014, p. 24).

Em se tratando de Ensino Médio, último nível da Educação Básica, as contradições se apresentam bem mais profundas. Isso porque essa etapa de ensino é a responsável por preparar, de um lado, a classe dominante para a reprodução das relações de poder através de uma educação propedêutica, fincada no intelectualismo; do outro, a formação para o trabalho das frações mais pobres, caracterizada, sobretudo, pela fragmentação ou negação no que diz respeito ao acesso do saber sistematizado ao longo da história da humanidade.

Tal constatação nos remonta aos debates travados ainda na década de 1930, cuja bandeira escolar despertava atenção tanto dos movimentos dos educadores, bem como da ala governamental.² O grupo escolanovista, o qual era representado por nomes importantes da história da educação, a exemplo de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, tinha como principal objetivo combater a dualidade³ e conceber uma educação comum para todos, direcionando para o Estado a função de articular e chancelar leis que abarcassem todo o complexo educativo.

Nessa concepção reformista, é relevante ressaltar que no momento em voga também havia interesse pela modernização do país, logo, questões pertinentes à industrialização e a “[...] montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista” (Shiroma; Morais; Evangelista, 2007, p. 15), faziam parte das discussões que reestruturariam o papel da escola em solo brasileiro. Essas alterações deram-se de modo utilitarista, designando a educação como instituição capaz de reverter as condições de um país periférico, elevando-o ao grupo dos países desenvolvidos.

A guinada de oferecer instrução aos pobres para que estes contribuíssem decisivamente no processo produtivo, bem como no desenvolvimento do país, foi exatamente o que a Europa experimentou, dada as suas singularidades, na passagem da Idade Média para a Modernidade, cujas relações capitalistas desencadearam a abertura das escolas, entretanto, com expensas demarcações e pondo sob fiscalização o conhecimento que se oferecia para a camada trabalhadora. Isso porque, em última instância, o sistema capitalista impunha a escolarização como ferramenta

2 Estudiosos da área de educação costumam iniciar as análises referentes ao Ensino Médio a partir de 1930 por considerarem que anteriormente não havia elementos que configurassem uma política pública para essa etapa de ensino.

3 Consideramos que combater a dualidade educacional não significa combater o capitalismo, no entanto, na luta contra o capitalismo, reverter a ordem dual da qual a escola está inserida, torna-se tarefa imprescindível como ferramenta de luta contra a dominação.

imprescindível no desenvolvimento científico industrial, porém, não à emancipação. O exemplo da escrita é muito simbólico nesse sentido, pois, anteriormente, o que era de jurisdição das cúpulas do papado e do império, na sociabilidade do capital, será disseminada com a finalidade de atender as necessidades da ordem burguesa. Nasce, assim, a noção de instrução utilitária, atrelando escola e produção econômica.

No Brasil, essa tendência será notadamente utilizada a ponto de se criar um ideal salvacionista, deslocando para a escola a responsabilidade de solucionar problemas de ordem econômica, social e política, contudo, apresentando restrições no repasse dos conteúdos. Sobre esse aspecto, Shiroma, Moraes e Evangelista analisam que:

Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. Nos anos 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural na lógica capitalística, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas (2007, p. 15-16).

Desta feita, consubstanciado pela criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, ministro do governo provisório de Getúlio Vargas (1930 – 1934), instituiu, por meio de decretos⁴, uma série de modificações no ensino com vistas à organização de um planejamento que coordenasse as ações relativas à educação em todo território brasileiro. Mais tarde, a onda de protestos iniciada pelos representantes do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, trouxe encaminhamentos importantes por meio do dispositivo constitucional, aprovado em 1934, quando em seu texto, crava a educação como direito e aborda a questão da obrigatoriedade dos poderes públicos em relação à oferta gratuita do ensino primário.

Outras deliberações foram firmadas na referida Constituição, a saber, vinculação de impostos federais para educação, anuência do Estado para abertura de escolas privadas e o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação, que só seria efetivado na década de 1960 (Cury, 2008). No entanto, no que concerne ao

4 Os decretos foram: I. Decreto 19.850/1931; II. Decreto 19.851/1931; III. Decreto 19.852/1931; IV. Decreto 19.890/1931; V. Decreto 19.1941/1931; VI. Decreto 20.158/1931; VII. Decreto 21.241/1932.

Ensino Médio, a lei foi excepcionalmente nociva, uma vez que não trouxe nenhuma proposta que dirimisse a desigualdade educacional nesse nível e, principalmente, quando exigiu exames de seleção à continuidade dos estudos⁵, obstruindo, de maneira categórica, o prosseguimento da formação da grande maioria. Com efeito, as intensas transformações nos setores sociais mantiveram-se alinhadas às modificações ocorridas no cenário formativo, ratificando, portanto, ao caráter dual, reformista e conciliatório da política do então período.

Em 1937, com a instituição da ditadura do Estado Novo (1937-1945) e com a reorganização do capitalismo no país, a adoção massiva da educação profissional torna-se imperativo para o projeto de nação que a elite ensejava. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista, a ditadura de Getúlio Vargas:

[...] definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. A nova constituição dedicou bem menos espaço à educação do que a anterior, mas o suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a “questão social” e combater a subversão ideológica. Não foram casuais os discursos e as referências a um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e o profissional. Tal ensino era considerado o primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos – o que fazia da escola, oficialmente, um dos *loci* da discriminação social. Nem, tampouco, o acento sobre a obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico, mecanismos de disciplina e controle corporal e ideológico (2007, p. 22.).

Chama atenção a tomada de poder por meio de um golpe que estabeleceu o Estado Novo e sua ação imediata, qual seja: a desarticulação da pasta da educação, configurando não apenas o fechamento político e a suspensão das liberdades, mas a substancial redução do projeto escolar ao plano político-ideológico. Com bastante precisão, Saviani resgata os arranjos que foram traçados para a implantação da ditadura, o que, nos anos subsequentes, trouxe caríssimas consequências ao quadro educacional da sociedade brasileira.

Com o afastamento de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação do Distrito Federal, em novembro de 1935, Francisco Campos assumiu a pasta, cabendo-lhe a tarefa de dismantelar a obra de Anísio. Dessa mesma tarefa também participou Alceu Amoroso Lima, que assumiu, em dezembro de 1937, a Reitoria da Universidade do Distrito Federal fundada por Anísio Teixeira em 1935. Consumou essa obra de demolição Gustavo Capanema, que, na condição de ministro da Educação, por meio do Decreto n. 1.063 de 20 de janeiro de 1939, extinguiu a Universidade do Distrito Federal,

5 “Artigo 150: e. limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso” (Brasil, 1934).

incorporando seus cursos à Universidade do Brasil, que havia sido organizada pela Lei n. 452 de 5 de julho de 1937, por iniciativa do mesmo ministro Capanema. Foi nesse período que Francisco Campos se firmou como um dos mais importantes ideólogos da direita brasileira [...]. Sua missão de ideólogo será coroada em termos prático-políticos com a elaboração da Constituição de 1937. Em consequência, Francisco Campos assumirá o Ministério da Justiça do novo regime (Saviani, 2013, p. 268).

Com agudas alterações no Ensino Médio, sobretudo, àquele destinado aos mais vulneráveis, a reforma Capanema, fruto do movimento de golpe, aprovou as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), cuja função era de reforçar as ações redigidas por Francisco Campos e, da mesma forma, ajustar essa etapa de ensino, deixando-a mais condizente com as prerrogativas ideológicas da época (Aranha, 2006). Ademais, resolveriam dois problemas: primeiro, o disciplinamento social, ou seja, impedir, a partir do aparato ideológico, a desordem pública e a agitação dos mais pobres; segundo, a formação para o mercado de trabalho da massa pauperizada, isto é, mão de obra para o projeto de industrialização. Enquanto isso, a burguesia brasileira, que não representava “perigo”, assim como gozava do ócio, garantiria, então, o direito de completar seu processo instrutivo sem qualquer empecilho. A esse respeito Romanelli atesta:

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (2014, p. 174).

Nesse sentido, consideramos pertinentes destacar as Leis Orgânicas do Ensino no quadro abaixo:

QUADRO 1 – LEIS ORGÂNICAS DE ENSINO

DATA DE APROVAÇÃO	DECRETO-LEI	DESCRIÇÃO
22/01/1942	Decreto-lei nº 4.048	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
30/01/1942	Decreto-lei nº4.073	Lei Orgânica do Ensino Industrial

09/04/1942	Decreto-lei nº 4.244	Lei Orgânica do Ensino Secundário
28/12/1943	Decreto-lei nº 6.141	Lei Orgânica do Ensino Comercial
02/01/1946	Decreto-lei nº 8.529	Lei Orgânica do Ensino Primário
02/01/1946	Decreto-lei nº 8.530	Lei Orgânica do Ensino Normal
10/01/1946	Decreto-lei nº 8.621	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
20/08/1946	Decreto-lei nº 9.613	Lei Orgânica do Ensino Agrícola

FONTE: Saviani (2013, p. 269); Aranha (2006, p.308); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 23).
Elaboração própria – 2024.

Na concepção de Saviani, as Leis Orgânicas do Ensino não obedeceram “[...] a uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas” (2013, p. 269). O cenário que se colocava para a modernização do país, claramente, não abria mão das velhas tradições, elevando a desigualdade educacional a níveis exponenciais. Além disso, revelava a persistência de um processo antidemocrático e discriminador, sem qualquer intenção de reparar as chagas de um passado mal resolvido. Vale salientar que a Reforma Capanema, apesar de manter as contradições de classe através da conservação de um ensino dualista, ampliou o quantitativo da oferta escolar chegando a coeficientes nunca registrados até então. Sobre isso, Aranha (2006, p. 309) explicita que: “De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o do secundário quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos”. No que confere às escolas técnicas, a autora atesta que: “[...] se multiplicaram [...] se em 1933 havia 133 escolas de ensino técnico industrial, em 1945 este número subiu para 1.368, e o número de alunos, quase 15 mil em 1933, ultrapassou então 65 mil”.

Mas, se os números traziam otimismo, a realidade nem tanto. Em pouco tempo o SENAI foi abdicando da tarefa de educar e empurrando a responsabilidade para o poder público, desvencilhando-se da incumbência do repasse dos conteúdos e centrando sua atuação mais na formação especializada de nível técnico. O fato é que as instituições ligadas à Reforma Capanema foram redefinindo seus papéis, inclusive propalando a narrativa de que a formação não deveria se reduzir ao ensino da leitura, da escrita e das operações matemáticas; precisava, porém, compreender

categorias mais subjetivas do ser humano, a exemplo de moralidade, civismo e deveres sociais (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007).

Após 1945, com a derrocada da ditadura do Estado Novo, o país retoma as eleições e novas propostas de crescimento econômico voltam a surgir, mas com um diferencial: os setores governamentais já não convergiam em suas propostas para o alcance de tal fim. Alguns ainda insistiam na criação de um Estado robusto, com características nacionalista e paternalista, já outros, apostavam na gradativa abertura para o capital estrangeiro. A esse respeito, Aranha conclui que:

O desenvolvimento – até então caracterizado pelo nacionalismo – começou a entrar em contradição com o processo de internalização da economia, devido à instalação das empresas multinacionais no governo de Juscelino Kubitschek. Vivia-se então a franca esperança no desenvolvimento do Brasil (o mote e Juscelino Kubitschek era “50 anos em 5”) (2006, p. 309).

O debate sobre a escola refletia o ímpeto desenvolvimentista próprio da conjuntura político-social da época⁶. Tanto que depois da aprovação da nova Constituição, em 1946, Clemente Mariano, Ministro da Educação, retoma a discussão da criação do Plano Nacional de Educação e anima os apoiadores do campo progressista. No entanto, o projeto de educação pública para todos não agradou a ala conservadora, liderada pela igreja católica⁷, aliada à iniciativa privada leiga, com fins puramente comerciais.

O grupo conservador utilizando-se do argumento da liberdade de ensino, abraçava o espírito aristocrático e ainda questionava a centralidade do Estado, igualmente a ideia da laicização. A narrativa empregada para a defesa dessa tendência encontrava no bojo da sociedade muitos adeptos, já que o setor religioso se valia do enaltecimento da família e da liberdade. Assim, qualquer posicionamento que destoasse da encruzilhada criada para esconder os verdadeiros objetivos desse discurso deparava-se com muitas dificuldades no intento de conseguir apoio da população. Para Saviani (2013, p. 257-258), o combate às ideias progressistas no campo educacional pela ala religiosa, dava-se, sobretudo, porque se acreditava

6 O então período foi significativo por contribuições culturais importantes para a sociedade brasileira, a exemplo do Cinema Novo, da Bossa Nossa e, em certo sentido, da conquista da Copa de Futebol em 1958 (Aranha, 2006).

7 Interessa-nos pontuar a disputa ideológica que se deu em torno da proposta de abrangência da escola pública, incidindo nas verbas do Estado, porque serão os mesmos argumentos utilizados, com pequenas adaptações ao tempo histórico, ao projeto Escola Sem Partido no momento hodierno, protagonizado pela ultradireita conservadora.

piamente que: “[...] Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade”. E o autor ainda acrescenta:

Vê-se que para os católicos, tanto a laicidade como o monopólio estatal do ensino atentam contra a ordem natural e divina. *Eles reconhecem a importância do Estado, mas entendem que seu papel, no interesse do bem comum, é o de orientar, articular e coordenar as ações da Igreja e da família no exercício da tarefa educativa.* [...] Pela precedência da família em relação ao Estado, a visão católica defende o *direito dos pais de decidir livremente sobre a educação dos filhos*. Daí a contestação a outras duas bandeiras do movimento escolanovista, a gratuidade e a obrigatoriedade, entendidas como interferência indevida do Estado na educação (2013, p. 258. Grifo nosso).

Em suma, o viés reacionário privatista não só contribuiu com a derrota dos progressistas, tal como na falta de uma lei que responsabilizasse o Estado no que diz respeito ao direito à educação de todos os indivíduos. Essa queda de braço trouxe um prejuízo incalculável para o panorama educacional da parcela mais pobre, corroborando, em absoluto, com o dualismo recorrente no cenário brasileiro. Segundo Romanelli,

[...] as forças conservadoras, as mesmas forças que tinham a democratização da vida nacional. O ensino público, com o ser obrigatório e gratuito, era democrático e possibilitava, de um lado, às camadas populares uma vida de acesso à participação na vida econômica, de forma menos discriminante, mais justa; de outro lado, acenava com a possibilidade de participação política mais consciente e de bases mais amplas, o que vinha a minar pela base, o sustentáculo político das velhas elites (2014, p. 184-185).

O resultado do embate trouxe a sanção da Lei 4.024/1961 que, contudo, não apresentou mudanças significativas do ponto de vista estrutural, uma vez que os velhos privilégios foram assegurados. No final, venceu a antiga artimanha da conciliação que nada mais é do que concessões da burguesia à classe trabalhadora. Nesse sentido:

Para um país, que não tinha recurso para estender a sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo (Romanelli, 2014, p. 189).

Do ponto de vista concreto, a referida LDB manteve a estrutura da reforma Capanema, porém, em um formato mais flexível. Antes da aprovação do novo dispositivo, a organização do ensino era de um curso primário de quatro anos, seguido de um ensino médio com duração de sete anos divididos em ginásial e colegial, ramificado em secundário, normal e técnico; sendo o secundário o único ramo que dava acesso ao ensino superior e os demais ficavam concentrados nas carreiras correspondentes. Nesse arranjo, não era possível o aproveitamento de estudo, assim, caso o aluno optasse por mudar o campo de atuação, precisaria começar tudo do início. Com a Lei de nº 4.024/1961 em vigor, a estrutura foi conservada, sofrendo algumas adaptações, isto é, o estudante de qualquer ramo poderia ter acesso ao ensino superior mediante aprovação no vestibular, ao passo que os estudos anteriores passaram a ser utilizados, facilitando o intercâmbio entre secundário, normal e técnico (Saviani, 2016).

De resto, o que podemos registrar é que, mais uma vez, a legislação refletiu os interesses da classe que se encontra no poder. As verbas públicas continuaram sendo repartidas com o setor da educação privada, assim como outras benesses. Não obstante, a elite permaneceu assegurando o direito de concluir seu processo formativo e acessar o Ensino Superior, enquanto a grande maioria, com muita sorte, precisava se contentar com a formação para o trabalho. Sendo assim, parece-nos oportuno concluir que a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/1961) não apenas não alterou o sistema escolar e, em especial, a etapa do Ensino Médio, baseado em propostas distintas; como suas deliberações não colidiram com o golpe militar deflagrado três anos depois. Ao contrário disso, outras duas leis foram implementadas nesse período sem que houvesse qualquer espécie de choque com a normativa posta, quais sejam: a Lei nº 5.540/1968, destinada ao ensino superior e a Lei nº 5.692/1971, para os 1º e 2º graus, equivalentes aos ensinos fundamental e médio, atualmente.

E, como a história não prega truques, a partir de 1964 desencadeou-se no Brasil “[...] uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente [...]” (Aranha, 2006, p. 316). Na realidade, o contexto era um amálgama de elementos que historicamente não se cruzavam, pois “[...] ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência o projeto de industrialização do país por meio de uma progressiva desnacionalização da economia” (Saviani, 2013, p. 361-362).

É importante destacar que a intervenção imposta pelos militares, através das leis voltadas à educação, além de silenciar o debate, desarticular movimentos estudantis, perseguir alunos e professores; baseava-se em pilares tais como: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade (Aranha, 2006). Isso, em síntese, significava que a responsabilização dos problemas sociais seria remanejada para a escola, traçando um caminho cheio de similitudes com o da ditadura varguista, porém mais encrudescido.

Nos anos em que predominaram o medo e a perseguição no país, os defensores da concepção progressista de educação tiveram suas vozes duramente emudecidas. Não à toa que as ideias de Paulo Freire e de projetos ligados a diversas instituições foram reprimidas por serem consideradas subversivas. O que restou do debate sobre a transformação da escola pública foi sucumbido, enquanto a tendência técnico-produtivista foi forçosamente difundida em escala nacional. Com efeito, esse cenário catastrófico de sociedade persistiu no modelo de educação desigual, fazendo, assim, com que a formação dos mais pobres continuasse canalizada para o mercado de trabalho, na medida em que silenciava todos os que lutavam por uma educação alicerçada em bases democráticas.

A tentativa de aproximação dos empresários com os assuntos educacionais é um fato curioso que antecede o golpe militar, mas que encontra maior ressonância no período em questão. Valendo-se da luta contra o comunismo, intervenções políticas foram dirigidas por esse grupo, implicando seriamente na organização dos estudantes e trabalhadores e na legislação escolar por meio da articulação de eventos tais como: Simpósio da Educação e o Fórum intitulado “A educação que nos convém”. Sobre isso, Saviani assinala que:

Em suas ações ideológicas, social e político-militar, o IPES⁸ desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (Saviani, 2013, p. 342).

8 Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). “Instituto fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), [...]. Permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos [...]” (Saviani, 2013, p. 342).

À luz de Saviani também é possível compreender que parte dos encaminhamentos que estavam presentes na reforma educativa da ditadura, deriva do movimento encabeçado pelo empresariado, no qual tinha interesse estritamente mercadológico e enxergava na educação possibilidades de alavancar a economia por meio do “capital humano”. Shiroma, Moraes e Evangelista alertam para o seguinte fato:

É inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar assimilaram alguns elementos do debate anterior, contudo fortemente balizados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (*Relatório Atcon*) e ao Ministério da Educação nacional (*Relatório Meira Mattos*). Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta del Este (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID (2007, p. 28).

Em termos práticos, com a Lei 5.692/1971, a organização escolar passou a ter a seguinte estruturação: ensino de primeiro grau com duração de oito anos e ensino de segundo grau com três anos, este tendo como característica fundante a profissionalização universal e obrigatória. Notadamente, o viés profissional e a criação de programas de formação de mão-de-obra, bem como a revitalização do PIPMO⁹ – Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (Manfredi, 2002) – encontravam sentido no contexto de aceleração da economia e nas estratégias de desenvolvimento. Além disso, são sinalizações importantes sobre a agenda imposta pelos militares, cuja objetivação principal era “[...] participar da economia internacional e, nesse sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho”. (Manfredi, 2002, p. 105).

A realização da reforma educacional coincidia com o caráter ideológico e econômico que se implantava no país. A Lei 5.692/1971 trazia em seu artigo 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”. (Brasil, 1971). Tal objetivo impôs a construção de um ensino profissional compulsório

9 De acordo com Manfredi (2002, p. 104), “O PIPMO foi criado no governo de João Goulart pelo Decreto 53.324, de 18 de dezembro de 1963, para treinamento acelerado, de modo que fossem supridos de força de trabalho os diversos setores da economia”.

para todos, mas que na prática nunca se efetivou. Enquanto os alunos da escola pública tiveram que enfrentar conteúdos esvaziados, falta de professor especializado e infraestrutura precária; a escola privada continuou preparando seus estudantes para o Ensino Superior, uma vez que atendia a lei apenas formalmente.

Dessa forma, sejam pelas modificações que a lei sofreu em curto prazo ou mesmo pelas condições históricas não superadas, o projeto de profissionalização generalizada não teve o êxito que os militares esperavam. Ademais, no final da década de 1970 as fissuras do sistema começavam a transparecer. O modelo tecnocrático-conservador estava esgotado e os ventos pela redemocratização voltavam a soprar no Brasil, ainda que por vias antagônicas. Reconhecia-se, finalmente, o fracasso da reforma, tanto que em 1982 a Lei de nº 7.044 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização universal e compulsória. Todo esse cenário agudizou a problemática da educação dual, pois não conseguiu resolver a questão da escolarização no país, tampouco atendeu plenamente os anseios da classe trabalhadora pela empregabilidade.

No próximo tópico abordaremos as décadas subsequentes, procurando entender a passagem da luta democrática ensejada nos anos de 1980, bem como a política econômica neoliberal com suas respectivas implicações na Educação Básica, em particular na etapa do Ensino Médio.

2.2. A educação no contexto da redemocratização: projetos em disputa e contradições

A transição política em meados de 1980 já era um fato. Do ponto de vista econômico, a ditadura tanto falhou como faliu, conforme observa Florestan Fernandes (1986). Entretanto, restava saber o rumo das reformas alçadas a partir da aprovação de uma nova constituinte e os impactos disso na educação. Por isso, antes de iniciarmos as análises da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, vale retornarmos ao momento que ficou conhecido como período da redemocratização, porque será lá que as discussões sobre essa lei darão seus primeiros passos.

Decerto, apesar do esgotamento dos militares e da retomada de um debate mais focalizado nas políticas sociais, as disputas ideológicas não foram encerradas com a possibilidade da aprovação da Constituição de 1988. Nesse processo, dois fatores chamam nossa atenção: primeiro, a redemocratização não trouxe para o jogo político as lutas que foram interrompidas com o golpe de 1964; segundo, o Brasil

nunca fechou de fato a porta da ditadura. Ao contrário, manteve esse instrumento, tanto para coerção e controle social, como para obtenção das necessidades do capital em tempos de crise. Para Miguel (2019a, s/p):

À luz de seus próprios objetivos, a ditadura foi um sucesso. Talvez nem tanto no plano econômico: a modernização pretendida ficou pela metade, o crescimento acelerado teve fôlego curto e o Brasil-potência continuou tão distante quanto antes. Mas, do ponto de vista da cena política interna, os objetivos foram em larga medida alcançados. A oposição foi dizimada – a esquerda, presa ou exilada, afastou-se de suas bases; o movimento sindical, entregue a pelegos, demorou mais de uma década para se reerguer; a imprensa e a cultura foram silenciadas. Depois de mais de vinte anos, quando as forças armadas finalmente devolveram o poder aos civis, elas conservavam força suficiente para garantir sua própria impunidade e prerrogativas alargadas.

Ainda segundo o mesmo autor:

No primeiro governo civil após a ditadura, o poder militar era tamanho que se podia falar em “tutela”. O ministro do exército, general Leônidas Pires Gonçalves, e o ministro-chefe do Serviço Nacional de Informações, general Ivan de Souza Mendes, eram os homens fortes do governo José Sarney. Note-se: não só o órgão de espionagem criado pela ditadura continuava intacto como seu chefe permanecia com status de ministro. Na Assembleia Nacional Constituinte, foram barradas todas as iniciativas para estabelecer um controle civil mais estrito. Os militares defenderam sua agenda, tanto por meios comuns a outros grupos de interesse, como a realização de *lobby* junto aos constituintes, quanto por meio de declarações ameaçadoras e demonstração de força. Era central, nesta agenda, a manutenção da capacidade de intervenção política. O artigo 142 da constituição determinou que, entre as funções das forças armadas, está a garantia “da lei e da ordem”. Mas no momento em que a “ordem” é colocada como entidade à parte da lei e, portanto, não remete simplesmente à ordem legal, ela se torna um conceito abstrato que permite interpretações variadas. Isso amplia o arbítrio dos militares (Miguel, 2019a, s/p).

Florestan Fernandes (1986), tomando como análise o escopo social pós golpe militar, criticou esse momento alegando que a passagem da ditadura para a democracia, calhou numa mudança conservadora, sem ousadia e turbulência social. Para ele, o que se (re)implantou no país foi uma espécie de democracia burguesa¹⁰, ensejada nos marcos do capitalismo, abrigando necessidades e cumprindo as exigências da classe dominante.

¹⁰ “A democracia típica da sociedade capitalista é uma democracia burguesa, ou seja, uma democracia na qual a representação se faz tendo como base o regime eleitoral, os partidos, o parlamentarismo é o Estado constitucional. A ela é inerente forte desigualdade econômica, social e cultural com uma alta monopolização do poder pelas classes possuidoras-dominantes e por suas elites. A liberdade e a igualdade são meramente formais, o que exige, na teoria e na prática que o elemento autoritário seja intrinsecamente um componente estrutural e dinâmico da preservação, do fortalecimento e da expansão do sistema democrático capitalista” (Fernandes, 2019, p. 45).

Portanto, é diante desse contexto que se dão as discussões a respeito da Constituição aprovada em 1988 e, por conseguinte, da LDB em 1996. A mudança no sistema político brasileiro, podemos assim afirmar, aconteceu pelo alto, ou seja, por meio de negociações com a elite. Não significa dizer que não houve mobilização social porque, sem dúvidas, existiu¹¹, mas importa salientar que esse processo ocorreu dentro de uma dinâmica bastante confortável e conveniente para a fatia mais abastada da população, que percebendo a crise econômica e política no final dos anos de 1970, se adianta e numa só jogada resolve seu problema econômico, bem como corrobora com a falsa sensação da retomada do Estado de direito pela via democrática.

A crise econômica e política fez florescer uma constituinte que absorveu muitas das idiossincrasias do período ditatorial, inclusive, o compromisso do governo com a agenda burguesa. De acordo com Behring e Boschetti (2016) a maior parte da dívida adquirida pelo setor privado nos tempos do “milagre econômico” foi socializada, ficando o Estado responsável por 70% da dívida externa. O resultado desse cálculo foi um colapso no campo social, com altas taxas de desemprego, aumento da informalidade e esvaziamento das políticas públicas sociais. No âmbito educacional, as contradições seguiam a mesma direção das demais instituições. Shiroma, Moraes e Evangelista, descrevem a situação da educação em meados da década de 1980 e enfatizam que:

[...] o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos; 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos. 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza (2007, p. 38).

Saviani problematiza que havia, nesse período, a “[...] necessidade de se construir pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (2013, p. 402). Mas, se de um lado estava a oposição lutando pela composição de uma escola pública democrática, do outro, a pressão dos representantes da educação privada, desejosa em manter o acesso sobre as verbas do Estado, não descansava. As velhas alianças conservadoras fizeram questão de entrar na disputa pela pasta da educação, e, como

11 É importante ressaltar que a grande massa encontrava-se alheia no período ditatorial e permaneceu assim no momento ulterior.

a democracia era mais uma faceta do que propriamente uma busca ardente para a maioria dos congressistas que conduziam o processo constitucional, a saída para o impasse entre público e privado, mais uma vez, foi pelo consenso, no qual se costurou acordos que colhiam contribuições da comunidade ligada aos movimentos educacionais, assim como medidas que beneficiavam o setor privatista. A esse respeito, Aranha sintetiza alguns pontos na nova Constituição no que se refere à educação. De modo geral, não é difícil encontrar na Lei Magna ambiguidades que ora defendem a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ora repassam recursos públicos, que deveriam ser destinados às escolas públicas, para a iniciativa privada.

- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- Extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
- Acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular [...];
- Valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;
- Recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas [...] (Aranha, 2006, p. 324).

Ocorre que as acirradas discussões em torno dos desígnios da educação no Brasil, revelavam não somente a organização da elite no sentido de impor seu domínio, mas, sobretudo, na perspectiva de excluir os menos favorecidos, negando-lhes qualquer possibilidade de afirmação da existência. A resposta imediata de tais acontecimentos foi o alargamento do dualismo educacional que, por seu turno, aprofundava ainda mais o hiato entre as classes sociais. Enquanto isso, o Estado, cuja história ratifica seu descompromisso com a formação das massas, seguiu sua trajetória de sempre, qual seja: defender os interesses burgueses, persistindo num modelo escolar que reproduzia a sociedade do capital, tanto que na década de 1990 a pauta da escola pública contra hegemônica foi rápida e radicalmente substituída pelo discurso da flexibilidade e do produtivismo competitivo, condizente com a

ideologia capitalística neoliberal¹² que aos poucos se espalhava no cenário político-econômico. Na perspectiva de Saviani:

[...] não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escola visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (2013, p. 430).

Dessa forma, podemos inferir que a realidade objetiva da educação brasileira pós 1990, mesmo imbuída de leis e decretos, não se mostrou tão promissora, conforme esbravejaram os grupos alinhados à agenda do neoliberalismo. Inaugurava-se um “novo” dualismo, a partir de “novas” concepções, mas, cuja finalidade permanecia inalterada.

2.3 Ensino Médio na LDB nº 9394/1996 e no Decreto nº 2208/1997: o aprofundamento do dualismo educacional

Em 1990, implementa-se no Brasil um projeto político-econômico, intitulado neoliberalismo, o qual, em linhas gerais, compreende a primazia da economia, à proporção que qualifica as ações do Estado como um entrave para o crescimento da produtividade. Dessa forma, em defesa das liberdades individuais e do livre comércio, o sistema neoliberal em solo brasileiro recebeu como missão primeira minar as poucas conquistas políticas da década anterior através de medidas austeras no campo social, como por exemplo, expressivas privatizações dos serviços públicos, desregulação dos mercados e abertura das economias. O minucioso exame de Antunes (2009) nos ajuda a vislumbrar as mudanças sociais que foram empreendidas para que a política neoliberal fosse desenvolvida.

A partir de 1990, com a ascensão de Fernando Collor e depois com Fernando Henrique Cardoso, esse processo intensificou-se sobremaneira, com a implementação de inúmeros elementos que reproduzem, nos seus traços

12 Para Antunes: “Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.” (2009, p. 33).

essenciais, o receituário neoliberal. Por isso, no estágio atual a reestruturação produtiva do capital no Brasil é mais expressiva e seus impactos recentes são mais significativos. Combinam-se processos de *downsizing* das empresas, um enorme enxugamento e aumento das formas de superexploração da força de trabalho, verificando-se também mudanças no processo tecnológico e informacional. A flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva estão presentes em grande intensidade, indicando que o fordismo, ainda dominante, também vem se mesclando com novos processos produtivos, com as formas de acumulação flexível e vários elementos oriundos do chamado toyotismo [...] (Antunes, 2009, p. 232).

Em que pese à educação, o então ajuste econômico passou a imprimir um novo mecanismo de execução da instrução da classe trabalhadora e seguindo a esteira da concepção neoliberal, deu-se também a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei de nº 9.394/1996). Divulgava-se em âmbito nacional uma atmosfera na qual as políticas públicas endereçadas à educação estavam ganhando espaço e que a escola pública encontrava-se em um processo de fortalecimento no país. Porém, diferentemente do que se propagava, a LDB, sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), já não possuía as mesmas aspirações que envolveram os movimentos sociais na década antecedente.

Durante a tramitação, o projeto inicial, organizado a partir de deliberações tomadas por meio dos fóruns que tratavam da defesa da escola pública, foi atropelado pelo Congresso Nacional e substituído por um dispositivo reduzido, que, conforme Saviani (2013), combinava com a composição do Estado mínimo em andamento no país. O texto aprovado – cuja vertente neoliberal, norteadora do processo, não se tratou de esconder – foi uma proposta apresentada por Darcy Ribeiro, na qual transpareciam nas entrelinhas os conchavos engendrados entre empresários, políticos e o então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza.

A nova LDB, retratada como um documento moderno e democrático asfixiou as bandeiras históricas que conclamavam uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Os emissários da lei versaram, primeiramente, em depreciar o debate sobre a escola dual, escamoteando a desigualdade educacional presente desde os primórdios. Os representantes mais aguerridos das entidades dos educadores tiveram suas ideias esmagadas e os demais foram dissuadidos pelos encantos do livre mercado, de modo que não houve oposição intensa contra o substitutivo. Paulatinamente, parte da comunidade que debatia a dualidade escolar foi perdendo espaço no campo combativo e a outra parte perdeu a identidade com o movimento social. Aos quatro cantos do país, a discussão foi enfraquecida com a divulgação de

uma suposta superação da escola dual, uma vez que se estardalhava o alcance da tão sonhada democracia escolar¹³.

Todavia, com a conjuntura regida pelo neoliberalismo, não demorou muito para que o tom mercadológico fizesse intervenções mais diretas na organização educacional. Concretamente, o que tínhamos era: um setor empresarial fortemente articulado no desenvolvimento de uma escola pronta a atender demandas produtivas, o desenho de uma estrutura educacional a partir de moldes empresariais e a construção de uma relação íntima entre público e privado. No que se refere às ideias pedagógicas, “passou-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado em gerir o bem comum” (Saviani, 2013, p. 428). Tal postura derivava-se das concepções neoliberais, cuja implementação, em primeiro plano, dava-se por meio da imposição dos organismos multilaterais¹⁴, mas, quando adotadas pelo Estado, passavam a compor a agenda econômica e pedagógica do país.

Orientações a exemplo da pedagogia das competências e do “aprender a aprender”, tiveram assentos privilegiados nas formações de professores e nos currículos dos estudantes. Diferente de um projeto educacional que priorizasse o repasse dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais; esses conceitos ligam-se à necessidade constante de múltiplas aprendizagens, não necessariamente profundas, baseadas no imediato concreto a fim de ampliar a perspectiva da empregabilidade. Há também a cooptação das subjetividades dos sujeitos a partir de um processo no qual a escola será a grande responsável pela formação disciplinar do indivíduo flexibilizado, de acordo com a “nova” configuração da sociabilidade capitalística.

O Ensino Médio aparece na LDB em seu título V (Dos níveis e modalidades da Educação), como uma etapa específica da Educação Básica (Capítulo II), ocupando a seção IV (Do Ensino Médio), nos Art. 35 a 36-D. Destacamos que o texto foi reformulado por outras leis, conforme podemos ver no quadro abaixo:

13 É comum na literatura neoliberal atrelar a palavra democracia às sociedades neoliberais e atribuir o termo totalitarismo para identificar as experiências soviética, cubana e chinesa. Isso traduz a união de duas categorias, quais sejam: neoliberalismo e democracia, que não convergem em nenhum aspecto, ao contrário, são completamente opostas; mas que, na realidade do capital, precisam ser colocadas uma ao lado outra para poder mascarar a face mais cruel do capitalismo, isto é, a expropriação da força de trabalho na mesma proporção que impugna as condições de existência da massa pauperizada.

14 Falaremos mais sobre a atuação dos Organismos Multilaterais e as implicações na educação dos países periféricos no capítulo 3.

QUADRO 2 – LEIS QUE ALTERARAM O ENSINO MÉDIO NA LDB

LEI Nº	CONTEÚDO INTRODUZIDO/ALTERADO	MODIFICAÇÕES ATUAIS
11.684/2008	Art. 36-III - Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. IV - Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as series do Ensino Médio.	Alterados pela Lei 13.415/2017 – excluindo a obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio, e referindo-se apenas à obrigatoriedade na Educação Básica
11.741/2008 ¹⁵	Seção IV-A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	-
14.645/2023	§ 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento: I - das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento do contrato de aprendizagem profissional, nos termos de regulamento; II - das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do ensino médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento.	-

Fonte: LDB nº 9.394/1996 – Elaboração da autora – 2024.

¹⁵Trataremos especificamente dessa Lei mais adiante.

Ressaltamos, no quadro acima, o retrocesso que a Lei 13.415/2017 trouxe a áreas como Sociologia e Filosofia, retirando a obrigatoriedade de serem ensinadas nas três séries do Ensino Médio.¹⁶ O pragmatismo e o esvaziamento de conteúdos críticos vão dando o mote de uma contrarreforma esteirada nos ditames empresariais que sucumbem qualquer elemento da formação que possa gerar crítica para, em seu lugar, desfraldar uma formação aligeirada e calcada nos conteúdos socioemocionais, de interesse do mercado, em tempos de produção flexível.

Não obstante, vale destacar o papel notadamente relevante que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocupa na contrarreforma. Embora este não seja o foco desta pesquisa¹⁷, no texto da LDB sobre ensino Médio, amplamente reformulado pela Lei 13.415/2017, percebe-se o peso que a BNCC tem em sua implementação, aparecendo em grande parte do texto:

Art. 35-A “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 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.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular 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.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

16 A esse respeito, mencionamos manifestos pelo Brasil contra o esvaziamento de conteúdos dessas áreas na atual Lei do chamado Novo Ensino Médio. A exemplo: <https://nesef.com.br/manifesto-pela-revogacao-da-lei-13415/>; <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

17 Recomendamos a Tese de Amâncio, intitulada “O ‘novo’ ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/2017 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada” em que a autora traça um importante paralelo do dito novo Ensino Médio com a BNCC.

Nunca é demais salientarmos que o currículo, historicamente tem sido objeto de disputa. Em tempos hodiernos, empresários de diferentes segmentos altercam o controle do currículo escolar para garantir a formação necessária para que a classe trabalhadora permaneça em sua posição subserviente, eficaz e produtiva. Não é por acaso que o chamado “Movimento pela Base”, que iniciou os “trabalhos” da BNCC, tinha à frente a Fundação Lemann, grande responsável pela expansão do domínio empresarial sobre educação e com forte presença no atual Ministério da Educação de Camilo Santana.

Entretanto, muito antes dos ajustes da Lei 13415/2017, o Ensino Médio já possuía um caráter neoliberal e já carregava a histórica dualidade. Nas discussões que se puseram ainda nos anos de 1980 e início de 1990, estabeleceu-se um debate que buscava superar o dualismo nessa etapa com o desenvolvimento de uma educação omnilateral. A noção de trabalho como categoria ontológica fundante foi enfatizada pelas correntes críticas com a associação do trabalho manual e trabalho intelectual, ancorando-se nas contribuições de Gramsci (1982) que compreendia a formação do homem-coletivo em detrimento do homem massificado. Entretanto, resolver o problema da histórica dualidade no Ensino Médio, definitivamente, não se constituía como uma prioridade contumaz para o governo. Na verdade, isso era até uma incongruência, justamente porque esbarrava nas normativas neoliberais que se encontravam em absoluto avanço no Brasil.

Em decorrência desse quadro, as brechas na LDB, sobretudo no parágrafo 4º do artigo 36 da seção IV, em que verifica que a formação que se refere tanto à preparação geral para o trabalho como, de forma facultativa, a habilitação profissional, “poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Brasil, 1996), e também no artigo 40, que diz: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (Brasil, 1996); trouxeram mudanças radicais para o nível de ensino em questão, principalmente, com a desvinculação da educação profissional da escola regular, por meio do Decreto 2.208/1997.

A promulgação do Decreto instituiu a separação formal entre Ensino Médio regular e técnico. Ambos, segundo Shiroma, Moraes e Evangelistas (2007),

encontravam-se balizados pelos princípios da flexibilização e da empregabilidade, apesar de apresentarem organização e currículo diferenciados.

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas, sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 77).

O ensino técnico após ser reformulado ficou organizado em três níveis: básico, no qual se poderia cursar independente da escolaridade; técnico, que possuía nível médio como pré-requisito e o tecnológico, que correspondia aos cursos superiores de curta duração. Nessa configuração, predominou cursos aligeirados e de baixa qualidade, desconsiderando as contradições geradas pelo próprio sistema que, por sua vez, repelia os filhos da classe trabalhadora exatamente por não atingirem graus de escolaridade avançados. Cabe destacar que boa parte dos encaminhamentos dessa modalidade foi delegada a iniciativa privada, que por seu turno, concentrava sua atuação nas necessidades do mundo produtivo e, conseqüentemente, para a formação do sujeito flexibilizado. Em relação ao Estado, sua movimentação dava-se no sentido de fomentar parcerias com a classe empresarial, resolvendo, assim, tanto o problema da expansão das vagas no ensino regular, como do não direcionamento dos recursos da União. Para Ramos e Ciavatta (2011),

No caso da Educação Profissional, ao ser desvinculada do Ensino Médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situação de trabalho. [...] Vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação dos próprios trabalhadores e a requalificação profissional foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção [...]. A pedagogia das competências, nesse caso, visava à adaptação psicofísica do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão (2011, p. 30-31).

Na mesma direção do ensino técnico, seguiu a trajetória do ensino regular da rede pública. Marcado pelo esvaziamento dos conteúdos, um conjunto de normativas ancoradas no viés neoliberal delineou o caráter fragmentado e flexível do currículo geral. Em suma, priorizou-se a formação de competências valorativas, cujos desdobramentos transcendiam os aspectos pedagógicos. Na esteira reformista, em que os conteúdos científicos foram secundarizados, o Ministério da Educação (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000), no qual há, notadamente, a defesa de uma escolarização conectada com as mudanças sociais e econômicas iniciadas no início de 1990.

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (Brasil, 2000).

Posto isso, a proposta de formação profissional e intelectual como possibilidade de elevação das massas, conforme requeria o movimento dos educadores, não encontrava qualquer sustentação dentro da estrutura legal que foi empreendida. O caráter neoliberal contido na legislação, além de desviar o Ensino Médio de seus objetivos precípuos, isto é, no que confere a viabilização do acesso aos conhecimentos técnicos e científicos acumulados, foi crucial na manutenção do sistema dual, que a essa altura dava sinais de rupturas profundas com o ideário crítico.

Confirmava-se, portanto, que as aprovações da Constituinte de 1988 e da LDB não foram suficientes para superar a intrínseca relação entre Ensino Médio e produtividade, dado que nenhuma perspectiva engendrada – técnica ou regular – teve por finalidade a centralização na formação do sujeito ensimesmado. A função formativa permaneceu subsumida aos ditames capitalísticos, persistindo, assim, a necessidade de se construir um modelo educacional que remaneje para o trabalhador a atenção que é destinada ao mercado de trabalho.

No próximo tópico, examinaremos o curso da política neoliberal no Brasil e a retomada do Ensino Médio integrado à educação profissional: suas contradições e a urgência histórica de uma transformação social para além do enquadramento capitalista.

2.4 A retomada da proposta de ensino médio integrado à educação profissional (Decreto 5.154/2004; Lei 11.741/2008): integração ou subordinação aos ditames do mercado?

A entrada de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para a presidência da república (2003- 2010) em substituição a FHC (PSDB), não significou, do ponto de vista social, rupturas decisivas quanto à política neoliberal que vinha sendo implementada no interior do Estado brasileiro. Salvo alguns expressivos avanços, as reformas permaneceram comprometidas com o ideário do Estado-mínimo, apesar de estarem encobertas pelo desenvolvimentismo e pela agenda assistencial – políticas compensatórias e focalizadas – que pautaram, em demasiado, o então governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (Mattos, 2020).

A ocasião era extremamente emblemática porque, diferentemente de outros governos, Lula possuía a habilidade de dialogar com distintos setores da sociedade¹⁸. Ora o ex-Presidente utilizava um discurso afiado contra a desigualdade a fim de agradar os movimentos sociais, ora era o mais liberal dos políticos, garantindo, assim, cadeira cativa entre a burguesia brasileira. Mas, a política não é feita só de discurso. Se na comunicação Lula conseguia abraçar a todos, nas ações governamentais nem tanto. A opção do PT em aderir o braço eleitoreiro e praticamente abandonar a via da mobilização social como forma de evidenciar o seu programa político, cada vez mais distante dos trabalhadores, pode ser entendido, na visão de Mattos:

[...] como a passagem à prioridade de mobilização de bases eleitorais para um programa de governo, em detrimento da mobilização de bases sociais para um projeto de transformação [...] (2020, p. 137).

Essa esteira conciliatória fez-se notar também nos encaminhamentos da pasta educacional. Lula, ao assumir a presidência, elencou como prioridade a reestruturação da educação profissional, anunciando, por intermédio do Ministério da Educação, que a atuação do governo seria:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento

18 Entre os diversos indicadores de popularidade, Lula atingiu 87% de aprovação pessoal. Ver: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/valor/2011/09/30/cniibo-pe-popularidade-de-dilma-supera-as-de-lula-e-fhc.jhtm>

superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, 2005, p.2).

Uma dessas correções dava-se justamente pela revogação do Decreto 2.208/1997 que em sua gênese concentrava o espírito excludente do sistema dual na etapa do Ensino Médio. Nesse sentido, era urgente a aprovação de um dispositivo que fizesse avançar a reforma educacional, conduzindo para o campo político e social a centralidade do sujeito. Para Frigotto, Ramos e Ciavatta:

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (2005, p. 1090).

Tal posição trouxe a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 em substituição ao Decreto nº 2.208/1997. A tentativa de reestabelecer a proposta de Ensino Médio integrado, surrupiado no governo FHC, animava a ala progressista que finalmente vislumbrava a possibilidade de construção de um Ensino Médio comprometido com a formação integral. No entanto, o novo decreto não foi desprovido de mobilização e encontrava-se atravessado por diversos interesses, inclusive de forças conservadoras tanto no Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto no Congresso.

Através da aprovação do novo decreto, o governo buscava criar uma narrativa que o colocava em lado oposto de seu antecessor, sobretudo quando criticava a escola dual e os efeitos deletérios dela, mas, no cerne da política vigente, tratou de conservar medidas editadas em períodos anteriores, tanto que a nova proposta para o Ensino Médio, de acordo com Kuenzer (2006), representou mais uma adaptação do que propriamente uma revogação do Decreto nº 2.208/1997. Na análise de Sousa Junior:

[...] o caso do Decreto 2.208/97, o problema foi enfrentado em meados de 2004 através da edição de um novo Decreto (5.154/04) resguardando a possibilidade de articulação entre ensino médio e profissional, mas admitindo a existência do modelo anterior. Dessa forma, Lula da Silva descumpriu promessa de campanha, demonstrando uma vez mais sua vigorosa disposição para a conciliação. O resultado foi a frustração dos lutadores pela educação pública que viram sucumbir suas expectativas de avanços no modo conciliador, na saída encontrada através de um método muito questionado

que são os Decretos presidenciais, além do próprio conteúdo dúbio da alternativa adotada (2012, p. 4).

Embora o Decreto de nº 5.154/2004 tenha recuperado a proposta de Ensino Médio integrado com a articulação da educação profissional ao sistema de ensino, concepção oriunda do movimento da década de 1980, a maior parte da legislação anterior permaneceu resguardada, principalmente, no que diz respeito à lógica produtivista que seguiu modulando às suas necessidades a educação de modo geral. Assim, no contexto em voga, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho continuou sendo uma máxima escolar juntamente com a flexibilização dos conteúdos, sem que fosse feito um exame histórico e profundo dessa etapa de ensino. Segundo Kuenzer (2006), o que se comprovou a partir da edição do novo decreto foi a:

[...] manutenção do verdadeiro balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de Educação Profissional, a partir do Decreto n. 2.208/97. Assim, o Decreto n. 5.154/2004 ampliou o leque de alternativas com o ensino médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada. O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (Kuenzer, 2006, p. 900).

Como podemos ver, o discurso de mudança na área da educação foi muito explorado pelo PT. Termos extremamente caros para os educadores mais críticos foram utilizados sem nenhum precedente nos dispositivos legais a fim de mascarar o alinhamento mercadológico iniciado nos anos de 1990. Ensino Médio integrado, centralidade do trabalho como princípio educativo, são exemplos de categorias que foram esvaziadas de seus sentidos ontológicos e passaram a compor uma espécie de cenário “esquizofrênico”, uma vez que foram conjugadas às nomenclaturas ligadas ao mundo empresarial.

Em relação às formulações desenvolvidas para o Ensino Médio, é válido destacar que muitos educadores/estudiosos incorrem no erro de simplificar o Ensino Médio integrado reduzindo-o à construção de um currículo único no qual se articula educação geral e profissional. No entanto, a compreensão de instrução integrada não

pode ser esgotada apenas na organização de um programa curricular unificado, exatamente porque ela transcende a aparelhagem escolar, expressando, acima de tudo, a concepção da formação humana em que são preconizadas todas as dimensões da vida. Gramsci, um dos principais expoentes dessa abordagem, concebe a ideia de escola unitária e assente:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata (Gramsci, 1982, p.121).

Numa linha muito semelhante ao pensador sardo, Pistrack, em *Fundamentos da escola do trabalho* (2000, p. 31), declara os objetivos da educação como sendo:

[...] a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais.

Nesse sentido, segundo Ramos e Ciavatta, o Ensino Médio integrado, isto é, aquele que agrega trabalho, ciência e cultura, não necessariamente precisaria ser profissionalizante. Esta finalidade se impõe dadas as condições próprias da conjuntura do Brasil, que ao associar ensino profissional e formação geral, teria como prerrogativa “[...] a travessia para a organização da educação brasileira com base de projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo” (2011, p. 34).

Seguindo a mesma análise, Frigotto, Ramos e Ciavatta, problematizam:

A integração do ensino médio com o ensino técnico, é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (2005, p. 45).

A partir desses destaques, parece-nos apropriado acentuar que no Brasil a execução de Ensino Médio integrado foge de qualquer perspectiva que se alinhe a formação humana e duas razões se colocam como entrave para tal. A primeira é o

caráter econômico-produtivo que, por um lado, põe à margem das políticas sociais os filhos da classe trabalhadora, dificultando a idealização dos mesmos no planejamento da carreira futura; por outro, a demanda imposta pelo empresariado, no que diz respeito a uma força de trabalho forjada na lógica flexível neoliberal, capaz de ocupar os contingentes de trabalho e de serviços precarizados presentes na dinâmica da nova morfologia do capital. A segunda razão encontra-se evidenciada na estrutura dual em que está submetido historicamente o processo de escolarização dos mais vulneráveis socialmente.

Não obstante, para além do Decreto 5.154/2004, o que se pretendia era uma “revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1090). A proposta de revogação do Decreto 2.208/1997, ou até mesmo a alteração de alguns artigos da LDB, como aconteceu em 2008, via aprovação da Lei nº 11.741, não foram capazes de garantir o Ensino Médio integrado, isto é, centrado na formação humana, bem como não conseguiu intervir de maneira concisa na concepção que subverte a finalidade da escola.

Aliás, a Lei nº 11.741/2008 quase nada regulamentava. Pelo fato do projeto neoliberal ser anterior e estar acima das instituições, tal legislação mais referendava o ideário em curso do que regulamentava essa etapa da Educação Básica. A referida lei, na realidade, anexou à LDB aquilo que, de certa forma, já havia sido deliberado por meio do Decreto 5.154/2004, sem, contudo, oferecer mudanças estruturais que pudessem romper com o quadro dramático imposto pelo modelo dual.

No entanto, a dualidade brutal cujo Ensino Médio brasileiro encontra-se ancorado não pode ser explicada dentro de si mesma. Ela tem ressonância na lógica do capital que não admite reformas e nem conciliações. Seja qual for a natureza ou a intenção, as mutações no cenário capitalístico acontecem apenas em sua superfície, sem possibilidades de adular o âmago do sistema. Mézáros, em *A educação para além do capital* aborda essa questão e com muita lucidez assevera:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças. [...] As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações

estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (2008, p. 25).

Assim, o que nos parece fazer sentido é esclarecer que a tragédia do Ensino Médio não é outra coisa senão a tragédia social de homens e mulheres que encontram sua existência ameaçada por um modo de produção que usurpa toda força física, subjetividade e genialidade dos indivíduos. Não será, portanto, uma escola redentora ou um governo pontual que derrotará o sistema de classes, mas a superação das relações fetichizadas e contraditórias em nível mundial, inseridas na própria dinâmica do capital.

No próximo capítulo, trataremos do Golpe de 2016 e suas interfaces diretas com a educação dual, a ascensão da extrema direita ao poder e a implantação da barbárie social com a chegada, como se convencionou a chamar, de um governo ultraconservador nos costumes, mas ultraliberal na economia. Entendemos que essas análises conjunturais são pertinentes, uma vez que é nesse panorama de desmontes dos direitos sociais que é aprovada a contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), tendo sua materialização no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

3 AS CONTRARREFORMAS PÓS GOLPE DE 2016 E O AVANÇO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA: DESMONTE DOS DIREITOS TRABALHISTAS E SOCIAIS

“Será que nunca faremos senão confirmar, a incompetência da América católica, que sempre precisará de ridículos tiranos [...]?”
(Caetano Veloso, Podres poderes).

Este capítulo tem por objetivo trazer uma análise da crise política iniciada em 2014, momento em que Dilma Rousseff (PT) vence em segundo turno as eleições presidenciais, derrotando o candidato da direita Aécio Neves (PSDB). Essa crise vai desembocar no golpe de 2016, que derruba a presidenta do cargo, bem como coloca em seu lugar Michel Temer (PMDB), até então vice-presidente e aliado político do Partido dos Trabalhadores. Assim, idealizado pelos políticos ligados a direita conservadora e reacionária, pelo judiciário e pela mídia hegemônica, o governo golpista instituiu uma série de ataques contra a classe trabalhadora através de um conjunto de reformas austeras que vão desde a constitucionalização da Lei da Terceirização até a contrarreforma do Ensino Médio Brasileiro.

Em cadeia, a extrema direita vence as eleições de 2018, trazendo para o poder a figura de Jair Messias Bolsonaro (PL) que não apenas aprofundou o quadro de crise, como elevou a números exponenciais a desigualdade social no país, principalmente, porque continuou as mudanças contrarreformistas, como também ignorou a pandemia da Covid-19 e as medidas de proteção orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), com a justificativa de que a economia não poderia parar mesmo em face da maior tragédia sanitária dos últimos anos.

3.1 Golpe de 2016 e seus elementos conjunturais e ideológicos: movimentos de rua, judicialização da política e o papel da grande mídia no golpe de 2016

A reflexão acerca das convulsões sociais ocorridas nos últimos anos e toda a arquitetura do golpe parlamentar-judiciário-midiático, deflagrado em 2016, demanda a compreensão de elementos conjunturais que formam o arcabouço social do Brasil, começando pela nossa experiência democrática que em pouco mais de quinhentos anos não durou mais que um punhado de tempo, e, ainda assim, sob condições impostas pela burguesia. Conforme Frigotto, “De 1930 para cá, a sociedade brasileira conviveu com duas ditaduras que, juntas, somaram 32 anos e inúmeros golpes institucionais” (2012. p.12). *Grosso modo*, é através de tais dispositivos que a classe

dominante mantém seu poder econômico e político. Trata-se de persistir em um projeto de poder autoritário e conservador, tendo como finalidade última à perpetuação e/ou fortalecimento da sociabilidade do capital e o arrefecimento de suas crises.

Nesse sentido, o golpe de 2016 não escapa do estratagema perverso e conspiratório, que insiste em se repetir em nossa história. Ao contrário, coloca em relevo “[...] uma tradição cultural que vem da era colonial e de um egoísmo entranhado das elites [...]” (Fernandes, 1986, p. 16), engessado a um capitalismo periférico, atuante tanto na esfera social, política e econômica, bem como na ordem da cultura. Sendo assim, os acontecimentos incididos nesse período não podem ser visualizados como eventos circunstanciais. Antes, significam o produto de uma sociedade fragmentada pela manifestação do capital em seu formato mais prosaico.

A discussão que vai para além do que afirma o senso comum e a direita oportunista exige alguns apontamentos. Primeiramente, a maneira espetacularizada com que foi abordada a cassação da presidenta Dilma, exibida pelos meios de comunicação, com direito a palavras de ordem despolitizadas como Deus, família e até saudação a ditadores¹⁹, foi apenas “a face mais visível de uma crise orgânica cujas raízes encontram-se na própria estrutura social de um país que vive [...] em recessão econômica” (Braga, 2016, p. 59). Com efeito, o golpe se inicia bem antes de 2016. Assim, não seria incorreto afirmar que é no contexto das crises do capital que encontramos a chave para debater o cenário o qual o impeachment foi gestado.

Ainda em 2008²⁰, ano em que se registra uma profunda estagnação econômica em escala global, o Brasil apresenta dados preocupantes referentes à taxa de crescimento econômico. Mas, em curto prazo, os impactos da crise ganham um contorno diferente se comparado ao que aconteceu com países também periféricos,

19 Nas palavras de Singer: “O processo de impedimento, repleto de incontáveis peripécias, fora aprovado na Câmara, em 17 de abril, por maioria constitucional, depois de quatro meses de contraditório, público e livre, entre acusação e defesa. Numa sessão de nove horas e 47 minutos, televisionada na íntegra, 367 dos 513 deputados sufragaram a favor do impeachment, fazendo declarações de quinze segundos cada. O presidente da Casa, Eduardo Cunha (PMDB-RJ) pediu ‘que Deus tenha misericórdia dessa nação’. O palhaço Tiririca (PR-SP) votou ‘pelo meu país’. O gaúcho Sérgio Moraes (PTB-RS) mandou ‘feliz aniversário, Ana, minha neta’. O ex-capitão Jair Bolsonaro (PSC-RJ) reivindicou a ‘memória do coronel Carlos Brilhante Ustra’, torturador durante a ditadura militar. Um trôpego show de variedades interrompia lulistas dentro dos limites da lei, ainda que ferindo a alma da Constituição” (Singer, 2018, s/p).

20 Sobre a crise de 2008, Antunes acentua: “Desde 2008, adentramos em uma nova fase da crise estrutural do capitalismo com a consequente ampliação da precarização do trabalho em escala global. As empresas globais – respaldadas pelos governos – alegam que precisam aumentar sua produtividade e competitividade, o que só pode ser feito através da corrosão das condições de trabalho” (2013, p.21).

justificando-se “[...] grande parte por conta do fluxo comercial com a China, que se converteu em principal parceiro comercial brasileiro no século XXI” (Mattos, 2020, p. 147). Outros fatores, como por exemplo, aumento do salário mínimo, incentivo governamental ao mercado interno e políticas focalizadas também contribuíram para amortecer a crise, aliviando, pelo menos no período imediato, seus efeitos deletérios (Mattos, 2020).

Até o final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, 94% dos empregos haviam alcançado um expressivo aumento de 1,5 salário mínimo, desacelerando em meados de 2013 (Braga, 2016). Mas, como implicação da crise, as sequelas internas do colapso econômico começam a transparecer. Nesse ínterim, o programa de desenvolvimento dos governos petistas sofre uma considerável queda, abalando as bases de sustentação política da presidenta, desdobrando-se, mais tarde, em seu afastamento do cargo. De acordo com Boito Junior:

A partir de 2011, com o prolongamento da crise do capitalismo internacional e também em decorrência de medidas políticas internas, o crescimento econômico brasileiro entrou em declínio. No início de 2013, o capital internacional e a fração da burguesia a ele integrada iniciaram uma ofensiva política contra o governo Dilma. Devemos denominá-la uma ofensiva restauradora, porque seu objetivo era restaurar a hegemonia do neoliberalismo puro e duro (2016a, p. 28).

A ofensiva restauradora do neoliberalismo puro e duro, da qual trata Boito Junior (2016a), põe em movimento as relações de poder. Afinal, a direita entendeu que o PT seria incapaz de equilibrar a situação fiscal e os cortes dos gastos públicos, “no ritmo e na profundidade que o grande capital passava a exigir” (Mattos, 2020, p. 159). O assento ocupado pela oposição torna-se tão confortável a ponto dela radicalizar sua agenda sem temer ou sofrer qualquer tipo de resistência, seja no congresso, no judiciário ou na rua. Mais fortalecido, esse grupo atropelou o mandato da presidenta Dilma. E fez isso com o apoio popular, principalmente quando capitalizou as manifestações ocorridas a partir de 2013, isto é, as jornadas de junho, como ficaram conhecidas, ou como diz Singer (2018, s/p), “a encruzilhada de junho”.

Em se tratando mais especificamente desse movimento, é preciso reconhecer a natureza complexa do momento em voga. Mattos (2020) evidencia que em 2013, no contexto da Copa das Confederações, a evolução da crise econômica e a insatisfação popular – motivada a princípio pelo aumento do valor das passagens do transporte público na cidade de São Paulo – fizeram aflorar protestos nas grandes

capitais do país organizados principalmente pelas redes sociais. Milhões de pessoas ocuparam as ruas com as mais distintas reivindicações. Claramente não havia uma direção unificada e a fragmentação das manifestações deixava patente um duplo caráter do movimento, qual seja: se por um lado, demandas como saúde, educação, segurança, entre outras, aproximavam os atos aos tradicionais sindicatos e da oposição de esquerda; por outro lado, bem mais forte, verificamos “um ensaio da ocupação de espaços políticos por parte do setor de direita, que se apresentou publicamente com pautas de combate à corrupção” (Mattos, 2020, p. 148).

De início, as jornadas de junho resgataram a memória das lutas sindicais de um passado ainda recente. Por esse motivo, várias categorias sentiram-se instigadas a reorganizar suas bandeiras e compor os protestos numa clara expressão de desejo por mudanças estruturais. Era possível perceber a força de um movimento que, se bem direcionado, abriria espaço para significativas reformas. Não à toa que os grupos de esquerda logo se identificaram com o momento, uma vez que as pautas ali colocadas não lhes eram estranhas. Há anos movimentos sociais e partidos políticos mais à esquerda utilizam a rua como instrumento de combate para denunciar a desigualdade social e a precária condição de vida dos trabalhadores. As décadas de 1980 e 1990, por exemplo, foram profícuas no sentido de luta sindical, em especial nas áreas mais atingidas pela política neoliberal, como saúde e educação. Para Mattos, “[...] as reivindicações dos manifestantes estavam longe de ser novidades. Tratava-se de um conjunto de bandeiras assumidas e propagandeadas pelos movimentos sociais que mantiveram uma perspectiva mais mobilizadora e combativa [...]” (Mattos, 2020 p. 152).

Não obstante, apesar das jornadas de junho caracterizar uma potência pelo massivo apoio da população e por abordar pautas sensíveis à maioria, estava também evidente a sua fragilidade. A multidão não possuía clareza da profundidade dos problemas pelos quais se defrontavam nas ruas, além de uma formação política rasteira, em razão de historicamente ser banida dos processos democráticos. Sobre esse aspecto, é importante trazer a análise de Florestan Fernandes (1986, p. 19), quando assevera que a democracia no Estado brasileiro não passou de um detalhe institucional, mantendo, ao longo dos anos, a tradição do “[...] discurso político ‘condoreiro’ e prática política ‘barroca’, dissociando-se por inteiro de uma cultura cívica, nacional e democrática”.

A atual condição “não rompeu com o passado remoto ou recente” (*Ibidem*, p.20), pelo contrário, cruzou a realidade do homem comum com o que há de mais vil em nossa trajetória e o condenou a viver numa espécie de Estado amorfo, apregoadado de sociedade democrática. O sistema eleitoral, tão aclamado pelos detentores do poder, é a alternativa mais próxima – e também a mais simplória – de participação política cedida pela burguesia republicana aos indivíduos, e, mesmo assim, ele não comporta a totalidade concreta da democracia, como tampouco protege os sujeitos da alienação conjugada à retórica farsante do sistema. À luz do autor, o modelo de poder instituído no Brasil preserva,

[...] A “política dos notáveis”, dos políticos orgânicos do conservantismo moderado, que se acreditam democráticos e humanitários porque não recorrem à chibata, não pretende regredir ao escravismo e se cobrem com um manto de lantejoulas iluministas, seduzindo as massas com as palavras e as minorias privilegiadas com ações (1986, p. 20).

Posto isso, uma das explicações da debilidade dos protestos encontra-se na própria configuração social em que os manifestantes estavam submersos. Para Demier (2017), os trabalhadores que participaram das mobilizações fizeram isso dentro das prerrogativas do ideário burguês de cidadania, isto é, de forma isolada, desprovida de uma consciência de classe. Na forma de massa subjetiva, ignoraram os métodos organizativos e agiram como se partissem do zero. Tamanha vulnerabilidade fora farejada precocemente pela burguesia brasileira, tornando, assim, as manifestações um espaço em disputa. A tarefa mais urgente, do ponto de vista burguês, assentava-se em provocar o afastamento do campo de esquerda do epicentro das mobilizações, utilizando-se da força dos meios de comunicação dominante. Tal acepção pode ser comprovada ao observar o papel desempenhado pela mídia hegemônica, a qual, de acordo com Lopes (2016), tornou-se nada menos que uma máquina de propaganda partidária.

No calor das mobilizações, Gilberto Calil (2013) escreve um artigo chamado *Decifra-me ou te devoro: a grande mídia e as manifestações*, em que nota a gradação do posicionamento tanto midiático como do movimento em si. Segundo o historiador, nos primeiros atos, palavras como vândalos ou baderneiros eram quase onipresentes entre os principais telejornais. Havia um tom depreciativo, uma queda de braço a fim de desqualificar a ebulição social que estava acontecendo no país. O autor relembra a declaração de certo comentarista político bradando críticas hostis aos

manifestantes, inclusive, comparando-os com membros da facção criminosa Primeiro Comando da Capital (PCC). O silenciamento em relação à violência policial contra os participantes – e até jornalistas da imprensa tradicional – era ultrajante, ainda mais depois das redes sociais e a mídia alternativa comprovarem o extremo oposto. “As redes sociais driblaram o bloqueio midiático e a luta começou a ganhar adesões e despertar simpatias” (Demier, 2017, p. 68).

A circunstância chegou ao ponto de ficar constrangedora porque entre as palavras ditas pelos veículos de comunicação e as imagens transmitidas pela internet tinha um verdadeiro abismo (Calil, 2013). Quanto maior a repressão policial, mais intensa se tornavam as manifestações espalhadas pelas cidades brasileiras. A Copa das Confederações corria sério risco de não ir até o final e as conjecturas a respeito da realização da Copa do Mundo, que ocorreria no ano seguinte no Brasil, também não eram as mais favoráveis. Para Calil (2013) “A situação estava decididamente descontrolada para a grande imprensa e tornava-se imperativo construir um novo discurso para retomar a iniciativa”.

Como podemos ver, a estratégia da imprensa em bater de frente estava fadada ao fracasso. Os caminhos percorridos pelos manifestantes pareciam incontornáveis, o que levou os meios de comunicação a mudar a entonação numa clara guinada à direita. Se dias antes os comentários a respeito das manifestações eram os mais avessos possíveis, nos subsequentes trataram de elevar esse movimento intitulando-o de atos cívicos e patrióticos. Jornalistas passaram a cobrir exaustivamente cada protesto, classificando as ações violentas por parte dos integrantes de casos isolados, sem atribuir qualquer relação direta com o todo.

Sem acanhamento algum, a grande mídia buscou adulterar a condução das reivindicações pautando os protestos com aquilo que fosse de interesse seu e de seus aliados. Para tanto, com a mesma veemência que trazia a cobertura dos atos de rua, noticiava sobre a crise na economia, a “prisão dos mensaleiros” e a corrupção presente nos governos do PT. O atravessamento dessas informações fazia nascer um ambiente bifacetado. Enquanto milhares de pessoas saíam às ruas exigindo políticas públicas básicas – saúde, educação, transporte público, etc – os grupos midiáticos anunciavam a luta contra a corrupção, prisão aos corruptos e até mesmo a diminuição de ministérios como principais bandeiras estendidas pelos manifestantes (Demier, 2017).

Em pouco tempo,

[...] numa inversão tipicamente espetacular entre realidade e discurso, milhares de pessoas, entre trabalhadores desorganizados e setores médios conservadores, levantaram dos seus sofás e, com tal plataforma programática foram às ruas engrossar os atos, quadruplicando o número de presentes nestes. Com isso, a incessante cobertura midiática a respeito dos atos passou a ser, ao menos em parte, verdadeira, e os setores de esquerda que haviam iniciado as mobilizações viram-se rapidamente diluídos em meio a uma enorme massa policlassista e heterogênea. (Demier, 2017, 70-71).

A retórica anticorrupção obliterou as demais pautas, o que gerou um novo signo na direção dos protestos. Mesmo com muitos prefeitos voltando atrás em relação às tarifas das passagens e com uma série de medidas apontadas pela presidenta Dilma em pronunciamento, a essa altura já era possível testemunhar uma mutação tanto do público, bem como das demandas levantadas naqueles espaços. Iniciava-se, portanto, um novo cenário no Brasil, a saber, o emprego das ruas pelas organizações reacionárias e conservadoras.

Nessa perspectiva, se a primeira tática utilizada pela direita e pelos meios de comunicação atentou-se no remanejamento das bandeiras, o passo seguinte foi o da despolitização do movimento, cuja sinalização indicava uma ilusória neutralidade dos manifestantes, rumo ao antipartidarismo. A reprovação generalizada dos políticos profissionais, ao invés da crítica aos efeitos do sistema do capital é uma questão fundamental para compreendermos a apropriação das manifestações pela direita e como esta se utilizou desse dispositivo para cravar o impeachment em 2016. Até porque, como explicita Secco, “É preciso lembrar que a taxa de apartidarismo por parte da população sempre foi alta no Brasil, uma vez que os partidos burgueses e as instituições representativas nunca vicejaram entre nós” (2013, p. 177). Atrelado a isso, o apelo midiático permaneceu batendo na tecla da crise econômica e da corrupção em relação ao mensalão do PT. Tais relatos passavam pelo superficial crivo da população e continuaram ressoando vertiginosamente nos atos, bem como no processo eleitoral que aconteceria em 2014.

A reacionária ideologia antipartido contribuiu para a manutenção da desorganização política das mobilizações, e criou um ambiente ideológico propício para que grupos de ultradireita e mercenários a solda do Estado pudessem espancar os membros dos partidos da Oposição de Esquerda [...]. Desse modo, a tentativa (em boa parte, exitosa) de fabricação midiática de um consenso antipartido entre uma grande massa de manifestantes permitiu que os partidários da Oposição de Esquerda fossem reprimidos com a trágica cumplicidade de muitos que, roboticamente, repetiam o lema fascista de que “o meu partido é o Brasil”, e hostilizavam a presença de qualquer bandeira (sobretudo as vermelhas) que não fosse a nacional. (Demier, 2017, p. 77).

O panorama político era muito difuso. Tomando de empréstimo a análise de Miguel (2019), as jornadas de junho abriram fissuras profundas entre o PT e grande parte de seus eleitores. A direita, por seu turno, vivenciou 2013 com o pensamento em 2014, apostando todas as suas fichas na vitória das eleições presidenciais. O baixo índice de popularidade da presidenta, somado ao desgaste gerado pelas notícias de corrupção ligadas a determinados integrantes de seu partido, também os desdobramentos da Operação Lava Jato²¹, iniciada em março de 2014, e o aumento do desemprego; corroboraram significativamente com a tensão que estava posta no conjunto social.

No momento em questão, os meios midiáticos também tiveram atuação incisiva apresentando os fatos conforme o lado da história que lhes convinham. O pacto entre mídia conservadora e burguesia deu tão certo que resolveram continuar apostando na parceria, sobretudo depois de descobrir a temática da corrupção como sendo a “bala de prata”. Para Jessé Souza, ao persistir na pauta da corrupção, os veículos de comunicação tocam em um ponto crucial para as classes média e pobre do Brasil. Na análise do sociólogo (2017, p. 88): “Apenas o tema da corrupção propicia a manipulação perfeita do público cativo [...]”. Isso porque no ideário irrefletido da massa, a desigualdade social é produto da ação corrupta do sujeito individualizado e não da natureza do capitalismo que subjaz em seu cerne, por exemplo, a concentração de renda e expropriação do trabalhador. Boito Junior acrescenta o debate trazendo a seguinte análise:

A classe operária tende a rejeitar a corrupção e o faz por motivos e de um modo especificamente operário. Julga-a da ótica de produtor e também da ótica de consumidor. O corrupto ativo ou passivo não produz, é percebido como um parasita, e a sua ação deve ser combatida, também, porque aumenta a desigualdade na distribuição da riqueza. [...] A classe social que mantém uma relação unívoca de rejeição à corrupção percebida, como mal absoluto da sociedade capitalista é a classe média. É o mal absoluto e que exige apenas uma correção jurídica e moral. Tal postura provém da condição econômica e da ideologia meritocrática que caracterizam essa classe social. Para a classe média, a organização social capitalista só precisa de um reparo: o critério do mérito individual deve reinar sempre (2017, p. 14).

21 Segundo Bello, Capela e Keller: “A Operação Lava Jato é também parte de um movimento mais amplo na sociedade brasileira, que passou a demandar ação contra a corrupção específica e alegadamente causada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Tal movimento existe pelo menos desde 2006. O “combate à corrupção” tem história na política brasileira (por exemplo, na conjuntura pré-golpe de 1964), mas o seu ressurgimento e a sua vinculação ao PT estão conectados ao amplamente midiaticizado escândalo do ‘mensalão’” (2021, p. 1658).

Nesse sentido, a imprensa explorou o quanto pôde a tônica da corrupção no país e tratou de adotar figuras públicas para aquilo que definiu ser a salvação do enredo brasileiro. Uma delas, Aécio Neves, ex-governador de Minas Gerais pelo PSDB, carregava a reputação de político habilidoso, exímio administrador da máquina estatal. Foi o candidato escolhido pelos tucanos para disputar o cargo presidencial nas eleições. Seu programa de governo considerava a expansão das privatizações como agenda central, além de possuir uma interlocução com o mercado mais refinada que muitos de seus concorrentes. Pela primeira vez uma candidatura da direita assumiu abertamente seu posicionamento ao invés de fazer de conta que era de centro-esquerda, pois nos dias atuais, “[...] assumir o credo reacionário se torna chique e legítimo” (Souza, 2016, p. 105).

A outra figura, Sérgio Moro, ex-juiz do estado do Paraná e principal representante da Operação Lava Jato, tido pela mídia como guardião da moral e da ética, seria o responsável pelo varrimento dos corruptos do Brasil. O problema é que essa limpeza social se mostrou, desde o início, extremamente seletiva e tendenciosa, uma vez que não ousou atacar as fraudes da elite e de seus emissários políticos.

Com a chegada do período eleitoral em 2014, a polaridade entre PT e PSDB tornou esse período bastante acirrado. A derrota da presidenta era dada como certa pelos especialistas da direita tradicional, principalmente depois das propagandas midiáticas alimentando o antipetismo e das fraturas que se abriram dentro do Partido dos Trabalhadores devido ao contexto dos últimos anos. Mas, como o jogo político carrega nuances capaz de surpreender até o mais experiente cientista político, a chapa de Dilma Rousseff e Michel Temer vence as eleições em uma disputa de segundo turno com Aécio Neves por uma diferença de três pontos percentuais, garantindo, em tese, mais um mandato. Na concepção de Miguel (2019b), o que vai impactar a conjuntura seguinte não será a vitória de Dilma, mas a derrota do PSDB, que, a partir dessa situação, “entendeu que seu caminho era liderar a direita; e a direita entendeu que havia espaço para radicalizar seu discurso” (Miguel, 2019b, p.94).

Após perder quatro eleições, a burguesia percebeu que o processo eleitoral via urna já não lhe era favorável. Imediatamente reconfigurou sua rota e tratou de consolidar conchavos para provocar a queda da presidenta ou, em última instância, mantê-la acuada. Para tanto, era necessário atuar simultaneamente em várias frentes, dentre elas: o questionamento do resultado das eleições, a recondução da população às ruas, a contínua midiáticação da corrupção do PT e a judicialização da política por

meio da Operação Lava Jato e de outros componentes do judiciário, a exemplo do Supremo Tribunal Federal (STF). Esses seriam fatores imprescindíveis no desenvolvimento do golpe que destituiria Dilma do cargo em 2016.

Consoante Miguel (2019b), ao ser declarado o resultado do pleito, o PSDB logo acusou o processo de fraudulento, exigindo da Justiça Eleitoral a recontagem dos votos e a cassação da chapa vitoriosa. Na intenção de sair dessa encruzilhada e de acalmar os ânimos dos adversários, Dilma responde com mais concessões, mesmo enfrentando resquícios da crise econômica despontada em 2008; ao tempo que faz acenos importantes para o mercado, sendo este o que mais se beneficiou da política de arrocho fiscal implementada durante o governo²².

Enquanto isso, a direita volta a convocar a massa às ruas. Não era mais um movimento, como aconteceu em 2013, em disputa de narrativa. O que passamos a observar foram manifestações claramente reacionárias, organizadas por coletivos que se definiam como sendo a Nova Direita, cujo surgimento ou visibilidade vieram a partir das jornadas de junho.

[...] a “descoberta” das ruas pela direita, que passaria a ocupar também esses espaços, lócus por excelência das forças e movimentos democráticos e progressistas, desde os anos da ditadura. Esta direita incluía desde organizações nacionalistas extremistas até jovens manifestantes que mesclavam a retórica de uma “antipolítica” rasa – “contra tudo e contra todos” – com um liberalismo difuso, passando por grupos de skinheads, monarquistas, defensores do retorno da ditadura, grupos religiosos e conservadores e cidadão de classe média com um extemporâneo e caricato discurso anticomunista somado a um genérico sentimento anticorrupção. (Pinheiro-Machado e Freixo, 2019, s/p).

O perfil dessa Nova Direita pode ser descrito mais ou menos assim:

[...] extremista, *internética* e adepta de um anticomunismo irascível (Revoltados Online, Movimento Brasil Livre – MBL, etc.), e dirigidas politicamente pela então Oposição de Direita, sob a batuta do PSDB, as manifestações contra o governo Dilma em 2015 lograram amalgamar toda a fauna e flora reacionária da nossa (já não mais “primitiva e gelatinosa”) sociedade civil. Vestidos com camisa da Conferência Brasileira de Futebol

22 Demier (2017, p. 85) explica a relação entre o PT e a burguesia brasileira trazendo as seguintes metáforas: “[...] o burguês ordinário sempre se portou com os chefes petistas tal qual um nobre o faz com um arrivista plebeu que cativou o coração de sua bela filha: não havendo opção, o galante pode até ser aceito na casa, mas não é da família e, na primeira crise conjugal, há que ser posto para fora de onde nunca deveria ter entrado. Por mais que o PT tenha prestado enormes serviços à burguesia brasileira, o PT não é um lídimo filho dela e, do mesmo modo que uma empregada doméstica pode até jantar na mesa da sala, mas não deve dar pitacos nas temáticas encetadas na refeição, Lula, Dirceu, Genoíno, Dilma e Cia. Não deveriam ter ousado mostrar aos políticos da classe dominante como realmente se defende os interesses dela. Empolgado como um novato, o petismo talvez tenha ido longe demais nos seus planos de governar para a nossa oligárquica burguesia, profundamente ingrata”.

(CBF), foram protestar, em harmonia, tanto as velhas senhoras viúvas da ditadura militar e os saudosistas lacerdistas de jornal embaixo do braço e linguajar forense, quanto os pós-yuppies digitais, os semiletrados com diploma universitário e os nossos novos “empreendedores”, cujo amor por camarotes VIP’s e a admiração por figuras como Luciano Huck impressionam até mesmo os liberais ilustrados da velha guarda. Quase todos brancos, tais manifestantes nutriam, às vezes não só reconditamente, um ódio ao “quase todos pretos” cadastrados nos programas sociais focalizados e compensatórios do governo federal deposto. Homens e [...] mulheres “de bem”, consideravam que “estavam fazendo a sua parte”. Pagando seus “altos impostos” em dia, eles diziam saber aproveitar “as oportunidades que o mercado oferece” ao invés de esperar o “paternalismo do Estado”. Eventualmente, confessavam, até faziam filantropia e optavam por marcas com “responsabilidade social” (que ajudam 10 crianças na África para cada 100 que exploram na Ásia). Em seus nada literários posts no *facebook*, afirmavam não terem culpa alguma das injustiças sociais do Brasil. Eram, portanto, todos eles, “inocentes”, morassem no Leblon ou no Morumbi (Demier, 2017, p. 86-87).

Em relação aos movimentos da Nova Direita que ocuparam massivamente as ruas em 2015, embora se proclamem heterogêneos, carregam muitas semelhanças entre si. Movimento Brasil Livre (MBL), Vem Pra Rua e Revoltados Online são exemplos expressivos dessa composição. Nesse meio, sem dúvida, o MBL é o que apresenta maior impacto, seja pela sua capacidade de atrair jovens da classe média, seja pela capilaridade enquanto representante da direita nos mais variados cargos políticos²³ (Amaral, 2016). Geralmente são financiados por grandes empresas, ao passo que possuem um alinhamento assustadoramente conservador. Essa Nova Direita, adepta da concepção econômica difundida pela escola austríaca, a qual defende o mecanismo do mercado como sendo o grande balizador social, apresenta-se como inimiga declarada das políticas estatais. Tem na perspectiva da propriedade privada o maior de todos os direitos individuais e no ultraliberalismo predatório a crença da liberdade democrática, apesar dos setores mais extremos reeditarem o anticomunismo e invocarem a volta da ditadura militar.

Na miscelânea exposta, é inútil apontarmos as incoerências porque estas estão patentes. Entretanto, é importante destacar como esses grupos conseguiram alcançar parcela significativa da população com um discurso absolutamente adverso à realidade de um país marcado por mazelas tão visíveis. O cenário descrito pode ser interpretado a partir da contribuição de Marx e Engels (2007), numa conhecida

23 Amaral (2016, p. 52), traz a fala do então deputado estadual Marcel van Hatten, representante do MBL, em que afirma: “A vanguarda, hoje, não é esquerdista, é liberal. O jovem bem informado vai para as ruas e pede menos Marx, mais Mises, Curte Hayek, não Lenin. Levanta cartazes *hashtag* ‘Olavo [de Carvalho] tem razão’”.

passagem da *Ideologia Alemã*, quando os filósofos assinalam que as ideias dominantes de uma determinada época, são também as ideias da classe que está no controle. Isso porque além de obtenção dos meios de produção material, também tem sob sua supervisão os meios espirituais para o convencimento da massa desprovida tanto de consciência de classe, como de consciência histórica. Assim, transpondo para a conjuntura brasileira, talvez não haja nada mais persuasivo do que a sensação de autonomia e liberdade individual introduzida pelos defensores dos postulados ultraliberais. E mesmo esse discurso não passando de uma falácia pulverizada pela elite, ele é amplamente difundido para os indivíduos através de instituições religiosas, escolares, culturais, dentre outras.

Mas, voltando às manifestações de 2015, eram esses movimentos que estavam coordenando os protestos junto aos políticos de oposição ao PT. Somaram-se ao movimento uma fração da classe média brasileira de estratos melhor remunerados e pequenos empreendedores, cujos rendimentos acima do básico só foram possíveis a partir das políticas de incentivo da era petistas (Mattos, 2020).

Os atos convocados por essa “nova direita” receberam por parte dos governantes um tratamento muito distinto daquele que marcou Junho: governadores de oposição ao governo e parlamentares se mostraram presentes e apoiaram os atos, com divulgação e liberação de transportes públicos; as polícias militares confraternizaram com os manifestantes e as bombas de gás e balas de borracha foram substituídas por poses sorridentes em *selfies*; as grandes corporações da mídia convocaram, repercutiam, fizeram coberturas de dia inteiro ao vivo e deram dimensões de massa, através do uso seletivo de imagens, mesmo quando os atos não as tinham (Mattos, 2020, p. 159-160)

A tradicional esquerda, por sua vez, não se sentia impelida a realizar uma contraofensiva, haja vista o não cumprimento das promessas de campanha, bem como as escolhas de corte na política social em função das demandas do mercado financeiro. O desapontamento de muitos com o PT era fruto ainda do governo Lula que não ousou implementar reformas radicais, antes, efetivou uma política assistencialista baseada naquilo que Demier chamou de “cidadania pelo consumo” (2017, p. 87). Pela imagem do partido construído na década de 1980, se esperava que quando eleito o país desse um salto expressivo em termos de sociabilidade. Porém o que assistimos foram dois presidentes, em quatorze anos, notadamente reféns das bancadas conservadoras, recuando em medidas mais incisivas a fim de não perder o apoio político dessas bases.

Já a direita, no que lhe toca, estava convencida de que a saída de Dilma não poderia ser somente por meio de uma jogada política. A participação do judiciário, considerado uma instituição ilibada e superior entre os mortais, seria, portanto, o ponto mais alto. E a lógica para isso foi bem pragmática: a indumentária judicial disfarçava o aspecto golpista, ao passo que buscava na Constituição o aparato legal para justificar o golpe, a saber, o *impeachment*, brecha deixada na Carta Magna para não precisar recorrer a ditaduras quando a burguesia exigisse mudanças político-econômicas frenéticas. Assim, outras investidas deram-se no sentido de criminalizar o PT pela via jurídica, aproveitando que o partido encontrava-se completamente debilitado pelas investigações de corrupção operacionalizadas pela Lava Jato e pelas coberturas espetaculares²⁴ que a mesma recebia diuturnamente pela imprensa.

Os meios de comunicação continuaram realizando a parte que lhe cabia no trato. Sem ao menos dar a chance aos acusados de apresentarem seu lado, tarefa básica do jornalismo, a mídia exibia o mote da corrupção sempre em primeira mão, acompanhada de delações, indiciamentos, evidências e até informações que deveriam estar em absoluto sigilo, pelo simples fato das investigações estarem em andamento. Segundo Lopes (2016), o caso mais emblemático foi o do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, um corrupto contumaz, que teve sua imagem protegida pelos veículos conservadores e foi transformado em ilustre político qualificado, enquanto Lula e Dilma foram mostrados como criminosos para a massa. De acordo com o autor:

Durante a campanha pela derrubada da presidenta eleita, as regras básicas do jornalismo foram mandadas às favas. A noção básica de “ouvir o outro lado” foi liquidada. Os acusados não tiveram direito a voz nas mídias golpistas. Os programas de “debates” receberam por meses apenas aqueles convidados que se dispuseram a emitir declarações contra o governo; intelectuais, artistas e políticos de esquerda foram vetados em jornais, revistas e emissoras de TV e rádio. A única exceção ficou por conta da *Folha de S. Paulo*, que manteve alguns articulistas de esquerda para manter a rota bandeira da “pluralidade” (Lopes, 2016, p. 123).

A visibilidade da Lava Jato motivada pela propaganda jornalística impregnou no PT e nos partidos de sua base o estigma da corrupção. E embora não

24 Jessé Souza afirma que esse espetáculo midiático acontecia de forma planejada e conectada com o golpe. As notícias eram exibidas pelos meios de comunicação hegemônicos da seguinte maneira: “Primeiro temos a defesa das pautas corporativas do aparelho jurídico-policial e depois o vazamento seletivo, sistemático e ilegal de trechos de depoimento comprometedores amplamente novelizados e transformado em espetáculo para um público cativo” (2016, p. 107).

tenham tido relação direta com a denúncia crime que implicou no impeachment – movimentação de crédito junto a bancos estatais, comumente conhecida como “pedaladas fiscais” –, as descobertas da investigação, sem dúvida, ajudaram a estabelecer a opinião pública de que o PT havia comandado o maior esquema de corrupção do Brasil, apesar dos sociólogos e historiadores atestarem o quanto a questão da corrupção no país é um problema sistêmico e não meramente partidário. Na perspectiva de Miguel:

Em vários momentos, a atuação do juiz Sérgio Moro se mostrou claramente casada com o cronograma da derrubada da presidente, culminando na divulgação do áudio de uma escuta telefônica ilegal, com uma conversa entre Dilma e Lula. Embora o juiz tenha sido obrigado a um pedido de desculpas e ao reconhecimento de que a divulgação da conversa fora “equivocada”, continuou chefiando a operação. Após o golpe, ele continuou pautando sua ação pela necessidade de impedir uma nova vitória do PT. Lula foi condenado em prazo recorde, a fim de garantir sua inelegibilidade, com sentença fragilíssima que lhe atribui “atos indeterminados”. A delação de Antônio Palocci, em plena campanha eleitoral de 2018, e o brutal esforço para impedir a libertação do ex-presidente são outros exemplos cristalinos. (2019b, p. 172-173).

O comportamento seletivo dos agentes públicos que lideravam o processo foi ficando cada vez mais claro, porquanto na mesma época, provas de práticas fraudulentas, como pagamento de propina e de “caixa 2” para financiamento de campanha também foram relacionadas a outros partidos, mas nenhum teve repercussão parecida com as acusações endereçadas ao PT. Numa palestra realizada nos Estados Unidos, quando questionado dos porquês do não indiciamento dos partidos de oposição, fazendo menção ao PSDB, Sergio Moro esquivava-se com a explicação fajuta de que casos de corrupção do partido citado não haviam chegado até ele. No final de sua fala, faz a seguinte exclamação: “[...] Naturalmente, nessa situação, os políticos que aparecem são aqueles que administram a companhia estatal. E o PT está no poder desde 2003”²⁵. Para os mais desatentos, a última frase pode parecer apenas a constatação do óbvio, mas, é no mínimo estranho que no momento em que um governo popular, em que pesem suas contradições, está na esteira de um golpe de Estado, brote uma operação destinada a combater somente os casos relativos a corrupção desse partido e não o problema em sua estrutura macro.

25 Basile, Juliano. Sergio Moro diz que não recebeu casos sobre o PSDB. Valor Econômico, 14 jul. 2016. (Disponível em: <http://www.valor.com.br/politica/4635167/sergio-moro-diz-que-nao-recebeucasos-sobre-psdb>)

Na visão de Boito Junior (2016b), a Lava Jato²⁶ se converteu no partido da alta classe média brasileira, tomando para si suas antipatias e seus preconceitos, logo, não é à toa que o tempo dos governos petistas no poder tenha incomodado tanto Sergio Moro, que institucionalmente

[...] aliou-se, em consonância com a posição da massa da classe média abastada, ao imperialismo e à fração da burguesia a ele integrada para obter o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Está contribuindo, enormemente, para a restauração do neoliberalismo puro e duro, política que expressou, na década de 1990, hegemonia do grande capital internacional e da fração associada da burguesia brasileira. [...]. A alta classe média elegeu o PT e seus governos como inimigo principal. Mas, o discurso contra a corrupção não é mero pretexto. Na verdade, ele representa um dos motivos para a luta contra os governos do PT, embora não seja o motivo principal – esse consiste em combater a política social criada pelos governos petistas e que a classe média abastada tem percebido como uma ameaça (2016b, p. 31).

Nas tratativas do golpe, os atos do judiciário não ficaram restritos somente a Lava Jato que abusou do poder inúmeras vezes. Diversos componentes da magistratura também comungaram com a dissimulação, entre os quais o próprio STF que, além de não barrar os excessos da operação, acatou a denúncia de “pedalada fiscal”, mesmo ciente que isso era um artefato vastamente utilizado pelos representantes do poder executivo que antecederam Dilma. O Ministério Público e a Polícia Federal também compactuaram através de condutas ilegais, contribuindo, sobremaneira, com o espectro golpista que rondava o país. A esse respeito, Pinheiro-Machado e Freixo trazem a seguinte problematização:

No quadro geral dessa crise, um fato de grande relevância foi a crescente “politização” do judiciário, do Ministério Público Federal e da Polícia Federal que, por inúmeras vezes, levou-os à extrapolação de suas funções e à realização de atos e procedimentos considerados ilegais por inúmeros juristas, no âmbito da Operação Lava Jato e em outros processos. Garantidos pela blindagem da grande imprensa e pelo apoio de amplo segmento da sociedade, juízes de primeira instância e procuradores da república vêm sendo recorrentemente acusados de atropelar a ordem jurídica e as garantias

26 Em relação às contradições e a seletividade da Operação Lava Jato, Singer resgata uma reportagem do *Estado de São Paulo* na qual afirma que “[...] delegados da Lava Jato postaram no Facebook declarações de apoio a Aécio e insultuosas a Dilma e Lula por ocasião do pleito de 2014. O delegado Igor Romário de Paula, coordenador da força-tarefa da PF na Lava Jato, escreveu no Facebook, ao lado de fotos de Aécio em 18 de outubro daquele ano, ‘Esse é o cara!!!!’. Romário de Paula participava de um grupo do Facebook chamado ‘Organização de Combate a Corrupção’, cujo símbolo era uma caricatura de Dilma e uma faixa ‘Fora, PT’. O grupo se proclamava um instituto cujo objetivo era mostrar que o comunismo e o socialismo são males para a sociedade. Além disso, o delegado divulgou duas propagandas de Aécio entre o primeiro e o segundo turno. O delegado Márcio Anselmo, integrante da força-tarefa, escreveu que Lula era uma anta e criticou o fato de ele ter se hospedado na suíte mais cara do Copacabana Palace” (2018, s/p).

constitucionais vigentes em nome de uma lógica “salvacionista”, em que os fins justificam os meios (2019, s/p).

No contexto, algo intrigante nos chama atenção, ou seja, dos onze ministros, oito foram nomeados por Lula e Dilma. Isso denota que “[...] os governos petistas não foram capazes de apresentar indicações para o Supremo que estivessem à margem do *establishment* jurídico e político” (Miguel, 2019b, 174), ao contrário, em nome da aliança conciliatória preferiram nomear juristas conservadores, cuja identidade e percepções dialogam mais abertamente com partidos de direita. Ademais, vale ressaltar que no Brasil os agentes jurídicos gozam de uma hierarquização social insofismável. E, por esse ponto de vista, Casara assevera que:

No Brasil, os atores jurídicos estão lançados em uma tradição autoritária que não sofreu solução de continuidade após a redemocratização formal do país com Constituição de 1988. A naturalização da desigualdade e da hierarquização entre as pessoas, um dos legados da escravidão, por exemplo, continuam a ser percebidos na sociedade brasileira e, em consequência também influenciam a produção das normas. Mas não é só. No Brasil, os atores jurídicos que serviam aos governos autoritários continuaram, após a redemocratização formal do país, a atuar no sistema de justiça com os mesmos valores e a mesma crença no uso abusivo da força que condicionavam a aplicação do direito no período de exceção (2018, p. 74).

No fim, todos os aspectos mostram que a política de conciliação cobrou seu preço. E a verdade é que mais cedo ou mais tarde essa conta chegaria. Afinal, como afirma Miguel: “O PT cedeu tudo o que pôde para garantir o mínimo” (Miguel, 2019b, p.86). E acrescenta:

A fragilidade de uma política que não enfrentou nenhuma questão estrutural nem desafiou privilégios ficou patente pela facilidade com que os avanços da era petista foram sendo desmontados. Voltamos ao momento do desemprego, da redução do poder de compra dos salários, do desinvestimento nos serviços públicos. E, como o ambiente parece propício, de roldão são acrescentados retrocessos ainda maiores: desmonte da legislação trabalhista e previdenciária, criminalização da juventude, beneplácito legal à violência policial, legislação retrógrada no campo da família e da sexualidade (Miguel, 2019, p. 86-87).

O PT achou que poderia domar o inimigo dando-lhe comida sempre que esbravejava e isso o fez cair em uma cilada que custaria toda a sua política desenvolvimentista. Se observarmos bem, todos os setores que insurgiram contra o Partido dos Trabalhadores em algum momento já haviam sido beneficiados por ele, seja a direita através das alianças orgânicas, nas quais o PT entregava mais do que

recebia em contrapartida, seja o mercado que utilizou o quanto quis da máquina pública para seus projetos ultraneoliberais, mas que de posse do programa *Ponte para o Futuro*²⁷ não hesitou em deixar à míngua quem havia lhe dado a liberdade de “abrir a geladeira” sempre que quisesse, ou ainda, a imprensa hegemônica que garantiu para os seus cofres quantias relevantes advindas do Estado, cerca de R\$ 7,5 bilhões de 2003 a 2014²⁸ (Lopes, 2016), o que também não parece ter sido suficiente para rejeitar a ideia do golpe, ou talvez, o anacrônico apoio à ditadura²⁹ militar tenha falado mais alto.

Importa reconhecer que, se de um lado, houve a iniciativa dos governos Lula e Dilma para que a fração mais vulnerável da população tivesse mais acesso às políticas públicas, inclusive, indicando a saída de milhões de brasileiros da pobreza extrema – o que não é pouca coisa³⁰ diga-se de passagem –; por outro, acompanhamos a cooptação de sindicatos e um afastamento do partido no que diz respeito aos movimentos sociais, ao invés de um confronto mais intrépido em relação às forças reacionárias alicerçadas no campo social brasileiro.

Contudo, foi um golpe. Os atores que planejaram a derrubada de Dilma procuram dar nomes pomposos para o que aconteceu, às vezes chamando até de revolução, mas “[...] constará [na história] exatamente como o que foi: um golpe” (Demier, 2017, p. 15. Grifo nosso), assim como o foi na década de 1960, porém, com um toque a mais de requinte pela não utilização da força militar. O autor complementa:

Muitos argumentos, de ordem política, técnica, jurídica, etc., poderiam ser esgrimidos para justificar tal assertiva, mas para justificar o óbvio basta apenas ressaltar a obviedade que lhe vertebra: o sufrágio universal de 54,5

27 Programa de governo apresentado pelo então PMDB no instante do golpe.

28 Tal soma foi distribuída da seguinte maneira: R\$6,8 bilhões para os Marinho (TV, jornal, portal G1, revista *Época*); R\$ 599,7 milhões para jornais *Folha*, *Estado* e *O Globo*; e R\$ 370,9 milhões para a revista *Veja* (Lopes, 2016).

29 Lopes, ao debater sobre a influência da mídia hegemônica em momentos de golpes no Brasil, traz a seguinte problematização: “[...] É espantosa a simetria discursiva das máquinas de propaganda na ofensiva contra Goulart e agora contra Dilma. O mais famoso editorial a favor do golpe em 1964 foi o do *Correio da Manhã* – da família Bittencourt, que depois se arrependeu amargamente e viu seu jornal asfixiado pelo regime militar até a morte. O título do editorial de 31 de março tornou-se tristemente famoso: ‘Basta!’. Tinha sido precedido por outro, ‘Fora!’. [...] Cinquenta e dois anos depois, o *Estado de S. Paulo* publicou em 13 de março de 2016 editorial com o mesmo título, ‘Basta!’ e texto similar, mas bem articulado e educado que aquele dos Bittencourt [...]” (2016, p. 120).

30 Ruy Braga, ao discutir as mudanças ocorridas nos governos do PT, pontua elementos importantes, a saber: “O subproletariado semirural acantonado nos grotões foi beneficiado pelo programa Bolsa Família, passando da extrema pobreza para a pobreza oficial. O precariado urbano deixou-se seduzir pelos aumentos reais do salário mínimo (isto é, acima da inflação) e pela formalização do mercado de trabalho com a criação de empregos. O proletariado sindicalmente organizado beneficiou-se do mercado de trabalho aquecido, alcançando negociações coletivas vantajosas tanto em termos salariais quanto em benefícios trabalhistas” (Braga, 2016, p.57).

milhões de brasileiros e brasileiras foi cassada por um Congresso composto por pusilânimes prepostos burgueses, em sua quase totalidade corruptos, lumpens e biltres (Demier, 2017, p. 15).

De tudo que aconteceu fica a seguinte conclusão: não será fácil construir uma sociedade democrática em um país com marcas profundas no tecido social que vão desde a escravidão nunca superada a um capitalismo conservador que recorre a medidas autoritárias, como foi o golpe de 2016, sempre que se sente acuado. Nos próximos tópicos daremos continuidade a essa discussão analisando o avanço da política ultraliberal associado ao conservadorismo, categorias que balizarão, eminentemente, as contrarreformas do governo Temer, bem como as eleições de 2018.

3.2 O governo de Michel Temer (2016-2018) e as contrarreformas

Perry Anderson já dizia que “A política brasileira tem um caráter italianado: é intrincada e tortuosa”, (2020, p. 122). Isso porque como mencionado no tópico anterior, nossa história política e social carrega em seu cerne um movimento contrarrevolucionário dirigido por uma classe que tende a estar sempre em alerta a qualquer oscilação da ordem proferida por ela mesma. A redemocratização com todo seu aparato constitucional não se revelou suficientemente capaz de alterar esse quadro, aliás, é possível até dizer que, em certa medida, resguardou essa particularidade ao incorporar no escopo legal a institucionalização de golpes pela via do *impeachment*, ou seja, sem a necessidade do exercício da violência física.

Posto isto, cabe reiterar que o golpe de 2016 não pode ser reduzido apenas ao estigma do ódio ao PT, embora isso incontestavelmente tenha contribuído para impulsionar uma parcela considerável da população que foi às ruas exigir a saída da presidenta Dilma. Havia interesses mais profundos dirigidos pelos setores ligados ao grande capital que determinavam a implementação de contrarreformas viscerais, “tudo isso no grau, no ritmo e na intensidade exigida pela crise econômica nos quadros de um capitalismo periférico e dependente” (Demier, 2017, p. 96). A insaciável fome do mercado por medidas ultraneoliberais implicava no enxugamento do Estado afetando diretamente a execução de uma política social. E apesar das inúmeras concessões realizadas ao longo dos governos Lula e Dilma em virtude da governabilidade, mas também em razão da aprovação de pautas que tinham como

alvo a fatia mais vulnerável; uma mudança com toda essa dimensão destrutiva não fora assentida pelo partido.

Na observação de Singer (2018, s/p), mesmo que o PT não pretendesse confrontar a classe detentora do poder, “ao diminuir a pobreza o fazia sem querer”. A partir dessa complexidade, a burguesia brasileira reuniu sua base e eliminou as peças políticas incômodas a fim de assegurar a extensão das contrarreformas. Ademais, nomeou Michel Temer³¹ como seu interlocutor, responsável por levar a cabo a aprovação de um projeto esmagadoramente ultraneoliberal, escancarando o nível de planejamento por trás do *impeachment* (Anderson, 2020).

Como a oposição enfraquecida, não demorou muito para que após o golpe o mais novo titular da cadeira presidencial instituisse uma série de dispositivos que versavam desde as relações trabalhistas até o processo de escolarização dos indivíduos³². Michel Temer, político do núcleo duro do então PMDB, ocupava o cargo de vice-presidente desde o primeiro mandato de Dilma numa clara demonstração do quadro pactual presente nos governos petistas³³. Utilizando-se dessa estratégia

31 Enquanto ocupou o Palácio do Planalto, Temer colecionou inúmeras polêmicas. Sem dúvida os escândalos de corrupção que envolviam ele e seus ministros eram os que mais se destacavam tendo em vista as duras críticas feitas à Dilma por supostamente ter cometido crime fiscal. De acordo com Anderson: “No primeiro semestre de 2017, ele foi gravado na garagem do Palácio Jaburu em uma reunião secreta com Joesley Batista, homem forte da megacorporação JBS que estava colaborando com a polícia; eles discutiam um pagamento para calar Cunha, que acabara de ser sentenciado e poderia denunciá-lo por envolvimento em uma série de esquemas de corrupção. A gravação foi transmitida em rede nacional pela Globo, causando alvoroço sem precedentes. Na mesma semana, um assessor de Temer foi mostrado recebendo uma mala contendo 500 mil reais de um emissário de Batista. Para que o Supremo Tribunal pudesse agir em relação às acusações imediatamente imputadas ao presidente pelo procurador-geral, dois terços da Câmara deveriam autorizar a abertura de processo. Sem o menor sinal de constrangimento, a maioria livrou Temer de qualquer investigação. Dois meses depois, o procurador-geral enviou ao Supremo uma denúncia muito mais ampla contra Temer e seis outros líderes do PMDB, Três dos quais já trancafiados – um dos quais capturado com o maior volume de dinheiro da história brasileira, 51 milhões de reais em espécie, em casa. Mais uma vez, a Câmara bloqueou qualquer ação. Em outubro de 2018, um ano depois da rejeição da denúncia, explodiu um terceiro grande escândalo: a Polícia Federal acusou Temer de envolvimento em um esquema de corrupção de longa data no porto de Santos. Naquela altura, paralisado politicamente após mais de um ano tentando se proteger, e mesmo tendo sobrevivido a todas essas revelações, Temer não tinha mais agenda de governo” (Anderson, 2020, p.140-141).

32 Na perspectiva de Mattos, Michel Temer “pautou-se por tentar levar ao extremo a pauta mais agressiva do grande capital, voltada para a recuperação das taxas de lucro, centralmente através da redução de custo da força de trabalho e da transferência de fundo público para o setor privado. Operou sob um aparente paradoxo, por tratar-se de um governo sem votos (e, por isso, sem compromissos de ‘prestar contas’ aos eleitores) e sem preocupações com indicadores de popularidade” (2020, p. 161-162).

33 Apesar de comumente ser creditada a política de coalizão somente aos governos petistas, importa ressaltar que esse tipo de composição esteve presente em toda a história da república brasileira. Um exemplo cabal é o de Fernando Henrique Cardoso que pactuou com o Partido da Frente Liberal (PFL), cujos membros, em sua grande maioria, mantiveram-se a serviço da ditadura (Anderson, 2020).

cumpria, pois, uma dupla função: afiançava, de um lado, a governança de Dilma em relação ao mercado juntamente com a ala conservadora do congresso nacional, do outro, visava garantir a não ampliação das políticas sociais por parte da presidenta Dilma. De acordo com Anderson,

Politicamente, o governo do PT tinha as mãos amarradas desde o início. Após a redemocratização do país no fim dos anos 1980, três partidos ganharam corpo e destaque: no campo da centro-direita, o PSDB, que posava de “social-democrata” e se apresentava como opção para os grandes negócios e a classe média; em oposição intermediária, o teoricamente “democrático” PMDB (mais tarde apenas MDB), uma extensa rede de clientelismo espalhada por áreas rurais e pequenas cidades, extraindo e distribuindo benefícios ora federais, ora estaduais; e à esquerda, o PT, único partido formado por algo mais que um amontoado de figurões regionais e seus subordinados. [...] Nesse contexto, nenhum presidente jamais liderou um partido com mais de um quarto das cadeiras do Congresso, instância pela qual passa toda a legislação relevante, o que faz das coligações uma condição necessária para governar e da farta distribuição de sinecura uma premissa incontornável para a formação dessas mesmas coligações (Anderson, 2020, p. 122 e 123).

Não obstante, em 2015, aproveitando o estado de golpe espreado pelo país e a fragilidade que se instalava na presidência, o PMDB lança o documento *Uma ponte para o futuro* cujo conteúdo ultrapassava o discurso moderado adotado pelo partido até o momento. Na época, o PMDB afirmou se tratar apenas de uma proposta alternativa para ajudar o país a sair da crise fiscal, porém, em sua concretude, mais que um projeto econômico, a *Ponte* fazia acenos importantes para os defensores do livre mercado, inclusive com o franco indicativo de mudanças na Constituição para os gastos públicos nas mais diversas áreas. Singer resume que na visão dos idealizadores do documento:

[...] a Constituição não cabe no orçamento. Seria preciso um ajuste permanente, mudando regras constitucionais, acabando com vinculações obrigatórias e impondo um limitador médio às despesas públicas. Além disso, a “Ponte” defendia que só uma reforma da Previdência, com estabelecimento de idade mínima para aposentadoria e desindexação dos benefícios em relação ao salário mínimo, permitiria uma trajetória sustentável das contas do Estado. As propostas de terceirização, flexibilização da CLT e abertura comercial também aparecem no documento. Trata-se de um receituário destinado a conquistar os empresários e justificar o apoio ao impeachment, decidido em 14 de dezembro, da Fiesp – primeira entidade empresarial relevante a fazê-lo (Singer, 2018, s/p).

Na percepção de Paulani (2016), a *Ponte para o futuro* possuía dois objetivos centrais: primeiro, resgatar a política neoliberal em seu conceito bruto e, em segundo lugar, forjar um aprofundamento desse quadro através de contrarreformas

ultraneoliberais. Um liberalismo puro-sangue levado às últimas consequências estava latente em todo o corpo do documento e, em linhas gerais, a *Ponte* não deixava dúvida quanto ao tipo de agenda política que seria colocada em prática no pós-golpe. O jogo de palavras apocalípticas referente à crise fiscal dava à tônica do caráter regressivo-destrutivo que apresentava exaustivamente a ideia de a recessão econômica ser resultado de um Estado pesado³⁴, mostrando, principalmente, plena afinidade com a visão de sociabilidade defendida pela classe empresarial. Nesse sentido, a passagem a seguir extraída do documento, ilustra bem essa perspectiva:

A superação da grave crise fiscal requer reformas que garantam a estabilização da dívida pública com relação ao PIB. Para isso, as despesas públicas, nos próximos anos, devem interromper sua trajetória de crescimento acima da renda nacional. Em caso contrário, o agravamento da crise fiscal resultará em maior queda da atividade e da receita tributária, agravando mais ainda o desequilíbrio das contas públicas e a própria recessão. [...] O Estado brasileiro expandiu demasiadamente as suas atribuições e acabou desabando sob seu próprio peso. Em qualquer horizonte razoável, o Estado terá que renunciar as funções de que hoje se ocupa, e terá mesmo que amputar partes de sua arquitetura. Sem fazer isso, o crescimento econômico duradouro não será possível (Ponte Para o Futuro - PMDB, 2015).

Assumindo em caráter definitivo, o governo ilegítimo de Temer tratou de pôr em prática o discurso contrarreformista anunciado na *Ponte*. Medidas que notadamente desmontariam o Estado e, por conseguinte, as condições de vida e de trabalho dos mais pobres foram chanceladas em tempo recorde pelo Congresso Nacional. Dentre as mais agressivas, destacam-se: Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), cuja finalidade consiste no congelamento dos gastos públicos destinado principalmente à saúde, educação e assistência social, no prazo de 20 anos; a Lei 13.429/2017 que amplia e flexibiliza a terceirização no Brasil; a Lei 13.467/2017, que em síntese significa uma desregulamentação dos direitos trabalhistas conquistados nas últimas décadas e a Lei 13.415/2017 que dispõe sobre as estruturas organizacional e curricular do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, objeto de nosso estudo. Em relação às mudanças na previdência social, apesar de sua não aprovação na era Michel Temer, o debate avançou peremptoriamente vindo a ser

34 Resgatando, inclusive, o mesmo discurso proferido desde a Gestão de Collor e aprofundado nos governos de FHC, que apregoava que o Estado era pesado, inflado de atribuições, executava diversas funções que não lhe cabia e, por isso, precisava passar por intensa e profunda reforma. O governo de Temer não só resgatou os discursos e as medidas reformista dos anos 1990 como as aprofundou de forma inédita.

sancionada no primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro, representando, desse modo, uma verdadeira derrota para a classe trabalhadora.

Assim, ainda sob a poeira do golpe e em nome da “ordem e do progresso”³⁵, apesar da forte resistência da classe trabalhadora em todo país, o congresso brasileiro abre a discussão sobre o reajuste dos gastos públicos por meio da aprovação da Emenda Constitucional de nº 95/2016³⁶. Não havia tempo a perder, principalmente porque em dois anos aquele congresso, conhecido como o mais conservador até o momento, poderia se diluir e os novos integrantes declinarem em relação às contrarreformas que estavam na mira da direita brasileira. A destituição de Dilma da presidência significava apenas a primeira parte do golpe. Sua conclusão, portanto, dava-se com a implementação de um programa político-econômico liberal ortodoxo, amarrado à constituição, no qual retirava os direitos dos trabalhadores; e, ao mesmo tempo, mantinha fora do novo regime fiscal as despesas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública (Amaral, 2017).

Pela Emenda Constitucional de nº 95 o Estado mantém congelado por vinte anos (até 2036) os recursos empregados em despesas primárias. Destarte, o orçamento passa a ser ajustado pela inflação do ano anterior e qualquer modificação nas regras só poderá ocorrer após dez anos de vigência do atual regime. Conforme ressalta Mariano (2017), mesmo que o país registre uma variante positiva nas taxas de crescimento econômico ou apresente aumento demográfico ou, ainda, crises de qualquer ordem como foi o caso da pandemia de Covid-19, as normativas da EC 95 não permitem uma alteração no que diz respeito à utilização do fundo público com receitas elementares, diferenciando-se cabalmente da experiência de outros países que também adotaram a tática de contenção de gastos. Na conclusão de Mariano:

Fixado o teto uma única vez, [...] impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumento de remuneração, contratação de pessoal, reestruturação de carreiras, o que se faz necessário em virtude do crescimento demográfico, e, sobretudo, em razão dos objetivos e fundamentos constitucionais, que direcionam um projeto constituinte de um Estado de Bem Estar Social. O novo regime fiscal suspende, por consequência, o projeto constituinte de 1988, e retira dos próximos governantes a autonomia sobre o orçamento [...]. Retira também do cidadão

35 Lema do governo de Michel Temer (2016-2018).

36 Em outubro de 2016 a Câmara dos Deputados aprova, inicialmente, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241, seguida, em dezembro do mesmo ano, pelo Senado como PEC de nº 55. Ao final das discussões, dois turnos em cada casa, delibera-se a Emenda Constitucional (EC) nº 95.

brasileiro o direito de escolher, a cada eleição, o programa de governo traduzido no orçamento e, com isso, decidir pelas políticas públicas prioritárias para o desenvolvimento econômico (Mariano, 2017, p. 261).

A amortização da dívida e o pagamento de juros presente no § 6º da EC 95 são outro aspecto tão grave quanto a supressão das políticas sociais do orçamento público. Para esse propósito não há limitação de recurso e nem mobilização capaz de barrar a vultosa quantia retirada dos cofres do Estado. Fattorelli (2016), na investigação concernente ao sistema da dívida, denuncia que diferentemente do discurso proferido por Temer e por seu ministro da economia, Henrique Meireles, não são os gastos sociais que estão “quebrando” o país, porém aquilo que ele deixa de controlar, a saber, “os juros abusivos, e os mecanismos ilegais que estão gerando a dívida pública”.³⁷ Ou seja, enquanto a EC 95 corta boa parte dos gastos com políticas de cunho social, o repasse de dinheiro público para o setor privado não recebe qualquer restrição. Esse tipo de arranjo, a título de exemplificação, proporcionou aos bancos privados um superávit assombroso – inclusive com o registro de uma das maiores taxas de lucro do mundo – na medida em que o restante da sociedade foi duramente penalizado com o encurtamento dos serviços que são de responsabilidade do Estado. Para Fattorelli:

O estratosférico lucro dos bancos quando toda a economia do país despenca é uma evidência de que está ocorrendo uma transferência de renda para o setor financeiro privado. A engrenagem que promove isso é o Sistema da Dívida, ou seja, a utilização do endividamento público às avessas; em vez de representar ingresso de recursos para investimentos geradores de desenvolvimento socioeconômico, tem servido para alimentar os mecanismos de política monetária suicida do Banco Central que, ao mesmo tempo, transferem bilhões aos bancos privados e geram dívida pública para toda a sociedade pagar. Assim, o que está “quebrando” o Brasil é essa contínua sangria de quase metade do orçamento federal, anualmente, para o pagamento de juros extorsivos ao setor financeiro e a sigilosos investidores, incidentes sobre “dívidas” geradas sem contrapartida alguma, fruto de transformação de centenas de bilhões de reais de prejuízos da política monetária do Banco Central em “dívida pública” [...] (Fattorelli, 2016)³⁸.

Com efeito, o que se observa é uma disputa sobre os recursos do fundo público pelo sistema financeiro³⁹ através de mecanismos de poder com forte atuação

37 Conferir em: <http://www.ascemanacional.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Voc%C3%AA-est%C3%A1-sendo-roubado-pela-PEC-241-Maria-Lucia-Fattorelli.pdf>

38 Conferir em: <http://www.ascemanacional.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Voc%C3%AA-est%C3%A1-sendo-roubado-pela-PEC-241-Maria-Lucia-Fattorelli.pdf>

39 Ao resgatar a concepção do sociólogo Francisco de Oliveira (obra *Os direitos do antivalor*) sobre o tema da financeirização, Rocha e Macário reiteram: “[...] o fundo público sofre pressões e funciona como um elemento fundamental para a reprodução do capital e também para a reprodução da força

na esfera política, servindo tanto para abrigar os interesses desse segmento, bem como na produção e reprodução do capital. Nesse ponto, a financeirização e a aprovação da EC 95 devem ser compreendidas como desdobramento do atual estágio de organização do capitalismo, no qual absorve o Estado “[...] como parte constituinte da base material do sistema abrangente, [...] articula sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes e funções necessárias” (Mészáros, 2011, p. 121).

Na mesma direção da EC de nº 95, o governo ilegítimo de Michel Temer seguiu seu projeto de desmonte com a promulgação da Lei 13.429/2017, isto é, a lei da terceirização. É oportuno destacar, desde logo, que a discussão do trabalho terceirizado não é assunto inédito do pós-golpe de 2016. Na realidade, insere-se no conjunto de contrarreforma de orientação neoliberal iniciada em 1990 e aprofundada no governo FHC, tendo a flexibilização, a redução de custos e a produtividade como sua sustentação material. De acordo com os *Cadernos do MARE* (1995), elaborados por Bresser-Pereira, a política do emprego terceirizado, considerada um dos pilares da (contra)reforma do Estado, contribuiria para a modernização e racionalização do mercado de trabalho brasileiro. Todavia, o que se observa com a massificação da terceirização é um verdadeiro dilaceramento das relações trabalhistas no Brasil, uma vez que trabalhadores passaram a exercer funções laborais deserddadas dos direitos conquistados e, por esse motivo, foram obrigados a vivenciar um lado ainda mais precário do trabalho formal. A esse respeito Antunes ratifica que:

[...] Com a aparência do avanço e da “conquista”, se objetiva, numa clara dialética infernal, de fato desregular o trabalho em geral, reduzindo a maioria da classe trabalhadora assalariada, regida pela CLT, em assalariados terceirizados (numa gama de possibilidades), [...] abrindo caminho para uma admirável sociedade da terceirização completa (Antunes, 2018, s/p).

de trabalho. A alocação de recursos ao financiamento indireto da reprodução da força de trabalho – por meio das políticas públicas, por exemplo – ou para o financiamento direto da acumulação do capital – inclusive por meio da destinação da pomposa parcela do orçamento para o pagamento de juros, amortização e serviços da dívida pública – depende da correlação de forças dessas classes fundamentais na sociedade. [...] o fundo público reflete as disputas existentes na sociedade de classes, na qual a mobilização dos trabalhadores busca garantir o uso da verba pública para o financiamento de suas necessidades, expressas em políticas públicas. Já o capital, com sua força hegemônica, consegue assegurar a participação do Estado em sua reprodução por meio de políticas de subsídios econômicos, com destaque para os gastos com a dívida pública” (Rocha e Macário, 2016, p. 448).

Na constatação de Pochmann (2014), a insistência na temática da terceirização no Brasil coincide com a abertura comercial e com a dinâmica de desregulamentação do trabalho, em que postos de empregos formais e com maior remuneração foram sensivelmente reduzidos enquanto houve um impulso considerável de contratação de trabalhadores para atuar na condição de terceirizados, registrando, portanto, uma drástica inflexão no mercado interno de trabalho. Nesse sentido, alguns dados apresentados pelo autor nos ajudam a entender a dimensão do problema, qual seja: “No período de 1985 a 2012, por exemplo, o emprego no segmento interno do mercado de trabalho caiu 24,5%, passando de 49,4% de todas as ocupações para 37,3%” (Pochmann, 2014, p. 219).

Tal tessitura deslocou a massa de trabalhadores para executar mão de obra sob a norma da terceirização, ou de outro modo seria sugada para a informalidade. Nessa perspectiva, a Lei 13.429/2017 intensificou um antigo projeto, denominado por Antunes (2018) de *a sociedade da terceirização total*. Para o sociólogo, após a crise de 2008, eclodiram em escala mundial duas tendências no mundo do trabalho: a primeira é o alargamento da informalidade, e a segunda é a precarização completa do emprego formal, cuja terceirização se constitui como peça fundamental. Desta feita, tanto o aumento exponencial de trabalhadores e empresas terceirizadas, bem como a rápida aprovação de leis que dão legalidade a esse tipo de prática, são balizadas pela atual dinâmica econômica, ou seja, a lógica do capital financeiro.

Necessário destacar que informalidade e terceirização, embora apresentem significados distintos, são fenômenos que na esteira do capital encontram-se interligados, mormente, porque decorrem de um processo que objetiva extrair lucro por meio de um sistema contemporâneo de semi-escavidão que subjuga homens e mulheres na busca de garantir a sobrevivência a partir da venda de sua força trabalho. Esse vilipêndio, na visão de Antunes (2018, s/p), se tornou “[...] o novo elixir da vida empresarial. Atingindo praticamente todos os setores e ramos produtivos [...], o que só pode ser feito por meio da corrosão das condições e dos direitos do trabalho”.

Especificamente sobre o caso brasileiro, o autor ainda acrescenta que:

[...] a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. Constitui-se num fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, sendo uma prática de gestão/organização/controle que discrimina e, ao mesmo tempo, é uma forma de contrato flexível e sem proteção trabalhista. É também sinônimo de risco de saúde e de vida,

responsável pela fragmentação da identidade coletiva dos trabalhadores, com a intensificação da alienação e da desvalorização do trabalho humano, assim como é um instrumento de pulverização da organização sindical, que incentiva a concorrência entre os trabalhadores e seus sindicatos. Ela ainda cobre com um “manto de invisibilidade” os trabalhadores nela enquadrados, como facilitadora do descumprimento da legislação trabalhista, como forma ideal para o empresariado não ter limites (regulados pelo Estado) no uso da sua força de trabalho e da sua exploração como mercadoria (Antunes, 2018, s/p).

O cenário do país, portanto, não poderia ser mais desastroso, pois o que deveria ser uma exceção passou a ser a regra com a aprovação da Lei 13.429/2017. Na concepção de Antunes (2018) a atual conjuntura demonstra uma dimensão de total ataque aos direitos dos trabalhadores, cuja expressão dá-se por meio de leis trabalhistas organizadas segundo o viés neoliberal de flexibilização. E apesar das grandes corporações continuarem a justificar a terceirização como parte imprescindível à modernização e à globalização, há pesquisas⁴⁰ que apontam ser o lucro e a transferência de risco para o próprio empregado, o maior incentivo para a contratação de trabalhadores em tal condição.

As contradições que cercam o trabalho terceirizado podem ser sentidas, além da fragmentação da classe trabalhadora, na deterioração da saúde dos terceirizados – sendo esses os que mais sofrem acidentes em locais de trabalho⁴¹ – nas prolongadas jornadas e nos baixos salários, provocando um verdadeiro *dano existencial*⁴², conforme salienta Alves (2017a, p. 338). Nessa perspectiva, Antunes corrobora afirmando que:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho. Em outras palavras, trata-se de um modelo de gestão que simultaneamente se organiza visando o envolvimento da subjetividade inautêntica, o controle da subjetividade dos trabalhadores, mecanismo necessário para obtenção de altos índices de produtividade, e se configura cada vez mais como incapaz, pela própria intensidade

40 Ver Antunes (2018).

41 Antunes em seu livro *O privilégio da servidão* (2018), traz uma importante contribuição acerca da saúde dos trabalhadores terceirizados. De acordo com sua análise: “[...] precárias condições de trabalho têm contribuído para ampliar a deterioração das condições de saúde. Os terceirizados são os mais vulneráveis e suscetíveis aos acidentes de trabalho nos ramos de energia elétrica, extração e refino de petróleo e na siderurgia. Conforme dados oferecidos pela Federação Única dos Petroleiros (FUP), de 1995 até 2010 foram registradas 283 mortes por acidentes de trabalho, das quais 228 ocorridas com trabalhadores terceirizados”.

42 Na afirmação de Alves (2017a, p. 338): “A terceirização se configura como dano existencial, na medida em que as relações de trabalho na qual estão inseridos os trabalhadores terceirizados submetem os empregos a jornadas excessivas de trabalho, causando abalo físico e psicológico, impedindo-o da fruição do direito ao lazer e ao convívio social”.

concorrencial e instabilidade do mercado, de garantir condições de trabalho minimamente adequadas à saúde física e mental dos trabalhadores (Antunes, 2018, s/p).

Todo esse contexto demonstra que o governo ilegítimo de Temer, ao aprovar a Lei 13.429/2017, nada mais fez do que ajustar o país ao que há de mais recente no panorama econômico mundial, isto é, à atual lógica do capital que se manifesta pela via da financeirização, a qual tem se tornado a principal ferramenta de extração de mais valia, seja pela terceirização, seja pela privatização ou, em última instância, pelo banimento do mercado de trabalho formal em toda a sua dimensão estrutural e ideológica. Para tanto, além da implementação da terceirização, Temer dobrou a aposta e conduziu em período concomitante outra alteração constitucional – Lei 13.467/2017 – que sucumbiu ainda mais as condições de trabalho, bem como elevou a desigualdade do país ao passo que mergulhou a classe trabalhadora no fosso da barbárie, comprometendo, assim, a existência dos que vivem da venda de sua força de trabalho.

A nova lei trabalhista não apenas está inserida no projeto macabro de sociedade que se constituiu após o golpe, como é parte elementar desse amálgama tenebroso que concentra em si um conjunto de medidas anticivilizatórias e antidemocráticas. Nessa perspectiva, importa reconhecer que, assim como a problemática da terceirização, os ataques ao trabalho formal não foram originados na atual conjuntura – embora potencializados pelo contexto golpista liderado por Temer – seus rastros estão evidentes ainda nas rudimentares conquistas da classe trabalhadora no início do século XX, através da criação de uma legislação trabalhista que pudesse contribuir com o desejo de Getúlio Vargas em transformar um país agrário em uma fortaleza industrial e urbanizada. Na percepção de Alves:

O símbolo do sonho de modernização civilizatória – em contraste com a modernização catastrófica de hoje – era a carteira de trabalho e o que ela representava: a cidadania salarial representada na CLT, peça civilizatória limitada – é claro –, mas efetiva em termos positivos numa ordem historicamente desigual e de extração colonial-escravista. Foi Vargas que inaugurou a era dos **direitos** no Brasil, palavra maldita para a oligarquia burguesa de extração escravista. A construção do projeto de Nação encontrou na década de 1950 reações viscerais das oligarquias burguesas dependentes. A morte de Vargas e a instabilidade política que culminou com o golpe de 1964 significaram a reação político-oligarquica, aliada ao imperialismo, a um projeto de civilização brasileira. Desde pelo menos a década de 1950 a burguesia brasileira, como classe social, **não** tinha compromisso com a civilização, mas sim com a barbárie social (Alves, 2017b, p. 105).

Sobre o desmonte da CLT, Alves (2017b) chama atenção para uma contrarreforma trabalhista permanente. O ponto mais agudo encontra-se na ditadura de 1964 com o fim da estabilidade e no contexto recente em que se inscrevem incontáveis tensionamentos contra a classe trabalhadora. De lá para cá, a legislação foi se moldando na finalidade de atender a “necessidade orgânica do capitalismo neoliberal, caracterizado pela acumulação flexível e a acumulação por espoliação” (p. 99). Tal processo gerou, a partir da década de 1990, numerosos recortes na regulamentação do trabalho, como por exemplo, o avanço de leis regidas pela lógica da flexibilização e, em última instância, a alteração de cláusulas pétreas da Constituição brasileira que protegiam o trabalhador das aspirações sufocantes de geração de riqueza a custo (quase) zero pelo empresariado.

Além do mais, alinhado com o derretimento de leis que tinham como função resguardar o trabalhador, está também o enfraquecimento do sindicato, que no momento presente não tem força suficiente para realizar uma contra-ofensiva. Se no período ditatorial, o avanço das contrarreformas foi contido pela luta sindical e dos movimentos sociais, no decênio seguinte, com o desgaste dessa instituição, o trabalhador ficou exposto a toda sorte de agressão por parte da burguesia⁴³. Consoante Antunes:

[...] como vimos, nos últimos anos da década de 1980, e especialmente na seguinte, que as primeiras manifestações regressivas começaram a se revelar no país, sobretudo com a vitória de Fernando Collor de Melo, em 1989. Pouco a pouco, o novo sindicalismo seria confrontado por um contexto bastante adverso e começaria a esbarrar em dificuldades e desafios que contrariavam suas bandeiras originais. A forte pressão interna e externa exigida pelos capitais, visando o deslanche da reestruturação produtiva, a financeirização ainda maior da economia, a livre circulação dos capitais, a privatização do setor produtivo estatal, a flexibilização da legislação trabalhista, em suma, a pressão para uma nova inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho que se desenvolvia sob a hegemonia neoliberal começava a afetar mais intensamente o país (Antunes, 2018, s/p).

43 Sobre a debilidade do sindicalismo brasileiro, Krein e Colombi subscrevem que: “[...] o ataque às organizações sindicais é evidente não somente porque a reforma buscou fragilizar as fontes de financiamento dessas entidades sindicais, assim como seu poder de negociação e de organização, mas também porque alterações legislativas posteriores continuam tentando minar fontes alternativas de sustentação financeira, como a contribuição negocial. Esse é o caso da Medida Provisória nº 873, editada em fevereiro de 2019, que estabelece que toda forma de contribuição está condicionada à autorização prévia e voluntária do empregado e precisa ser individual, expressa e por escrito, além de tornar nula a contribuição referendada por negociação coletiva ou assembleia e obrigar os sindicatos a efetuarem o desconto via boleto bancário em vez do desconto em folha” (2019, p. 4).

Ao observar esse processo conjuntural, podemos reafirmar que é no governo Temer, por meio da aprovação da Lei 13.467/2017 e de outras medidas, que se verifica um ataque ainda mais radicalizado, visto que, além da ofensiva sistemática às relações de trabalho, imprime-se uma deterioração que vai corroendo o sistema por dentro. Decorre, portanto, que o que deveria proteger o trabalhador, no caso a legislação trabalhista, é o mesmo que remove dele direitos históricos, ou seja, a lei é um dispositivo que contém em si possibilidade de auto-anulação.

Na visão de Alves (2017b, p.103), “[...] o governo Temer representa hoje [...] a missão que outrora coube aos militares no golpe de 1964 e aos governos neoliberais da década de 1990: desmontar efetivamente a CLT e a Constituição de 1988”. Isso porque quando analisada, a Lei 13.467/2017 não apresentou mudanças relevantes no mercado interno de trabalho. Ao invés de inaugurar um novo ciclo, aprofundou a tendência de diminuição dos postos de empregos formais⁴⁴, fator que contribuiu vertiginosamente com o aumento da desigualdade. Consoante Krein, Maracci e Freitas:

[...] não ocorreram alterações substantivas na trajetória do mercado de trabalho iniciado com a crise de 2015, razão pela qual as novas modalidades são, por enquanto, inexpressivas no conjunto dos admitidos. Todavia, combinadas com as outras modalidades históricas já precárias (tal como o poder de despedir arbitrariamente) indicam uma maior precariedade das ocupações criadas, que se expressam no aumento da subocupação, do trabalho por conta própria, do desemprego por desalento, da informalidade/ilegalidade e da diminuição dos protegidos pela seguridade social (2019, p. 638).

Tendo em vista que o trabalho formal interno não registrou variante significativa em decorrência da sanção da lei em questão, a promessa de dinamização do mercado de trabalho, feita no instante da aprovação da nova legislação, também não ocorreu. Passados já alguns anos, não se constata no tecido social frutos positivos derivados dessa lei, ao contrário, a contrarreforma trabalhista tem servido para intensificar a exploração dos trabalhadores, sobretudo, quando se percebe, primeiro, a institucionalização de uma série de práticas abusivas já existentes no Brasil, a exemplo de contratos sem o mínimo de garantia para o trabalhador; segundo, um enfraquecimento dos órgãos estatais que atuam na fiscalização e proteção do

44 Conferir em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2021/11/17/reforma-trabalhista-completa-4-anos-sem-conseguir-estimular-a-criacao-de-empregos.htm> (Acesso em: junho de 2024).

trabalhador; e terceiro, um aumento exponencial da informalidade. Para Krein, Maracci e Freitas:

[...] a reforma amplia as regras que proporcionam maior liberdade para os empregadores ajustarem a demanda e a forma de utilização da força de trabalho de acordo com suas conveniências, incluindo as características do negócio e os ciclos de atividade econômica (2019, p. 642).

A respeito do crescimento do trabalho informal após a implantação da Lei 13.467/2017, um estudo empírico⁴⁵ realizado pelos autores, registra dados preocupantes. De acordo com suas análises:

Os informais compreendem os empregados sem carteira, trabalhadores domésticos sem carteira, os trabalhadores familiares auxiliares e os trabalhadores por conta própria. Os últimos podem ter registro, mas não necessariamente está ativo. Os empregados estão excluídos dessa base de dados. [...] a partir do 3º trimestre de 2014, o curso da formalidade cai e da informalização sobe, inclusive seguindo a mesma tendência depois da implementação da reforma. [...] os que se encontram na informalidade superam os formalizados, novamente, em termos absolutos e relativos. De acordo com os dados do PNADCT/IBGE, somente cerca de 19% dos por conta própria afirmam ter CNPJ, tendência que apresenta pequena variação positiva em termos percentuais, pois está crescendo em ritmo mais intenso do que os sem registro de CNPJ. Dos com CNPJ, no 3º trimestre de 2018, 72,6% contribuíam com a previdência e 27,4% não pagam a previdência, entre estes, há uma queda de quase 3% dos contribuintes no primeiro ano de vigência da reforma. Ao mesmo tempo, 20% dos sem CNPJ (81% dos por conta própria) contribuíam com a previdência. O alto índice de trabalhadores sem registro mostra o quão precário é a atividade exercida, reforçado pela baixa aderência ao sistema de previdência e pela exposição à vulnerabilidade social decorrente da desvinculação previdenciária. A soma dos sem registro em carteira, dos autônomos e empregadores sem CNPJ é bastante expressiva, abrangendo 39,34 milhões de ocupados em 2018. A definição, neste caso, mais precisa não é de informalidade, mas de ilegalidade, pois são os ocupados, por diferentes razões, que estão exercendo atividade profissional fora do marco legal existente no Brasil. O número expressivo – e em crescimento – evidencia que a opção por atuar na informalidade/ilegalidade é uma estratégia utilizada pelos agentes econômicos para sobreviver às pressões de mercado por rebaixamento do preço do trabalho (Krein; Maracci; Freitas, 2019, p. 654-655).

Como podemos notar, o aumento da informalidade tem se mostrado até aqui o maior resultado do projeto contrarreformista de Temer. O empreendedorismo, definição ostentosa criada pelos entusiastas do livre mercado para esconder a verdadeira face do desemprego estrutural, tem sido apresentado como o grande marco das corporações neoliberais a fim de cooptar uma massa de sujeitos que cada

45 Ver *Balanço de um ano de contrarreforma trabalhista no Brasil: 2017-2018* (Krein; Maracci; Freitas, 2019).

vez menos questione a precarização e as contradições embutidas nesse desenho social.

A ideia, em primeiro lugar, é transferir a responsabilidade de sustento e risco para os trabalhadores dentro das suas individualidades, produzindo um homem completamente estranhado da sua atividade laboral, capaz de reorganizar-se a cada crise do capital sem recorrer a greves ou reivindicações, mas sempre disposto a se adaptar às nuances do mercado. Em segundo plano, projeta-se algo mais ousado, isto é, desenvolver um modelo de sociedade em que todos estejam comprometidos, física e espiritualmente, com as causas do capital, pensando e produzindo unicamente para esse desígnio. Nesse processo, há, portanto, um recuo civilizatório sem precedente, sobretudo quando a vida cotidiana dos homens comuns passa a ser regida por leis que estão empenhadas com o movimento de apropriação privada e acumulação sucessiva e não com o desenvolvimento e emancipação humana⁴⁶.

Utilizando a percepção de Krein e Colombi (2019), a introdução de medidas tão contrárias à existência desmontou os direitos sociais em favorecimento de um mercado sedento por rentabilidade, “mesmo que isso signifique dilapidar o patrimônio público e privar as pessoas do acesso ao atendimento de suas necessidades básicas” (Krein e Colombi, 2019, p. 12-13). A configuração contrarreformista, ao fim e ao cabo, tem traduzido a derrota da classe trabalhadora e a vitória da lei do mercado, que encontra no Estado um exímio gerenciador de suas necessidades (Marx e Engels, 2010). Além do mais, representa um retrocesso histórico principalmente porque a burguesia brasileira, é preciso que se diga, sempre “flertou” com a escravidão e esse novo modelo de conceber o labor abre margem para que sistemas de trabalho se constituam em uma perspectiva muito similar ao que se compreende no momento hodierno como trabalho escravo.

A questão, portanto, não é somente econômica como justificam alguns estudiosos, é acima de tudo ideológica (Freitas, 2018) já que nenhuma dessas contrarreformas – EC 95, terceirização e trabalhista – cumpre papel de forma isolada, mas sempre em conjunto⁴⁷. Todas operacionalizam determinados segmentos e

46 Freitas em seu livro *A reforma empresarial da educação* (2018) lembra que na concepção de Hayek a democracia é um meio e não um fim. Ou seja, uma sociedade democrática não é necessária para que a doutrina neoliberal seja implementada. O caso do Chile exemplifica bem isso.

47 Incluímos, também, a contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), que busca formar o trabalhador ideal para esse cenário de reforma trabalhista e de terceirização, apto a desafiar-se cotidianamente e a andar na corda bamba da precariedade laboral, driblando os obstáculos com

organizam a sociedade em torno dos interesses de uma elite forjada no viés escravocrata e colonial. Os diversos movimentos políticos que tentaram elevar o Brasil ao patamar de nação desenvolvida, fizeram isso sem enfrentar esse espectro. E o que tivemos como resultado? Um país concebido na égide da modernidade e do conservadorismo, mas não como elementos antagônicos, e sim combinados, conforme expresso na concepção de Francisco de Oliveira na *Crítica à razão dualista* (2003).

3.3 O governo de Jair Bolsonaro e o desmonte nos campos sociais e educacionais

Desde os protestos de junho de 2013 haviam sinalizações preocupantes em relação a uma parcela da população que se destacou não só porque foi às ruas exigir a saída de Dilma sob a justificativa da corrupção, mas também porque levantou explicitamente a bandeira contra as minorias sociais, ao passo que fez referência aos valores de cunho moralizante, esbravejando em alto e bom som o desejo de efetivação de uma ditadura militar nos moldes de 1964. Aos poucos, esse movimento gestado nos escombros do golpe e autointitulado como conservador, liberal e de extrema direita, foi ganhando musculatura nas redes sociais e em seguida nas urnas, desdobrando-se, assim, na vitória de Jair Messias Bolsonaro para presidente do Brasil nas eleições de 2018⁴⁸. Para Miguel:

[...] a direita extremada, em suas diferentes vertentes, contribuiu para redefinir os termos do debate público no Brasil, destruindo consensos que pareciam assentados desde o final da ditadura militar. Ainda que aparecessem vozes dissidentes e que os compromissos muitas vezes fossem apenas de fachada, o discurso político aceitável incluía a democracia, o respeito aos direitos humanos e o combate à desigualdade social. De maneira mais geral, a partir da Constituição de 1988, a disputa política no Brasil ocorreria num terreno demarcado pelo discurso dos direitos, que se tornara amplamente hegemônico. A mobilização da direita rompeu com isso. (Miguel, 2018, p. 23).

suas competências sociemocionais. Mais adiante aprofundaremos essa discussão, uma vez que trata do recorte de nossa pesquisa.

48 Esse tipo de ebulição social não é novo na história brasileira. Florestan Fernandes, no livro *Nova República?*, traz a seguinte explicitação sobre o comportamento da sociedade na ocasião da deflagração do golpe de 1964 e com isso é possível travarmos similitudes com realidade atual. Vejamos: “O delírio se apossou das mentes dos que travaram os combates mais ardorosos nos idos de 60. Ele talou os dois lados – o do conservantismo e reacionarismo, tão imbricados um no outro que seria impossível separá-los tanto ideológica quanto politicamente [...]. Na verdade, há uma constante nas transformações da sociedade brasileira: abalada em seus fundamentos materiais, em seus mores e em suas estruturas, ela não só liberta eclosões incontroláveis de delírios em contradição – ela exige o delírio como uma forma compensatória de autodefesa do equilíbrio do eu, de preservação de ilusões ameaçadas e de relação neurótica com a ordem social, em convulsão catastrófica mais aparente que real” (1986, p. 12).

Em parte, a ascensão da extrema direita no Brasil ocorreu como consequência da onda reacionária que vem sendo sistematicamente emplacada em escala global, por vezes em formas de governos, outras através de uma base eleitoral capaz de influenciar a vida política de um país. Nomes como o de Trump (Estados Unidos), Le Pen (França), Meloni (Itália), Orbán (Hungria), Kaczynski (Polônia)⁴⁹, tornaram-se verdadeiros porta-vozes das ideias da direita extremista, principalmente por empregar/defender um projeto político autoritário que consiste no alinhamento entre a execução de medidas econômicas ultraneoliberais e a organização de uma política social baseada em costumes morais, religiosos e eugenistas. Para Löwy (2015), esse fenômeno não pode ser explicado somente pela via econômica, como faz a esquerda com certa frequência. Na perspectiva do autor, é preciso lembrar que, primeiramente, o capital consegue se adequar em diferentes regimes políticos sem qualquer acanhamento, e, em segundo lugar, estudos mostram que mesmo aqueles países que não sofreram tanto impacto com a recente crise do capital, a exemplo da região nórdica da Europa, apresentam traços de evolução de uma política regressiva enquadrada no panorama social defendido pela ultradireita.

No que se refere especificamente ao cenário brasileiro, acrescentam-se as crises socioeconômicas incitadas pelas contrarreformas e os recorrentes escândalos de corrupção do governo Temer. Tal situação provocou verdadeira ojeriza em relação à política, em especial para aqueles que passaram a não se sentir mais representados nem pela esquerda e nem pela direita, já que ambas estavam submersas em denúncias que colocavam em xeque a integridade dessas duas bases políticas. A visão moralizante de sociedade na qual costuma assimilar o problema da corrupção como algo de caráter individual e não sistêmico⁵⁰ (Miguel, 2018) foi fundamental na escolha de um candidato em 2018 que fugisse desse campo de disputa, contribuindo,

49 Donald John Trump (Partido Republicano), Marion Anne Perrine Le Pen (Reagrupamento Nacional), Giorgia Meloni (Irmãos da Itália), Viktor Mihály Orbán (Partido Nacional Conservador) e Jaroslaw Aleksander Kaczynski (Partido Lei e Justiça).

50 Sobre a questão da corrupção no Brasil, Miguel reitera que “A revolta contra a corrupção é marcada pela seletividade, mas também pelo maniqueísmo. A corrupção não é entendida como um produto das relações de poder político com o poder econômico, mas como um desvio de pessoas sem caráter. A resposta a ela exige sobretudo a punição mais efetiva dos culpados. Uma análise dos grandes jornais durante a crise do mensalão revelou que eles ‘podem ter sido incendiários’ na conjuntura, mas adotaram antes a postura de ‘bombeiros’ em relação a possíveis questionamentos de longo alcance do sistema político. O veredito permanece válido para os escândalos posteriores. Seletividade e maniqueísmo marcaram não só a mentalidade da classe média, mas também a cobertura jornalística e a ação do aparelho repressivo do Estado” (Miguel, 2018, p. 25).

portanto, com o fortalecimento da ideologia ultradireitista no país. Conforme Löwy (2015), no Brasil, diferentemente da Europa, “[...] não existem partidos de massa tendo o racismo como sua principal bandeira” (p. 662), porém, demagogicamente ergue-se a pauta do “combate à corrupção para justificar o poder das oligarquias tradicionais e, segundo o caso, legitimar golpes militares” (p. 662).

Em se tratando da extrema direita brasileira, Miguel (2018) aponta três vertentes principais que se entrecruzam e formam seu arcabouço ideológico, quais sejam: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo, ideia frequente desde o Integralismo⁵¹. Desse modo, importa conceituá-las, mesmo que brevemente, porque será a confluência dessas correntes que conduzirá o pleito eleitoral após o golpe de 2016 e colocará o Brasil na rota da ultradireita.

Assim, descendente da escola austríaca, a concepção libertariana advoga que “[...] qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que possa parecer” (Miguel, 2018, 19). Tal pensamento credita os males sociais ao Estado provedor, pois compreende que o único direito válido é o da propriedade privada, logo não caberia ao Estado a finalidade de promoção de políticas públicas, sob risco de interferir na escolha de cada um. Insiste, contudo, na defesa de uma suposta liberdade individual maximizada que só pode ocorrer na condição de um Estado completamente apartado dos indivíduos. A função do poder estatal, nessa perspectiva, resume-se em deixar o mercado seguir seu curso natural mesmo que isso aprofunde desigualdades e acentue a miséria (Miguel, 2018).

Sobre o fundamentalismo religioso destaca-se que essa corrente vem se consolidando politicamente desde a década de 1990⁵², sobretudo com expressivos investimentos de igrejas neopentecostais em candidaturas de seus fiéis⁵³. O discurso

51 Movimento político do Brasil surgido em 1932 sob a liderança de Plínio Salgado. O integralismo evocava ideias de caráter fascista e tinha como lema: “Deus, pátria e família”.

52 Importante ressaltar a discussão que Mattos (2020, p. 239-240) traz sobre o crescimento populacional dos evangélicos e conseqüentemente de seu peso político. Para o autor: “[...] Conforme dados do IBGE, os praticantes de religiões protestantes tradicionais ou das denominações ‘evangélicas’ mais recentes, que na década de 1940 representavam apenas 2,6% da população, cresceram muito no fim do século XX, alcançando mais de 15% da população em 2000. O crescimento continuaria na década seguinte, sendo contabilizados 22,2% de evangélicos em 2010. Seu crescimento percentual, somente entre 2000 e 2010, foi cinco vezes maior que o da população brasileira como um todo. Do ponto de vista do perfil social, no caso das denominações pentecostais/neopentecostais, seus fiéis são mais numerosos ‘na base da pirâmide social: 63,7% dos pentecostais acima de 10 anos ganham até um salário mínimo, 28% recebem entre um e três salários e 42,3% dos acima de 15 anos têm apenas o ensino fundamental incompleto’”.

53 Em relação ao fundamentalismo religioso, Miguel faz a seguinte ponderação: “Por vezes se fala na ‘bancada evangélica’, mas a expressão ignora diferenças entre as denominações protestantes, invisibiliza o setor minoritário, mas não inexistente, de evangélicos com visão mais progressista e,

propalado é de que a igreja precisa ocupar espaços de poder para que temas levantados no Congresso Nacional, essencialmente os que tratam da questão do aborto ou ainda do combate à homofobia, sejam barrados, pois partem da “[...] percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (Miguel, 2018, p. 21). Em última instância, não reconhecem, pelo menos em sua totalidade, o Estado laico e acreditam na premissa de que há um chamado divino para impedir o avanço de pautas denominadas progressistas, sendo a política um dos caminhos (Vieira, 2018).

Por fim, a extrema direita reedita o anticomunismo, atribuindo ao PT “a encarnação do comunismo do Brasil” (Miguel, 2018, p. 22). Se em 1964 os militares usaram o argumento da ameaça comunista para tomar de assalto o poder, na esfera atual, a narrativa de uma ditadura de esquerda é novamente superexplorada, todavia, fazendo menção a uma suposta força venezuelana capaz de difundir o comunismo no país utilizando o Partido dos Trabalhadores como mecanismo para alcance de tal fim.

Na conclusão de Miguel:

As três correntes não são estanques. Há um caminho, em particular, de fusão do anticomunismo com o reacionarismo moral, que passa por uma leitura fantasiosa da obra de Antônio Gramsci e recebe o nome de “marxismo cultural”. A noção de que a luta política tem, nas mãos de seus detratores à direita uma estratégia maquiavélica simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes. Gramsci é apresentado como alguém que bolou um “plano infalível” para a vitória do comunismo [...] (2018, p. 22).

Dessa forma, a partir do enlace dessas tendências, passamos a acompanhar no Brasil pós golpe o avanço da extrema direita e sua disputa pelo poder. Àquela altura, a oposição enfraquecida não conseguia desatar os nós a que fora submetida em decorrência do golpe. Era visível o desmoronamento do Partido dos Trabalhadores, ainda mais quando o engodo da Operação Lava Jato prendeu Lula, principal líder do partido, cujo nome aparecia em primeiro lugar nas pesquisas de intenção de voto para presidente da república nas eleições de 2018. Nesse ínterim, enquanto o PT lutava para juntar seus pedaços e compor uma frente que pudesse reconduzi-lo ao pleito, páginas das redes sociais que faziam interlocução com ideais da extrema direita ganhavam mais espectadores. É aqui, portanto, que a figura de Jair Messias Bolsonaro começa a ganhar relevo.

sobretudo, deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja católica no Congresso, não por meio de sacerdotes, mas de leigos engajados” (2018, p. 21).

Inicialmente, frações da esquerda e da direita tradicional consideravam a aspiração à presidência do então deputado federal uma grande piada⁵⁴ - preferiram encará-lo como aberração à entender que ele é um produto do que há de mais reacionário e sórdido na história do Brasil – até porque parecia improvável que um candidato fora do histórico embate eleitoral conseguisse sobrepujar a polarização entre PT e PSDB⁵⁵. No entanto, com a prisão de Lula, Bolsonaro obteve vantagem no espaço vazio criado pelo golpe, inclusive, apresentando-se à cena política de 2018 como um concorrente *outsider*, apesar de ter ocupado cadeira parlamentar em Brasília por quase 30 anos por meio de diferentes partidos, todos com graves denúncias de envolvimento em casos de corrupção.

De fato, enquanto congressista, pouco ou nada contribuiu em projetos para seus eleitores e muito menos ocupou posições de destaque que lhe rendessem notoriedade nacional. Sua presença no parlamento sempre fora considerada medíocre e, longe de seu reduto, pode-se assegurar que ele era um político completamente desconhecido para a grande maioria, embora apresentasse um montante significativo de votos nas disputas eleitorais anteriores a de 2018⁵⁶. Esse anonimato, porém, lhe foi benéfico na hora de produzir sua estratégia política e concorrer ao cargo de presidente, pois conseguiu fabricar uma imagem de político idôneo por não ser alvo de investigação em casos de corrupção. Ademais, mostrava sua desaprovação em relação aos rumos que o país estava tomando devido aos avanços nas políticas sociais e identitárias, criadas em sua maioria nos governos Lula e Dilma, vociferando, assim, duras críticas à lei de cotas, igualdade salarial e política de repasse de dinheiro para a parcela mais vulnerável da população. Por meio desse tipo de conduta, Bolsonaro passa a se aproximar de alas importantes da sociedade, a saber, a classe média, a evangélica e os empresários.

Importante lembrar que a figura do Bolsonaro político remonta ao período pós-ditadura, no qual ele é expulso das Forças Armadas, onde alcançou a patente de

54 Löwy salienta: “A esquerda como um todo, com apenas algumas exceções, tem severamente subestimado esse perigo. Não viu a “onda marrom” vindo e, portanto, não viu a necessidade de tomar a iniciativa de uma mobilização antifascista. Para algumas correntes da esquerda que veem a extrema-direita como nada mais do que um efeito colateral da crise e do desemprego, são essas as causas que devem ser atacadas, e não o fenômeno fascista propriamente dito. Tal raciocínio tipicamente economicista desarmou a esquerda diante da ofensiva ideológica racista, xenofóbica e nacionalista da extrema-direita” (Löwy, 2015, p. 658).

55 Há mais de 20 anos PT e PSDB disputavam eleições presidenciais.

56 Segundo Mattos, Bolsonaro quando concorreu em 1990 para deputado federal recebeu 67 mil votos e nas eleições seguintes sempre recebeu mais de 100 mil votos. Em 2014 esse número quadruplicou recebendo 464 mil votos no Rio de Janeiro (Mattos, 2020).

capitão, ingressando em seguida na política. Mas a construção do “mito” da extrema direita pode-se dizer que é um desdobramento direto do golpe. Nesse sentido, “Fruto tanto de uma utilização competente das novas ferramentas tecnológicas quanto pelo espaço concedido pelos meios de comunicação tradicionais [...]” (Miguel, 2018, p.23), o candidato do então Partido Social Liberal (PSL) começa a receber cada vez mais atenção e seguidores, principalmente, quando passa a reivindicar “[...] as mobilizações anticorrupção e contra o PT [...]” (Mattos, 2020, p. 163). Ao lado da retórica da corrupção, ele agregou um discurso moralmente regulador, assim como passou a defender o ideário do livre mercado, aglutinando em/para si grupos com posicionamentos distintos, mas com interesses em comum, quais sejam: aceleração das contrarreformas em curso e banimento do PT com sua política social. Nas palavras de Mattos:

O “cimento ideológico” da popularidade bolsonarista possui dois ingredientes. Desde sempre, Bolsonaro vinculou-se ao discurso reacionário de resposta à violência cotidiana nas cidades brasileiras através da violência estatal, ou miliciana, na fórmula “bandido bom é bandido morto”. Na campanha, o gesto imitando uma arma tornou-se a marca registrada do candidato e seus apoiadores. A proposta de mudar a legislação para facilitar compra, posse, porte e uso de armas foi um dos carros-chefes de seu discurso. Nisso, a ideologia bolsonarista se acopla a uma longa trajetória de exploração política e midiática da violência do Estado e do exercício da “justiça privada” pelos “cidadãos de bem” como melhores respostas ao cotidiano violento das grandes cidades brasileiras. [...] O outro ingrediente foi o discurso anticorrupção, tradicionalmente acionado pela direita brasileira em momentos de avanço reacionário [...]. Foi através de sua adesão ao discurso anticorrupção e ao tipo de antipetismo dos movimentos de direita que foram às ruas contra o governo Dilma a partir de 2015, que Bolsonaro consolidou a imagem de “mito”, associada a um perfil político “autêntico”, *outsider*, e “ficha limpa” (Mattos, 2020, p. 180-181).

Já o tom saudosista de Jair Bolsonaro concernente ao tempo da ditadura militar na ocasião da campanha nada tinha de novo. Quando deputado, tanto na Câmara⁵⁷ como também em aparições um tanto quanto caricaturadas em programas de TV, constantemente proferia falas em apoio ao golpe de 1964 e em mais de uma vez ameaçou nomes importantes da política nacional sem que essas ações lhe imputassem algum tipo de repressão. A partir de um entendimento equivocado do

57 No ano de 2003, em discurso na Câmara dos Deputados, Bolsonaro afirma ser de extrema-direita e defensor da ditadura militar: “Se não ser traidor é ser de direita, sou de extrema direita com muita honra. Tenho orgulho de dizer que defendo a ditadura militar. Na ditadura militar não tinha essa patifaria que vemos hoje por aí: o servidor público era tratado com dignidade e não havia ninguém vendendo droga em porta de escola. A violência não estava dessa maneira, porque não existia essa covarde política de Direitos Humanos (Bolsonaro, 2003).

conceito de liberdade de expressão, abusou de declarações racistas, misóginas e homofóbicas e mesmo sendo processado em algumas delas, não deixou de ocupar um lugar no Congresso Nacional e mais tarde no Palácio do Planalto. Segundo a exposição de Mattos:

Em todos os seus postos legislativos, Bolsonaro defendeu sempre posições fascizantes, difundindo um discurso de ódio centrado em alguns elementos ideológicos basilares. O principal deles foi a defesa sistemática da ditadura militar e, particularmente, de suas dimensões de terrorismo de Estado, como tortura e eliminação de opositores políticos. O breve pronunciamento na votação do impeachment de Dilma Rousseff, quando exaltou o torturador Brilhante Ustra, foi apenas mais um episódio em que Bolsonaro tratou como herói aquele criminoso sádico que comandou a tortura no maior centro de repressão da ditadura na década de 1970. Foram frequentes os momentos em que Bolsonaro afirmou que as memórias de Ustra eram seu “livro de cabeceira”. Esse tipo de discurso, de representação da ditadura como um período “áureo” da história recente do país (lembramos que o fascismo sempre se apresentou como um discurso de resgate dos “tempos áureos” da nação) e de exaltação da repressão, encontrou espaço não apenas na tribuna do Legislativo mas também em meios de comunicação, ganhando maiores dimensões entre os militares a partir do esforço de apuração dos crimes da ditadura desenvolvidos pelas Comissões da Verdade na primeira metade da década de 2010 (2020, p.169-170).

No que tange ao processo eleitoral de 2018, não era apenas a popularidade de Bolsonaro e o avanço do conservadorismo que marcavam a sociedade brasileira naquele momento. A crise que atingiu o Partido dos Trabalhadores e as esquerdas de modo geral foi algo sem precedentes na história de nossa jovem democracia. Desde o período da redemocratização, em que pesem suas contradições, o PT se constituiu como uma força de oposição importante dentro de um país cuja memória é maculada por uma perversa desigualdade social submersa numa intrínseca relação de manutenção dos privilégios burgueses. Com o golpe, essa frágil oposição não conseguiu barrar os avanços de um Congresso – subordinado a classe dominante – que há tempos conspirava pela implementação de contrarreformas ultraliberais.

Em um cenário no qual pesquisas de intenção de voto mostravam-se bastante favoráveis a volta de Lula em 2018, o PT até chegou a aceitar o impeachment com a expectativa de ascender ao poder nas eleições seguintes, porém com a prisão do ex-presidente, no mês de abril do mesmo ano, o partido precisou registrar a “toque de caixa” o nome de Fernando Haddad para disputar o pleito. O cálculo político do PT foi de que Haddad herdaria os votos de Lula, senão em sua totalidade pelo menos em

sua maioria. Mas, não foi isso que aconteceu⁵⁸, haja vista que a perda de sustentação política do PT é fruto de um processo social orgânico em que se verifica, ainda no governo Dilma, o deslocamento de um fragmento considerável da população brasileira para o campo da direita (Singer, 2018).

Tal conjuntura colocava Haddad em desvantagem. Além disso, o candidato petista não tinha visibilidade nacional – embora tivesse sido prefeito de São Paulo, maior cidade do Brasil e ministro da educação –, bem como não contava com a captura de sua campanha pela disseminação de *fake news* disparadas em massa contra o PT e contra ele próprio. Sua campanha reduziu-se a dar explicações ou desmentir falsos relatos que abarrotavam as redes sociais. O debate político de 2018 foi regulado na internet e não mais na rua. O resultado, portanto, não poderia ser diferente, isto é, mesmo as eleições se arrastando para o segundo turno, a vitória de Jair Bolsonaro, com cerca de 55% dos votos válidos, confirmava o recuo democrático iniciado com o golpe (Singer, 2020).

Com o lema “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”, a chegada de Jair Bolsonaro a presidência da república significou a inviabilidade de um projeto de sociedade nos marcos da democracia. O seu governo, de inspiração fascista, foi balizado pela união de olavistas, militares tecnocráticos, militares da extrema-direita, empresários, evangélicos e vários políticos do chamado “centrão”, cuja estrutura dividiu-se em duas vertentes: a ala contrarreformista e a ala ideológica. Ambas não estão segregadas e desempenham de maneira combinada funções de controle e de destruição.

Durante a campanha, a promessa de redução de ministérios associada a crítica a corrupção foi uma tônica que ecoou alto, aproximando, assim, a classe média do então candidato. Tal projeto na prática nunca se sustentou. Durante os quatro anos de governo fez uso da estratégia de troca de favores utilizando a criação de ministérios ou entregando-os à líderes ligados aos partidos do “centrão” na perspectiva de ter sua agenda contrarreformista-ideológica aprovada no Congresso. Na mesma esteira, fez questão de ressaltar que teria no plano econômico Paulo Guedes, economista oriundo

58 De certa forma, esse movimento trouxe luz ao que André Singer denominou de lulismo, isto é, um fenômeno dentro do Partido dos Trabalhadores maior e mais forte que o partido em si, no qual desponta a figura do Lula e todo o deslocamento político feito em torno de estratos decisivos do eleitorado. Para o cientista político (2012, p. 9), o lulismo existe como força submersa no signo da contradição, no qual encontram-se abrigados “conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança” tudo em um mesmo espiral.

do mercado financeiro e defensor de reformas ultraneoliberais, sinalizando para o empresariado que estava atento aos seus anseios, tanto que em seu plano de governo tratou de recuperar falas proferidas por Guedes, nas quais afirmavam que no Brasil nunca houve a adoção dos postulados neoliberais.

As economias de mercado são historicamente o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social. Graças ao liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo. Mesmo assim, o Brasil NUNCA adotou em sua História Republicana os princípios neoliberais. Ideais obscuras, como o dirigismo, resultaram em inflação, recessão, desemprego e corrupção. O Liberalismo reduz a inflação, baixa os juros, eleva a confiança e os investimentos, gera crescimento, emprego e oportunidades. Corruptos e populistas nos legaram um déficit primário elevado, uma situação fiscal explosiva, com baixo crescimento e elevado desemprego. Precisamos atingir um superávit primário já em 2020. Nossa estratégia será adotar as mesmas ações que funcionam nos países com crescimento, emprego, baixa inflação, renda para os trabalhadores e oportunidades para todos (Plano de Governo de Bolsonaro, 2018).

Comprometendo-se com o empresariado a realizar reformas austeras e cortes no orçamento público tão logo chegassem ao poder, Guedes e Bolsonaro no primeiro ano de governo conseguiram emplacar uma nova reforma na previdência que, segundo Mattos (2020), generalizou o critério da idade mínima para a aposentadoria e impôs barreiras para que uma fração substantiva da população brasileira não consiga mais aposentar-se. Atrelado a isso, encaminhou medidas provisórias que flexibilizavam ainda mais as leis trabalhistas, utilizando como justificativa previsões de crescimento que nunca vieram de fato a acontecer. Sendo assim:

O sucesso econômico do modelo austericida só existiu nos discursos das autoridades governamentais. O crescimento do PIB em 2019 ficou em 1,1%, muito abaixo das previsões do orçamento aprovado em 2018 (2,5%) e também das primeiras previsões de Guedes quando assumiu (2%). Outros dados ajudam a dimensionar o sentido do desmonte promovido pelas políticas econômicas de Bolsonaro/Guedes. Em 2019, pela primeira vez em quatro décadas, o país exportou mais produtos básicos do que industrializados. O superávit da balança comercial foi o menor em quatro anos. A produtividade do trabalho caiu 1%. Percebendo o quadro potencialmente crítico, os capitais externos se retiraram em grande volume, especialmente na virada para 2020. Nos dois meses de 2020, ainda antes do furacão econômico associado à pandemia do novo coronavírus, a saída de capitais externos do país já somava R\$ 35 bilhões. Apenas para efeito de comparação, durante todo o ano de 2008, marco inicial da grande recessão da década passada, a fuga de capitais foi inferior a R\$ 25 bilhões (Mattos, 2020, p. 215-216).

Antes de assumir o Ministério da Economia, Paulo Guedes em diversas entrevistas e artigos, alegou serem os programas sociais juntamente com a burocracia o grande dilema do Brasil. Como saída, insistia na criação de um Estado que enfrentasse o desequilíbrio fiscal por meio da diminuição de suas atribuições, o que em termos concretos representam privatização e retirada de direitos trabalhistas. Seu alinhamento com Bolsonaro, não altera esse discurso, contudo, acrescenta um ingrediente novo, isto é: um ultraneoliberalismo moralizante, cujo conceito de liberdade encontra-se restrito somente ao aspecto econômico ao passo que ignora ou reprime, por exemplo, o problema ambiental, direitos básicos das mulheres ou ainda da comunidade LGBTQIA+.

A visão maniqueísta com que os problemas econômicos foram tratados no programa de governo apresentado em 2018 revelam tal concepção. Nele, “[...] as soluções passam, logicamente, nesta linha de argumentação, a necessidade de extirpar do poder, os adversários, e todos aqueles que não comungam com a ‘aliança de centro-direita’, tão defendida por Guedes” (Shaefer, 2018, p. 110). A teia novelesca em que o bem precisa vencer o mal não ficou reservada apenas para a economia. Na realidade, todas as instâncias do Brasil foram afetadas com esse enredo artificial e, no que diz respeito ao campo da educação, é possível afirmar que foi uma das áreas mais impactadas durante os anos do governo Bolsonaro. A onda de desmonte que sofreu a política educacional brasileira foi, sem sombra de dúvida, um amargo golpe que retrocedeu a educação do país e potencializou, por meio de um projeto ultraneoliberal-moralizante, a sistemática dual na qual se encontra historicamente assentada a escola brasileira, sobretudo, ao insistir na mensagem de que educação de qualidade não é para todos (Leher; Santos, 2023).

No plano de governo apresentado em 2018, propostas aparentemente difusas voltadas para o quadro educacional são postas por meio da mistura de concepções, cujos elementos da lógica neoliberal, como por exemplo o argumento de fazer muito com pouco, são explorados ao lado do combate a suposta doutrinação e sexualização precoce das crianças. Decretos e leis que foram sancionados nos governos anteriores, a exemplo da Lei 13.005/2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, foram engavetados em prol da execução de uma agenda de natureza neofascista que impediu “[...] o fortalecimento cultural, político, ideológico da classe trabalhadora compreendida aqui em sua extraordinária diversidade ‘proletária” (Leher; Santos, 2023, p. 22).

Diante de um cenário que celebra a destruição, o projeto do governo Bolsonaro para educação são “[...] coerentes com tal objetivo: estão associadas à devastação da vida e da humanização das novas gerações [...]” (Leher; Santos, 2023, p. 16). Através da chamada “guerra cultural”, promoveu-se no Brasil um ataque à política pública educacional, cujo método, na perspectiva ideológica, combinou uso de mentiras, negacionismo científico, interdição da pluralidade de pensamento, corte orçamentário, nomeações de operadores da guerra cultural – inclusive em postos-chave alocados em ministérios e secretarias – dentre outros.

Do ponto de vista operacional, a pasta da educação foi uma das poucas que Bolsonaro não ofereceu concessão para os Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe)⁵⁹, diferentemente de outros ministérios em que a escolha se deu por intervenção direta do mercado financeiro ou de agentes ligados ao grande capital (Leher, 2023). Isso não significa dizer que esses grupos foram banidos dos assuntos do MEC, pois continuaram ocupando cadeiras importantes nos segmentos educacionais especialmente orientando as secretarias estaduais e municipais. Entretanto, é possível afirmar que tiveram sua participação reduzida em proposições nas quais o aspecto ideológico moralizante não configurasse papel de destaque, uma vez que para o bolsonarismo, a educação pública só poderia ocorrer dentro desse amálgama, ou seja, entre a fusão de um discurso moralmente regulador advindo do pensamento da extrema-direita com os postulados econômicos e políticos ultraneoliberais.

Decorre daí uma das explicações para a escolha do ministro no início do mandato de Bolsonaro, momento no qual os APHe até tentaram negociar o nome de Mozart Ramos ligado ao Todos pela Educação para gerir o MEC, mas o então presidente acolheu a indicação de Olavo de Carvalho, guru da ultradireita, ao apontar para o Ministério um agente fiel da “guerra cultural”, a saber, Ricardo Vélez, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, apoiador contumaz da ideologia bolsonarista e adepto da concepção meritocrática. Conforme notaram Leher e Santos:

59 A concepção de aparelho privado de hegemonia (APH) foi desenvolvida por Antonio Gramsci ao longo de seus escritos nos *Cadernos do Cárcere*. Para Fontes, os APHe “[...] Se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela deriva” (2010, p. 133-134).

Ricardo Vélez ensaiou a implementação de uma agenda de direita que orgulhasse seu patrono, propugnando: que estudantes gravassem as suas aulas para identificar professores esquerdistas; o revisionismo histórico para reconceituar a ditadura empresarial-militar como um movimento cívico (“a posse de Castelo Branco foi institucional, não um golpe contra a Constituição da época”); que as escolas filmassem os estudantes cantando o hino e bradando o lema neofacista do governo “O Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”; que a “universidade para todos não existe [...] As universidades devem ficar reservadas para a elite intelectual”; o modelo de escolas cívico-militares e a nomeação ideológica de reitores, interditando os de esquerda. Logo nos primeiros dias como ministro, defendeu mudanças no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, retirando temas como os quilombolas e a violência contra a mulher (2023, p. 23).

Vélez, apesar de devotado a Bolsonaro, não conseguiu conter os tensionamentos internos dentro do próprio MEC, tendo como desdobramento sua demissão no quarto mês de vigência do governo. Com a vaga aberta, os APHe voltam a pleitear a vaga de ministro, e, mais uma vez, o que vai ser determinante na decisão final é a agenda ideológica. Dessa forma, a escolha do também olavista Abraham Weintraub feita pelo presidente em voga para a condução da pasta da educação, seguiu o mesmo parâmetro da indicação do anterior. Contudo, o novo ministro possuía laços mais sólidos com a extrema-direita e um discurso sobre a “guerra cultural” mais vibrante, fator que muito agradava ao setor mais conservador do bolsonarismo. Para Lerh e Santos:

O novo ministro tinha vínculo muito mais orgânicos com a extrema-direita e havia ocupado cargo de Secretário Executivo da Casa Civil da Presidência da República no governo Bolsonaro. Olavo de Carvalho elogiou: “leu e entendeu minha obra”. Ademais, frequentava fóruns da extrema-direita e, com seu colega Ernesto Araújo, reivindicava a Bíblia como guia. O novo ministro foi muito mais assertivo e focalizado em sua gestão priorizando a guerra cultural nas universidades (2023, p. 24).

A administração de Weintraub foi forjada na implantação do terror. Contingenciamento de verbas, cortes nas bolsas de pós-graduação, boicote na aprovação do Novo Fundeb e a propagação de *fake news* – ao dizer que nas universidades federais havia laboratório de produção de drogas e plantação de maconha, por exemplo – foram algumas das nefastas ações do ministro durante o tempo em que ocupou o MEC. Enquanto que os ataques de Vélez eram mais retraídos e, de certa forma, até facilmente desarticuláveis, a ofensiva de Weintraub possuía um caráter mais estratégico porque, primeiro, se criava uma cortina de fumaça através de denúncias descabidas e mentirosas, em maior parte ligadas a “guerra cultural”, para

em seguida emprega-las como justificativa de corte no orçamento das instituições públicas de ensino.

Leher e Santos (2023) relembram que, mesmo vociferando críticas ferrenhas à corrupção presente no sistema político, Weintraub teve sua gestão marcada por diversas denúncias de irregularidades com o uso da verba destinada aos programas educacionais. O caso mais emblemático foi na ocasião da divulgação de um edital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo valor superfaturado para a compra de produtos eletrônicos chamaram atenção de órgãos fiscalizadores e da grande mídia. Depois da repercussão da notícia, o edital foi cancelado e ninguém foi responsabilizado por esse grave acontecimento. O ex-ministro continuou alardeando seus discursos de ódio, inclusive, proferindo ataques contra o STF e outras autoridades, fato que lhe rendeu sua demissão em junho de 2020 e, curiosamente, um cargo no Banco Mundial.

Após a saída de Weintraub, em um claro aceno ao meio evangélico, Bolsonaro confiou o MEC ao pastor presbiteriano Milton Ribeiro, ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Embora não fosse um nome ligado ao olavismo, o então ministro deu continuidade ao desenho ostensivo encabeçado pelo governo, utilizando-se dos mesmos métodos de seus antecessores: “guerra cultural”, retirada de verba e privatização.

As falas carregadas de preconceitos denotavam claramente a defesa de uma escola excludente e a imposição da visão religiosa como símbolo implacável de sua gestão. Sob a administração de Milton Ribeiro, o MEC foi transformado em um grande balcão de negócios para beneficiar faculdades religiosas, o setor privado – a tentativa de “abertura de cursos de pós-graduação estrito senso a distância ofertadas pelas corporações educacionais” e “procedimentos de liberação de recursos para Educação Superior privada, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)” são exemplos cabais disso (Leher; Santos, 2023, p. 28) – e pastores ligados ao clã bolsonarista⁶⁰.

60 Quando Milton Ribeiro esteve à frente da pasta da Educação, um escândalo foi divulgado dando conta de conchavos que o ministro havia feito com os pastores Gilmar Santos e Arilton Moura que não tinham qualquer relação com a área do ensino, mas, ainda assim, controlavam a agenda do Ministro e conseguiam vantagens financeiras em função dessas condições privilegiadas. Além de propinas em ouro, denunciou-se, através de falas de testemunhas, vendas de Bíblias e dinheiro em espécie, configurando-se como um elaborado esquema de corrupção. (Disponível em <https://www.estadao.com.br/politica/propina-em-ouro-via-biblia-e-no-pneu-entenda-o-escandalo-dos-pastores-e-gabinete-paralelo-no-mec/aceso-junho-de-2024>). Percebemos, portanto, que a disputa pela educação daquele governo não estava relacionada apenas à construção de um

Escândalos de toda ordem caracterizam a vigência de Milton Ribeiro à frente do MEC. Compra de ônibus superfaturados, atuação de um “gabinete paralelo” comandado por pastores indicados pelo ex-presidente, construção de escolas e creches que nunca saíram do papel, dentre outras falcatruas, colocaram mais uma vez os recursos do FNDE na rota de investigação. Enquanto isso, as escolas e universidades públicas foram esfaceladas⁶¹, principalmente no período pandêmico, cuja política de financiamento deveria ter sido ampliada em virtude das necessidades fundamentais que se potencializaram naquela conjuntura. Para Leher e Santos (2023, p.26): “O montante de recursos para a educação é fortemente declinante no governo Bolsonaro”.

Diante da maior crise sanitária vivenciada pela humanidade no século XXI, as Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica tiveram uma significativa redução em suas receitas básicas⁶². Nesse contexto, é necessário lembrar que a educação pública no Brasil já se encontrava profundamente debilitada devido ao enxugamento financeiro provocado pela EC nº 95/2016. Com a pandemia de Covid-19, esse quadro é levado à exaustão, visto que o governo resolveu dobrar a aposta e encolheu ainda mais o orçamento com as chamadas despesas primárias através da aprovação da Emenda Constitucional nº 109/2021. De acordo com Sardinha e Souza, com a anuência dessa EC:

[...] novas medidas de ajuste fiscal passaram a vigorar permanentemente no texto constitucional, avançando nas trincheiras contra as despesas obrigatórias – em boa parte, aquelas que constituem a massa salarial dos servidores públicos e professores da escola pública. Como é usual nas políticas neoliberais, a aprovação dessa emenda foi justificada pela necessidade de disponibilidade financeira para a liberação da parcela do Auxílio Emergencial do exercício de 2021, destinado aos desalentados pela crise agravada pela pandemia de covid-19 (2023, p. 163).

currículo espelhado na suposta pauta dos costumes, mas como um importante flanco para a entrada de agentes externos à educação que viam nessa pasta, oportunidades de vantagens lucrativas.

61 “A educação pública respira por aparelhos no Brasil. Com o descaso do governo, a educação sofre sem recursos e sem previsão de investimentos. Segundo estudo do Instituto de estudos Socioeconômicos (Inesc) o orçamento da educação diminuiu mais de quatro vezes em três anos. Mesmo com a pandemia, na qual muitos/as alunos/as, professores/as e toda comunidade escolar sofreram com a falta de infraestrutura, as coisas não melhoraram”. Disponível em www.sintep.org.br/sintep/Utilidades (acesso em junho de 2024)

62 Em contrapartida, o repasse de verba pública para o setor privado de educação cresceu de forma exponencial. Para Sardinha e Souza o Fies ilustra bem esse quadro. “O Fies permite vislumbrar a escala dos repasses: em 2016, o programa operou mais 37,5 bilhões de reais”. E complementam: “Finalmente, os grandes grupos educacionais não se limitam a ocupar o ‘nicho’ de mercado da educação privada. Com os sistemas de ensino, plataformas, complexos materiais pedagógicos, é plausível que as corporações educacionais mirem alargar sua presença no setor público, servindo como uma grande plataforma de serviços para os estados e municípios [...]” (2023, p. 164).

A pandemia de covid-19 rapidamente assumiu dimensões catastróficas. O capitalismo reformista foi desmascarado quando se mostrou incapaz de escolher entre a vida e a morte. Milhares de pessoas perderam seus empregos e, além do medo de contaminação pelo vírus que àquela altura já havia se espalhado de uma ponta a outra no planeta, tiveram que enfrentar condições mínimas de sobrevivência. A pandemia, nesse sentido, estampou todas as mazelas de um sistema imbricado nas relações de classe, mas também de raça e gênero como derivações de sua própria estrutura expropriatória e excludente. Segundo Antunes (2020, p. 10): “Seria um verdadeiro milagre que esse verdadeiro *Frankenstein* não demonstrasse, com o tempo, a virulência e a letalidade e seu modo de ser e de se reproduzir”.

Nos países periféricos, como é o caso do Brasil, a tragédia assumiu contornos ainda mais violentos. A confluência de múltiplas crises – econômica, política, sanitária – na conjuntura local fez surgir um cenário em que a classe trabalhadora precisou conviver diuturnamente com a miséria, o desespero e a morte, sobretudo, quando a estratégia governamental se concentrou em desacreditizar os dados científicos e as orientações que estavam sendo veiculadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A ideia era insistir para a população que a Covid-19 era somente uma “gripezinha”⁶³ e que todas essas informações não passavam de um grande alarde midiático para atemorizar os indivíduos.

Em contrapartida a atuação pífia do governo brasileiro, o número de mortes notificado pela imprensa era assustador e extremamente preocupante⁶⁴. Não

63 “Durante a sua já tradicional *live* das quintas-feiras, o presidente Jair Bolsonaro disse que nunca chamou a covid-19 de “gripezinha” e afirmou que não existe nenhuma gravação que mostre o contrário. “A grande mídia falando que eu chamei de gripezinha a questão do covid. Não existe um vídeo ou um áudio meu falando dessa forma”, disse o presidente. Em março deste ano, no entanto, o presidente usou a expressão ao menos duas vezes publicamente. A primeira vez, em uma coletiva de imprensa, no dia 20 de março: “Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?”. Quatro dias depois, voltou a usar o termo em pronunciamento nacional em rádio e TV: “No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão”. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em junho de 2024.

64 Segundo dados do Ministério da Saúde do Brasil, até agora o país já soma 712.324 óbitos por Covid-19 e ao todo foram 38.819.822 infectados. A vacinação, apesar de ter sido amplamente desencorajada por Bolsonaro em pleno auge da contaminação e das mortes por Covid-19, salvou a vida de milhões de pessoas e, ainda assim, a Covid-19 segue fazendo vítimas no país. Só neste ano de 2024, já foram 4.707 infectados e 66 óbitos e a maior incidência se dá no Sudeste e Sul, regiões em que o referido ex-presidente teve amplo apoio. A menor taxa de mortalidade tem sido no Nordeste, com 0,74%, abaixo inclusive da média nacional que é de 1,75%. Disponível em <https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19/html/covid-19.html.html>. Acesso em junho de 2024.

demorou muito para que o país se tornasse o epicentro da covid-19. Países com um contingente populacional superior ao do Brasil – e também mais pobres – conseguiram conter o número de mortes através de isolamento social e de medidas econômicas que foram sendo implementadas ao longo do processo. A compra de vacinas que desde os testes já se mostravam promissoras, foi fator determinante para que esses países reestabelecessem, pelo menos em parte, sua normalidade no final de 2020.

Mas, Bolsonaro não apenas ignorou o colapso sanitário, bem como deixou o estrato que vende sua força de trabalho à própria sorte, priorizando os interesses de uma burguesia predatória que conseguiu aumentar sua taxa de lucratividade enquanto o vírus se espalhava incontrolavelmente, tornando o país um grande cemitério a céu aberto⁶⁵. Para tanto, o ex-presidente utilizou todo seu aparato da “guerra cultural” através da disseminação de dados falsos, negacionismo e anticienticismo. Inicialmente, não estava sozinho. Fazia coro com Trump, presidente do Estados Unidos, que, mesmo sendo um importante nome da extrema-direita naquele contexto, logo se rendeu aos fatos e apresentou um pacote emergencial de combate ao coronavírus⁶⁶. O Brasil, no entanto, permaneceu na contramão da ciência, resultando, assim, numa tragédia de ordem estrutural.

Ademais, sem um comando único de combate ao vírus, prefeitos e governadores suspenderam atividades laborais, escolares, culturais, dentre outras, a fim de mitigar o acelerado contágio da população. Bolsonaro, por sua vez, insistia com o argumento de que a economia não podia parar e demorou a instituir um programa de enfrentamento de crise, deixando estados e prefeituras totalmente à deriva. A proposta inicial que veio do ministro Paulo Guedes, consistia no repasse de um auxílio

65 Das imagens mais impactantes da pandemia, uma delas foi a da vista aérea do cemitério público de Tarumã, na zona oeste da cidade de Manaus. O número de óbito era tão expressivo que levou a prefeitura a adotar medidas inusitadas, como a de ter que utilizar uma retroescavadeira para cavar uma enorme vala coletiva em forma de trincheiras para sepultar os 156 corpos. (Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/21/com-aumento-das-mortes-manaus-enterra-vitimas-da-covid-19-em-valas-coletivas> – acesso em junho de 2024). O apelo imagético da cena aérea de vários corpos enfileirados em uma trincheira lembraria uma guerra, se não fosse por estarem em caixões, mas, ainda assim, no chão do cotidiano pandêmico, se travava uma guerra contra a expansão sem controle do vírus, contra o negacionismo científico, contra as inúmeras fake news que circulavam apostando em medicamentos sem comprovação científica que só retardavam o sofrimento e levavam muitos à morte, mas também uma guerra contra a miséria, a pobreza, que obrigava diversos corpos dos estratos sociais empobrecidos, inclusive alguns já infectados, a conviverem nos mesmos cubículos que moravam, em meio à fome, às baixas condições sanitárias que só agudizavam cada vez mais os riscos de mortes daquelas pessoas.

66 Ver em: <https://oglobo.globo.com/economia/trump-promulga-pacote-emergencial-de-us-2-trilhoes-para-combate-ao-coronavirus-24334301>

no valor de duzentos reais para as famílias carentes, o que representava uma quantia irrisória e que desconsiderava as reais dificuldades que a classe trabalhadora estava atravessando na atual circunstância. Mais tarde, tal situação levou o Congresso a aprovar um benefício no montante de seiscentos reais⁶⁷, contrariando a expectativa da equipe econômica do governo, que desejava manter a todo custo as privatizações e um teto de gasto apesar do caos pandêmico.

No conjunto de atrocidades, a escola foi, seguramente, uma das instituições mais afetadas. Um problema multifacetado residia no panorama que se estendeu de norte a sul do Brasil com a covid-19, revelando, contudo, o aspecto dual da educação brasileira encoberta pelo dissimulado manto da modernização engendrado desde a década de 1990. Do ponto de vista legal e curricular, inúmeras reformas foram incididas no país sobre a educação dos mais pobres, perante as bênçãos do APHe, com a finalidade de flexibilizar o ensino. No contexto da pandemia tais ações cobraram seu preço. A escolarização da classe trabalhadora se viu mais uma vez sob o fogo cruzado, conforme assevera Antunes (2020). Para o autor, enquanto que, de um lado, a suspensão das atividades escolares presenciais se configurava como a opção mais adequada, do outro, a fome assolava os lares de milhares de crianças.

[...] as crianças pobres em idade escolar: se não vão às escolas públicas por causa da pandemia (o que é justo e necessário para restringir a expansão do coronavírus), não têm como se alimentar. Se vão às escolas, correm o risco de se contaminar e transmitir a doença a seus familiares. A classe trabalhadora encontra-se sob intenso fogo cruzado. Entre a situação familiar e a contaminação virótica, ambas empurrando para a mortalidade e a letalidade (Antunes, 2020, p. 14).

Com a retórica de garantir a educação dos mais vulneráveis, no que diz respeito à aprendizagem, a operacionalização do ensino remoto foi a saída apontada pelos APHe que logo encamparam o lema “Todos pelo ensino remoto”. Na ocasião, a crise foi muito bem capturada pelos empresários do setor educacional que vislumbraram de imediato uma possibilidade de ampliar esse nicho de mercado através da venda de plataformas digitais também para a Educação Básica, uma vez que no Ensino Superior ela já é uma realidade consumada. Todavia, apesar dessa

67 Câmara aprova auxílio de R\$ 600 para pessoas de baixa renda durante epidemia. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/648863-camara-aprova-auxilio-de-r-600-para-pessoas-de-baixa-renda-durante-epidemia>. Acesso em junho de 2024.

ferramenta representar um caminho para a amenização do problema escolar que se desencadeava na conjuntura virótica, a negação tecnológica fomentada historicamente pela burguesia à classe trabalhadora, impunha uma série de barreiras para a execução de qualquer tarefa pedagógica. A esse respeito, Fiera, Evangelista e Flores chegam à seguinte conclusão:

Os participantes dos seminários virtuais dizem que [...] o ensino remoto será providenciado pelo Estado, ainda que na forma de material impresso aos locais ermos, negando nosso atraso tecnológico, no qual em torno de 42% das residências nacionais não têm computadores. Grassou no debate um particular fetichismo tecnológico que fez o ensino remoto emergir como solução para as dificuldades que se descortinaram com o fechamento de escolas e universidades durante a pandemia. As soluções mágicas, das quais o professor parece ser mero instrumento, explodiram: aulas pela TV local; videoaulas por redes sociais; aulas on-line; plataformas on-line; materiais digitais para professor e aluno; uso de redes sociais; tutoria on-line; tarefas por whatsapp; podcast; kits; blogs; bancos de aulas prontas; aplicativos; apoio psicológico por mensagem. Na porta entreaberta do debate, pulavam de alegria os “parceiros”: emissoras de televisão e telefonia, organizações comunitárias, setor privado de tecnologia, emissoras de rádio, consultores com seus pacotes de aprendizagem digitais ou impressos (2020, p.23).

Não se trata de negar a potencialidade dos meios tecnológicos na educação, mas de problematizar o oportunismo em meio a um colapso generalizado sem discutir as condições subjacentes e os impactos futuros, sobretudo, para classe trabalhadora. Típico do “capitalismo do desastre”⁶⁸, no qual governos e empresários exploram o caos para implementar seus projetos privatizantes⁶⁹, o ensino remoto significou, antes de tudo, o desengavetamento de antigas aspirações do livre mercado para a área da educação⁷⁰, expressando uma medida pragmática e, ao mesmo tempo, isolada de outros movimentos que, primeiro, pudessem garantir o acesso à tecnologia

68 Expressão cunhada pela jornalista Naomi Klein.

69 Não há nada de inédito nesse *modus operandi*. Só para exemplificar a maneira pela qual o sistema neoliberal faz uso de catástrofes de ordem natural ou bélica a fim de fortalecer suas bases de dominação, na ocasião do furacão katrina em Nova Orleans “[...] Com a cidade atordoada e seus residentes espalhados pelo país, incapazes de proteger seus próprios interesses, emergiu um plano para pôr em prática uma lista de desejo corporativa em velocidade máxima. Milton Friedman, então com 93 anos, escreveu um artigo para o *Wall Street Journal* no qual declarava: ‘A maioria das escolas de Nova Orleans está em ruínas, assim, como as casas das crianças que costumavam frequentá-las. As crianças estão agora espalhadas por todo o país. É uma tragédia. É também a oportunidade de promover uma reforma radical no sistema educacional’. Em pouco tempo, umas das primeiras recomendações adotadas pelo então presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, além da suspensão de leis trabalhistas, era “[...] dar aos pais *vouchers* para serem usados em escolas privadas e escolas *charter* [...]” tornando aquela cidade símbolo do sistema educacional mais privatizado dos Estados Unidos (Klein, 2017, p. 171-172).

70 Cabe ressaltar que essa tática de ensino, além das investidas dos conglomerados privatistas do setor educacional, também é uma orientação antiga dos Organismos Internacionais a fim de cumprir o mote neoliberal “Fazer mais com menos recurso”.

e, segundo, que atenuassem a pandemia na perspectiva de recuperação da normalidade o mais breve possível.

Ocorre que na prática essa modalidade de ensino teve curto alcance. Mesmo o Estado adquirindo programas e pacotes tecnológicos de ponta do setor privado, problemas antigos como falta de acesso aos meios digitais pelos mais pobres impediam qualquer proposta que caminhasse no sentido de assegurar a educação dessa fração populacional. E não para por aí, no auge da crise pandêmica, Bolsonaro vetou a Lei 14.172/2021 que intentava sobre o provimento de internet para estudantes de professores da Educação Básica pública, alegando falta de clareza no texto em relação aos recursos para implementar a iniciativa e choque com a política de meta fiscal. A derrubada do veto presidencial pelo Congresso, apesar de representar uma derrota para o bolsonarismo com sua tática de desmonte, não alterou de forma substancial as contradições que corroboraram para a o fracasso do ensino remoto. Sobre esse trágico quadro social, Soares nos apresenta um resumo interessante:

A primeira delas é que a sua implementação de modo aligeirado esbarra na falta de acesso à internet de grande parcela dos estudantes e inclusive de uma significativa parte do corpo docente. A isso soma-se o desconhecimento de um amplo setor do professorado no manejo de tecnologias para elaborar uma aula minimamente “interativa”. Assim, onde se consegue realizar as ditas atividades virtuais, elas acabam, muitas vezes, por se constituírem em um mero aprofundamento das metodologias tradicionais (exercícios, correções, aulas expositivas) e não em um aproveitamento da tecnologia para desenvolver técnicas mais atrativas e estimulantes de aprendizagem. O que se pode observar, é a “modernidade” tecnológica servindo para reforçar o que há de mais arcaico pedagogicamente (Soares, 2020, p. 8).

Por isso, ressaltamos, no que concerne especificamente à educação brasileira, a covid-19 foi estratégica para que o governo Bolsonaro, juntamente com os representantes do grande capital, imprimisse um modelo de escolarização que intensifica a dualidade educacional deixando um legado de total destruição para os anos seguintes. Nesse processo, duas frentes deram as mãos. A primeira, os APHe com sua lógica neoliberalizante valendo-se de técnicas do mercado para gerenciamento da educação pública. A outra, conduzida pelos conservadores, buscam introduzir uma agenda engendrada nos costumes, cujo objetivo principal, na materialidade, gira em torno da aprovação das seguintes propostas: “escola sem partido”, *homeschooling* e escolas cívico-militares, todas notadamente sob a bandeira da “guerra cultural”.

Na aparência, esses grupos se mostram em lados antagônicos, com assimetrias profundas, isto é, enquanto os APHs, em tese, defendem a laicidade, o empoderamento feminino, a causa LGBTQIA+, dentre outras pautas; o bolsonarismo, por sua vez, não assimila tais discussões e se coloca como crítico voraz, assumindo uma perspectiva mais fundamentalista, na qual a escola é vista como lócus basilar de uma remodelação histórica. Mas essas divergências tornam-se superficiais à medida em que a classe dominante fareja uma crise social ou, como disse Florestan Fernandes, “algo que pareça uma crise social para o tope da burguesia” (1986, p. 66). Nesses casos, “[...] acaba prevalecendo a compulsão à ‘defesa da ordem’”. Esta quer dizer: manter a sociedade civil intocada, excludente, concentradora, etc.” (1986, p. 66). A conciliação, portanto, torna-se imprescindível.

Na concepção de Leher e Santos:

Embora determinados aparelhos privados de hegemonia do bloco no poder tenham se pronunciado em prol da moderação da agenda bolsonarista – como nos casos de vacina e do uso de máscaras na pandemia [...]; no intento de ruptura institucional em 7 de setembro de 2021; na tramitação do Novo Fundeb –, é importante que, entre os APHe, prevaleceram, largamente, indicações de apoio à agenda da Ponte para Futuro (que unificou o bloco no poder no golpe de 2016 e no apoio a Bolsonaro), confirmando a convergência do grande capital como pauta econômica de Paulo Guedes que, afinal, define os rumos do conjunto do Estado e das políticas sociais. Os pacotes eleitorais – de teor tático, objetivando ampliar o apoio do eleitorado a Bolsonaro, colocando em prática nos três meses que antecederam as eleições presidenciais de 2022 – certamente foram criticados, mas a crítica os define como “desvios” a serem corrigidos, celebrando, em editoriais, a privatização da Eletrobrás, por exemplo (2023, p. 20-21).

Desta feita, cabe insistir no debate a respeito da simbiose entre essas duas alas que, conforme mencionado, compõem um arcabouço ideológico único do capital ultradireitista, tendo os ataques do governo Bolsonaro contra a educação pública centralidade na disputa por “projetos de sociedade, pelo tipo de sociedade que se quer construir e o perfil dos cidadãos e trabalhadores que se quer formar” (Accioly; Moreira; Silva, 2023, p. 43). Sobre tal perspectiva, basta observar a atuação dos ministros que ocuparam o MEC entre 2019 e 2022, em que, apesar de vociferarem um discurso que pedia mais para o campo conservador, trataram de preservar os aspectos neoliberais presentes na esfera educacional, ao passo que se mostraram empenhados com a deformação humana requerida pelo ideário capitalista e neofacista da extrema-direita.

4 ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E MERCADO: TRAJETÓRIAS E INFLUXOS SOBRE O ATUAL ENSINO MÉDIO

“Engolimos de uma vez a mentira que nos adula e bebemos gota a gota a verdade que nos amarga” (Diderot).

O presente capítulo examina a introdução das ideias neoliberais no contexto educativo, enfatizando as propostas elaboradas pelos economistas defensores do livre mercado na formação do “trabalhador de novo tipo” e na impressão de um modelo escolar balizado pela lógica empresarial. Por esse viés, Organismos Internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) cumprem a tarefa de difundir tal concepção nos países periféricos, no entanto, apresentando a educação como sinônimo de crescimento econômico.

Na mesma sintonia, discutimos como as organizações brasileiras ligadas ao setor empresarial, passaram a disputar o Ensino Médio, subvertendo sua identidade e, acima de tudo, redefinindo sua finalidade. Esses grupos ganham musculatura no cenário de contrarreforma do Estado, tanto no sentido de aprovação de suas pautas reacionárias, como na adulteração da função social do Ensino Médio.

4.1 O contexto da produção flexível e as demandas formativas para o “trabalhador de novo tipo”

A adesão da doutrina neoliberal como resposta à crise estrutural do capital ocorrida em meados de 1970, impôs diversas alterações no mundo do trabalho e conseqüentemente no que diz respeito ao processo formativo da fração que compõe a classe trabalhadora. Diante da disseminação dessa nova configuração social, econômica, política e ideológica redefiniram-se os padrões de produção e acumulação, confirmando uma tendência de exploração e expropriação muito mais agressiva quando comparada ao binômio taylorista/fordista. Ao mesmo tempo, inaugurou-se um segmento pedagógico constituído nos moldes da flexibilização e do dinamismo. O que vem a ser a partir daí não é somente a implantação de determinadas receitas econômicas para alavancar o lucro e produzir concentração de renda, mas o controle das subjetividades e a modificação de toda uma estrutura social

para se pensar e agir sob a regência de axiomas estabelecidos pelas leis da livre iniciativa privada.

De acordo com Spring (2018), os postulados do neoliberalismo passaram a compreender a educação como uma ramificação essencial da economia com atuação intercambiável em dois vieses, quais sejam: a formação subjetiva e espiritual do trabalhador do novo tipo, conferindo-lhe uma diversidade de habilidades e competências em detrimento dos conhecimentos científicos e a transformação da escola em uma instituição com fins lucrativos subordinada às leis do mercado. Nas palavras de Laval (2019), para se obter uma sociedade guiada pelos parâmetros do livre mercado, é necessário também a construção da “escola neoliberal” juntamente com a produção do “homem flexível” e do “homem autônomo”, conforme a necessidade do capitalismo que se insere no formato do neoliberalismo. Eis aí, portanto, o motivo de a educação ganhar *status* de centralidade no atual contexto. Para Laval:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas (Laval, 2019, p. 17).

Os primeiros traços do alinhamento entre neoliberalismo e educação⁷¹ aparecem no pensamento de Milton Friedman em artigo publicado no ano de 1955. Nele, o economista americano defende a abolição da escola pública e o financiamento de instituições educativas privadas⁷², baseado no direito de escolha da família⁷³. Em

71 Embora a relação entre crescimento econômico e educação já fosse percebida desde os liberais clássicos como Adam Smith, Stuart Mill, dentre outros (Frigotto, 2010).

72 Em 2006, quando questionado sobre seu pensamento a respeito da política de voucher, Friedman trouxe a seguinte resposta: “Não teve nada a ver com ajudar crianças “pobres”, não – explicou ele sob aplausos estrondosos – os vouchers eram para ‘abolir o sistema de escolas públicas”. Conferir em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/09/23/vouchers-nao-tem-nada-a-ver-com-ajudar-criancas-pobres/>

73 Sobre isso, Friedman pontua que: “A separação de uma criança dos pais por não poderem pagar sua instrução numa escola, é claramente inconsistente com a nossa posição de considerar a família como a unidade social básica e nossa crença na liberdade individual. Além disso, muito

sua concepção de liberdade, a escola ficaria subsumida às leis do mercado, cuja organização se daria sob o “monopólio privado irrestrito” (Friedman, 1984, s/p), seguindo regras de competitividade e flexibilização tal qual acontece no campo empresarial. Já em seu livro *Capitalismo e liberdade*, Friedman compila uma proposta mais diretiva para o sistema educacional, expressando em termos práticos que:

A interjeição da competição contribuiria muito para promover uma variedade saudável de escolas. Também contribuiria muito para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares. Um dos seus benefícios seria fazer com que os salários dos professores respondessem às forças do mercado. Daria assim às autoridades educacionais governamentais um padrão independente para avaliar as escalas salariais e promover um ajustamento mais rápido às mudanças nas condições de procura e oferta (Friedman, 1984, s/p)⁷⁴.

Seguindo a concepção de livre mercado, vários economistas ligados à Escola de Chicago trataram de desenvolver teorias que relacionavam o investimento educacional ao raciocínio econômico, ampliando, portanto, a discussão iniciada por Friedman no decênio anterior. O que estava em disputa era mais que uma revolução circunscrita à esfera econômica. Na verdade, invocava “um modo econômico de ver a vida”, conforme declaração feita pelo economista Gary Backer no momento de seu discurso ao receber o prêmio Nobel em 1992. Nesse sentido, a educação assume papel essencial no que concerne ao desenvolvimento do projeto neoliberal, já que é entendida como um dispositivo que atravessa toda a sociedade, sendo a responsável pela produção e reprodução de saberes, bem como de valores e comportamentos culturais e sociais.

O impacto do neoliberalismo na área educacional formatou por completo a estrutura escolar e um dos exemplos mais claros pode ser constatado na linguagem pedagógica que passou a incorporar elementos da ciência econômica no escopo legal e curricular, não apenas alterando a função social da escola, mas transformando-a em um grande balcão de negócios com caráter utilitarista à serviço da economia. Nas palavras de Spring:

As aplicações de princípios de mercado à educação feitas por Backer e por Friedman tiveram profundo impacto na linguagem da área, introduzindo

provavelmente prejudicaria a educação da criança para o exercício da cidadania numa sociedade livre” (Friedman, 1984, s/p).

74 Conferir em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5114393/mod_resource/content/1/FRIEDMAN.pdf

termos como competição, investimento, escolha do consumidor, escolas com fins lucrativos, vouchers, progresso econômico e livre comércio global em serviços educacionais. Friedman defendeu a opção escolar, os vouchers e a educação com fins lucrativos usando frases de teor econômico como “a formação profissional [...] aumenta a produtividade econômica”, “a escolaridade agrega valor econômico ao estudante”, “a indústria da educação”, ou “o ensino vocacional e técnico [...] é uma forma de investimento no capital humano análoga ao investimento em maquinário, em construções”. Escrito em co-autoria com a sua esposa, Rose Friedman, e tendo em vista o grande público, o livro *Livre para escolher: um depoimento pessoal* refere-se aos estudantes como “consumidores”; aos professores como “produtores”; as universidades como “vendedoras de ensino”; às universidades como algo que produz e vende “monumentos e pesquisa”; ao ensino superior como algo que melhora como provedores de “incentivo” à matrícula e à frequência por oferecerem oportunidades de “ganhos maiores” (2018, p.15-16).

Mais que uma nova nomenclatura, esse tipo de linguagem ilustra a tentativa de submeter a escola à lógica do custo-benefício, tendo a competitividade e a produtividade como máximas a serem instituídas por todo e qualquer sistema educacional. Tal visão corrobora ainda com o individualismo radical, em que a responsabilidade do sucesso ou do fracasso recai sobre cada indivíduo sem a devida consideração da condição social, política e histórica que o antecede. Nesse caminho, cabe salientar, a liberdade suprema defendida pelos economistas neoliberais ganha equivocados contornos, pois é assimilada como um jogo de interesses próprio, espécie de sobrevivência do mais forte, o qual dispensa, inclusive, questões éticas e morais.

Segundo esse entendimento, Freitas explicita que na ótica neoliberal (2018, p.24), “[...] o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele – o indivíduo – exercite a sua liberdade de ser bem-sucedido – em confronto com os seus semelhantes – sem a interferência do Estado”. A retórica da suposta liberdade maximizada defendida por Friedman e pelos demais economistas da Escola de Chicago, reverbera na área educacional caracterizando-se como escolha racional, cuja ideia principal parte da crítica ao Estado burocrático entendido como agente violador do direito de escolha individual ao oferecer determinados serviços, dentre eles, a educação. Dessa forma, a saída apontada, além da privatização da escola pública, é a adoção da política de *vouchers*⁷⁵, compreendida como incentivo governamental para garantir a livre escolha, sobretudo, dos mais pobres.

75 Aqui cabe uma observação importante. O momento no qual Friedman propõe ao Estado deixar a educação pública a cargo da iniciativa privada, era também tempos de grande turbulência social devido ao movimento de direitos civis que lutava contra a segregação racial nos Estados Unidos. Sobre isso Spring lembra que: “A decisão da Suprema Corte americana de 1954, “Brown vs. O

Em *Capitalismo e liberdade*, o economista argumenta que os vouchers dariam a família de baixa renda o poder de escolher escolas cuja qualidade seria superior àquela existente em escolas públicas dos bairros de classe baixa. Friedman propôs que os vouchers governamentais poderiam ser usados para o pagamento do ensino em escolas que atingiam os padrões mínimos do governo. Ao explicar a sua proposta de sistema de vouchers, Friedman argumentou que os pais poderiam determinar o “valor” dos serviços educacionais prestados. [...] No âmbito da economização, Friedman justifica o voucher educacional com a criação de uma mercado livre para bens e serviços, no qual os pais poderiam selecionar para seus filhos uma educação que valorizassem pessoalmente. O objetivo de Friedman era que o mercado, e não os burocratas, determinasse o valor ou o preço de bens e serviços educacionais. Ele também alegou que a competição mercadológica promoveria eficiência e, assim, reduziria os custos da educação. Todos estes argumentos consideram que a escolha racional seja feita por parte dos pais, que ponderariam os benefícios e os custos da educação oferecida por uma determinada escola (Spring, 2018, p. 35-36).

O pensamento sobre o paradigma da escolha racional e do sistema de *vouchers* foi pauta também dos escritos do economista e discípulo de Friedman, Gary Becker. De acordo com Spring (2018), a justificativa que Becker utilizava para a adesão do sistema de *voucher* era de que o governo gastava muito dinheiro com educação pública e obtinha poucos resultados. Por meio da competitividade, escolas e alunos buscariam um padrão de eficiência, provocando, em última instância, elevação na taxa de lucro e redução das desigualdades.

Essa equação, no entanto, não considerava a administração governamental, políticas públicas educacionais, a realidade dos estudantes e professores, bem como não apresentava elementos empíricos que garantissem que uso de *voucher* se traduziria em um custo-benefício favorável para a sociedade. Ao contrário disso, na concepção do economista, caso houvesse fracasso, tal fator não teria relação com a teoria ensimesmada, mas sim com o indivíduo que não soube gerir os recursos que lhe foi confiado.

Na mesma esteira de pensamento está Theodore Schultz, nome importante da Escola de Chicago, cuja fórmula⁷⁶ elaborada para o crescimento econômico

Conselho de Educação”, pôs fim à segregação legal nas escolas do sul. O movimento dos direitos civis refletia a crença de que o governo deveria agir de modo a proteger o bem público, e não escolhas individuais no mercado. [...] a decisão de desagregação das escolas, de 1954, colocou um problema para Friedman, pois ressaltava o quanto os vouchers podem levar à continuação da segregação racial através dos planos de escolhas dos pais” (2018, p. 31-32).

76 Segundo Frigotto: “O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o ‘germe’, a ‘bactéria’, o fator que pudesse explicar, para além dos usuáios fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a ‘descoberta’ do fator H, a partir da qual elabora um livro sintetizando a ‘teoria’ do capital humano’, que lhe valeu o prêmio Nobel de Economia em 1968” (Frigotto, 2010, p. 43-44).

depende do investimento educacional, ou como ele sintetizou, em capital humano (Frigotto, 2010). Em sua obra *O valor econômico da educação*, o economista é insistente ao afirmar que o fortalecimento de uma economia tem consequência direta com a construção de um sistema de ensino comprometido com as ideias do livre mercado, propondo, assim, uma educação fincada no ensino de habilidades, o que mais tarde se desdobrará na pedagogia das competências. Sobre esse aspecto, Spring traz a seguinte discussão:

Schultz também antecipou o apelo ao ensino baseado em habilidades. Após argumentar em favor da educação como causa do crescimento econômico e redução da desigualdade de renda, impôs-se logicamente a seguinte questão: que tipo de aprendizado escolar contribuiu para estes resultados econômicos? Terá sido tudo o que foi estudado pelos alunos ou assuntos específicos? Terão as aulas de história colaborado para o avanço da economia ou terão sido as de matemática ou de ciências? [...] a respostas estas questões foi de que as escolas deveriam focar em literatura, matemática, ciências, tecnologia e engenharia. Schultz escreveu, para a decepção futura dos aficionados pela história, pela literatura e pelas artes, que “o valor do ensino será ampliado pelo conhecimento mais preciso da sua contribuição para as habilidades e para outras capacidades que aumentam os ganhos dos agentes humanos (2018, p. 40-41).

Como um bom e velho “Chicago Boy”, Schultz acreditava que “[...] as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (Schultz, 1967, p. 19), produzindo recursos humanos e futuros rendimentos. Esse conceito foi elaborado pelo economista por meio de dados analisados entre 1929 e 1957, no qual os Estados Unidos apresentaram um maior investimento em educação, assim como um aumento no “acervo do capital”, isto é, “ampliação da renda nacional efetiva”, “oriunda da força de trabalho” (Schultz, 1967, p. 26).

No entanto, a observação concentrada somente nessas duas variáveis subjaz um problema à teoria do capital humano, pois ao desconsiderar em seu cálculo as políticas econômicas implementadas pelo governo americano na primeira metade do século XX, decorrentes do programa político de Estado de bem-estar social, pós crise de 1929 e, posteriormente, no período pós-guerra; transforma essa conclusão em pura especulação, já que não há evidências cabais que comprovem a relação de causa e efeito entre investimento educacional e elevação de capital (Spring, 2018).

A fragilidade e a carência de provas contundentes a respeito da Teoria do Capital Humano, contudo, não reverteram o fato dela se tornar hegemônica a partir da década de 1980. Organizações globais como a Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fórum Econômico Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outras, trataram de difundir tal interpretação como sendo a chave para países subdesenvolvidos superarem a pobreza, afetando de modo substancial políticas educacionais do mundo inteiro. Além disso, o discurso do encolhimento da disparidade social por meio da instrução foi vendido como sinônimo de estímulo à economia, modificando, inclusive, a retórica do Banco Mundial, cujo interesse pela educação só passou a existir quando a doutrina neoliberal sequestrou a escola e fez dela seu apêndice⁷⁷.

Não obstante, desde a incorporação desse ideário até o presente momento, não houve registros significativos da diminuição de concentração de renda, pelo contrário, o que se tem percebido é um aumento exponencial da pobreza com substantiva degradação da vida dos que compõem a massa trabalhadora. Mas, apesar disso, a Teoria do Capital Humano, juntamente com sua proposta de ensino por meio de habilidades continua sendo reproduzida em larga escala pelos representantes do neoliberalismo, distorcendo, assim, o real sentido da escola⁷⁸. Nessa míope visão, caberia a escola o ensino de um quantitativo de habilidades voláteis, ditas eficientes e flexíveis com o propósito de atender pura e simplesmente as demandas do sistema do capital.

Hoje, a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial estão promovendo mundialmente o ensino baseado em habilidades e muitos países estão alinhando os seus currículos escolares às habilidades consideradas necessárias para o mercado e para o crescimento econômico. A OCDE define habilidades como “a capacidade de fazer algo”, o que poderia incluir a capacidade de operar uma máquina (habilidade técnica) ou a capacidade de relacionar-se bem com os outros (habilidade interpessoal). A instrução baseada em habilidades, dizem, resolverá a maior parte dos problemas econômicos, do desemprego e das desigualdades de renda (Spring, 2018, p. 96).

77 Spring reitera que o Banco Mundial fez eco ao trabalho de Becker e Schultz, resgatando a seguinte fala de McNamara feita em 1968: “O nosso objetivo é prover assistência nos campos onde terá maior contribuição no desenvolvimento econômico. Isto significa uma ênfase maior em planejamento educacional, que é o ponto de partida para todo o processo educacional. [...]” (2018, p.50).

78 A atual contrarreforma do ensino médio caminha nessa direção, na medida em que estabelece como elemento formativo as competências socioemocionais. Discutiremos mais adiante essa questão.

Com o discurso de que “As habilidades tornaram-se a moeda global das economias do século XXI”⁷⁹, os organismos internacionais têm levado a sério a incumbência de introduzir elementos da perspectiva do livre mercado no processo formativo dos sujeitos. Da década de 1990 para cá, tem sido constante o número de conferências, relatórios, consultorias e avaliações nos países periféricos, com orientações neoliberais dissolvidas no debate de modernização e eficiência que vão desde a implementação de um modelo de gestão empresarial no interior da escola pública, até a privatização das Instituições de Ensino Superior.

Todavia, essas drásticas medidas ocorrem, primeiramente, negligenciando as condições econômicas, sociais, culturais e, conseqüentemente, os conhecimentos científicos; em seguida, estabelecendo como objetivo fundamental o desenvolvimento de uma “personalidade corporativa global”, imbuída de “[...] habilidades desejadas pelas empresas com aquelas ensinadas na formação do capital humano” (Spring, 2018, p. 103).

Na tentativa de estreitar os laços entre educação e economia, ações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (BM) ganham notoriedade. O argumento de que a educação é a “varinha mágica” para resolver o problema da desigualdade social é cada vez mais propalada pela OCDE, que vem se utilizando de conferências e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) para promover ranqueamento entre países e, a partir disso, incentivar a adoção do paradigmático ensino de habilidades e competências⁸⁰. Outrossim, recupera a atraente – e também falaciosa – ideia de aprendizagem para a vida, atribuindo um sentido notadamente ambíguo, pois associa uma melhor

79 Declaração da OCDE no documento *Tendências para educação 2013* (OCDE. *Trends Shaping Education 2013*, Paris, OCDE Publishing, 2013, p.11).

80 Em contraposição ao ensino de habilidades e aos testes padronizados, Freitas elabora a seguinte discussão: “[...] cria-se uma identidade entre boa educação e elevação das notas da escola nas ‘disciplinas básicas’ de Leitura, Matemática e Ciências, em avaliações de larga escala censitárias baseadas em testes. Este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – especialmente colocando as avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) – como referência para a avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional. Nesse processo, são feitas duas reduções: na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma ‘boa educação’ para o que se considera uma ‘boa aprendizagem’, entendida como uma coleção de habilidades e competências em *disciplinas básicas* (usualmente Português e Matemática). Coloca-se a ênfase no ‘direito de aprender’ e não no ‘direito de ser educado’, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da *aprendizagem* se mede pelas *médias de desempenho dos estudantes* de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há. Por este veio ‘positivista’ tudo que não for referente ao *básico* [...] e não puder ser *medido em testes* fica de fora e é desestimulado” (Freitas, 2018, p. 82-83).

condição de vida a questão da empregabilidade, mesmo que esta ocorra sob estruturas precárias como é o caso do fenômeno da uberização do trabalho. O relatório organizado por meio de dados gerados da aplicação do Pisa em 2018, não deixa dúvida quanto ao caráter utilitarista de educação difundido pela OCDE:

A educação possui um papel extremamente importante em fornecer às pessoas o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para uma participação efetiva na sociedade e na economia. Além disso, a educação pode melhorar a vida das pessoas em áreas como saúde, engajamento cívico, interesse político e felicidade. [...] Ter uma boa educação aumenta consideravelmente a probabilidade de encontrar emprego e ter renda suficiente para uma boa qualidade de vida. Pessoas bem instruídas são menos afetadas pelas tendências de desemprego, isso porque, normalmente, um indivíduo instruído passa a ser mais atraente na força de trabalho. O ganho em anos de vida também aumenta a cada nível de educação obtido. Adicionalmente, as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho cada vez mais se baseiam em conhecimento. Essa alteração na demanda tornou o diploma de ensino médio requisito mínimo para obtenção de emprego em quase todos os países da OCDE (OCDE).⁸¹

Além da prática de classificação, os testes produzidos e aplicados em larga escala pela OCDE carregam um aspecto de padronização que em um contexto mais amplo significam restringir o papel da escola à criação do trabalhador global e “garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano” (Laval, 2019, p. 70) através da esfera educacional. Mais que um currículo uniforme, essas avaliações criam e orientam políticas de planejamento educacional, influenciam formação de professores, interferem na legislação e tudo isso para fomentar um padrão globalizado de ensino e aprendizagem no qual a entidade escolar funciona como dispositivo de produção de mão de obra de acordo com a lógica empresarial. Segundo Laval:

Essa noção também seria o eixo de uma refundação do sistema global de ensino que implicaria parceria, formação inicial adaptada à formação continuada, validação por unidades capitalizáveis dos saberes adquiridos na prática. Também pressuporia uma redefinição do papel dos poderes públicos e uma nova divisão de funções entre a União e os poderes públicos territoriais, entre setor público e privado (2019, p. 71).

De modo semelhante a OCDE, o Banco Mundial também tem desempenhado papel fulcral na profusão dos postulados neoliberais à educação. No artigo *Um novo senhor da educação?*⁸², Leher nos fornece um resgate histórico a respeito da aproximação do Banco Mundial com os assuntos educacionais. Segundo

81 Conferir em: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>

82 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf

o autor, antes de 1960, o Banco concentrava suas preocupações na reconstrução europeia e na política desenvolvimentista desses países. Após esse período, a instituição assume nova orientação, passando a intervir no binômio segurança-pobreza, cuja atuação girava em torno do propósito de “resguardar o mundo ocidental”⁸³. A partir desse contexto, o Banco Mundial começa a manifestar ações mais concretas na área de educação, sobretudo, nos países pobres, sendo chamado provocativamente de “ministério mundial da educação dos países periféricos”.

Com a virada neoliberal nos anos de 1980, a política interna do Banco não apenas continua sua interferência nos países subdesenvolvidos, como radicaliza, utilizando-se do alargamento da Teoria do Capital Humano, na qual a educação é vista, além do fortalecimento econômico de um país, como antídoto contra a pobreza. Com essa argumentação, a organização volta sua atenção para o desenvolvimento de programas que atendessem prioritariamente:

[...] populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo. (Leher, s/a, s/p).

Após uma década de empréstimos e intervenções do Banco para os países pobres, a experiência não podia ser mais desastrosa: recessão mundial e sucessivas crises de endividamento, aumentando, assim, a pobreza e a desigualdade social nessas regiões⁸⁴. De acordo com Spring (2018), os países tomadores de financiamento para implementação dos programas do Banco Mundial não apresentaram redução de pobreza de maneira significativa, porém, essa avaliação não fez com que os dirigentes da organização recuassem, pelo contrário, aumentaram o tom só que agora por meio de estratégias do livre mercado, assumindo escancaradamente os desígnios da agenda neoliberal à educação dos mais pobres.

83 Discurso de McNamara em 1972 (Leher, s/a).

84 Sobre isso, Saviani traz à seguinte conclusão: “Após a Conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990, quando foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, formulado em 1981, generalizou-se a avaliação que atribuiu aos anos de 1980 o caráter de ‘década perdida’. De fato, todos os indicadores econômicos disponíveis, apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam esse sentimento de perda. Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico da ‘década perdida’. Tal olhar a posteriori foi acentuado pelo desmoronamento dos regimes do chamado ‘socialismo real’, trazendo perplexidades às forças progressistas” (2013, p. 402).

O indicativo por meio dos documentos sinalizava privatização de escolas e universidades, seguindo as formulações dos economistas de Chicago, bem como novas formas de ensinar para os países do Terceiro Mundo. Tais mudanças seriam mediadas através do ensino de habilidades, causando, portanto, um “drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação” (Leher, s/a, s/p).

Para Spring (2018), com essa nova metodologia, o Banco introduz o conceito de economização do saber, ou seja, uma aprendizagem reduzida ao aspecto do crescimento econômico e investimento no capital humano. Em declaração feita pela instituição no lançamento do programa Knowledge Bank (Banco do Conhecimento)⁸⁵, os saberes precisam estar em pé de igualdade com o dinheiro e no *Relatório de desenvolvimento mundial*⁸⁶, de 1998, no qual o Banco descreve o progresso do conhecimento, a organização acredita que:

[...] o conhecimento torna-se economizado por garantir o bom funcionamento de economias de mercado e prover assistência técnica no intuito de acabar com a pobreza. De fato, este uso do conhecimento dá a educação uma nova função econômica. No contexto do Banco do Conhecimento, a educação fornece o conhecimento para o sucesso de produtos na competição global e de pessoas no mercado. O conhecimento também faz com que seja possível ao capital global encontrar os mercados certos, cujos trabalhadores são bons e o governo lhe é favorável – ou, em outras palavras, o conhecimento ajuda o capital a receber um alto retorno sobre investimentos (Spring, 2018, p. 159).

Dessa forma, ao aprisionar a escola, o sistema neoliberal resumiu seu papel à preparação física e subjetiva de homens e mulheres aptos a atuarem na instabilidade do mercado de trabalho, atentos às necessidades das corporações e adaptáveis às oscilações do mundo flexível. Isto significa, de um lado, que “[...] a educação fornece o conhecimento de que se precisa para ser bem-sucedido na competição de produtos e de pessoas” (Spring, 2018, p. 167) ou, em outras palavras, na formação do trabalhador do “novo tipo”, através de habilidades e competências definidas pelo livre mercado. Por outro lado, tem gerado verdadeira degradação nos processos educativos, sobretudo ao deslocar a escola de seus objetivos precípuos para atender demandas essencialmente econômicas.

85 Disponível em: <https://knowledgebank.us.com/#!/whoweare>.

86 Disponível em:

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://documents1.worldbank.org/curated/fr/447971468152697694/pdf/184450PORTUGUE18213141061501PUBLIC1.pdf

No próximo tópico, continuaremos com essa discussão, no entanto, analisando-a na perspectiva brasileira. Acrescentaremos ao debate os esforços empresariais na aprovação e construção de um Ensino Médio desenhado à imagem e semelhança do mercado e as implicações disso na vida dos estudantes da classe trabalhadora.

4.2 Materialização da Contrarreforma Empresarial no Novo Ensino Médio

A presença ostensiva dos Organismos Multilaterais juntamente com sua política intervencionista na educação, remonta ao final dos anos de 1980 e se aprofunda na década de 1990, momento o qual tais organizações assumem o posto de arautos da contrarreforma neoliberal na periferia do capitalismo. O objetivo era promover nos países subdesenvolvidos uma série de mudanças que consolidassem a ideologia do livre mercado e os afastassem da ameaça comunista representada pela experiência do Leste Europeu (1917-1992), apesar de, nesse período, esta já se encontrar em seus últimos suspiros e não simbolizar mais uma força revolucionária capaz de conter a hegemonia do capital em seus aspectos orgânico, expansivo e destrutivo.

No entanto, mais que resguardar o sistema capitalista, a tática era de estabelecer uma contraofensiva permanente que destruísse qualquer modelo social que o confrontasse⁸⁷. Para tanto, no que competia ao campo educacional, a estratégia dessas organizações consistia na execução de diagnósticos superficiais e a-históricos, porém suficientemente catastróficos, organizados especificamente para a realidade político-econômica de cada nação; bem como na convocação do empresariado para o cerne dos assuntos educacionais sob a premissa do exercício da cidadania e da suposta responsabilidade social na qual cada ente deve ocupar na proposta individualizada do neoliberalismo, ou seja, uma filantropia às avessas, mas notadamente eficiente na disputa pelo projeto de sociedade que se queria implementar.

87 Referente a isso, Leher traz a seguinte problematização: “[...] os Estados Unidos têm adotado a estratégia da ‘guerra infinita’ diante de qualquer gesto de soberania, logo a lista do ‘eixo do mal’ é acrescida de um nome, com todas as consequências daí advindas” (2003, p. 206).

O Fórum Econômico Mundial⁸⁸, por exemplo, tem repetido diuturnamente a respeito da importância das parcerias entre governos, empresas e sociedade civil para o mundo corporativo (Spring, 2018), fazendo coro com os demais Organismos Internacionais que exercem papel similar ao alinhar as necessidades das empresas às finalidades dos sistemas escolares. Além disso, essa parceria tem reflexo em dois nichos: primeiro, o envolvimento do empresariado na pasta educativa coloca-o em lugar estratégico de disputa de projeto de sociedade e de escolarização dentro das premissas que as grandes corporações compreendem ser o trabalhador ideal, ou seja, aquele que consegue movimentar competências socioemocionais e agir de forma pragmática diante dos desafios e necessidades da produção flexível; segundo: essa aproximação garante parcerias entre o setor público e o setor privado, ampliando, assim, o mercado paralelo de produtos educacionais.

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. [...] Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (Freitas, 2018, p. 49).

No Brasil, embora essas orientações não se constituíssem como algo plenamente novo, haja vista que desde os anos de 1960 já se verificava a aproximação de empresários ligados ao Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) nas questões educacionais do país (Saviani, 2013); tais prerrogativas tiveram impactos dilacerantes, dado o grau de intensidade em que ocorreram e a conjuntura local que favoreceu a criação de um arranjo político e, ao mesmo tempo de poder, que aspirava o urgente empreendimento de medidas contrarreformistas. Após mais de vinte anos de ditadura, a retomada da democracia foi rapidamente substituída por uma “[...] coalização de centro-direita entre Partido da Social Democracia Brasileira

88 Sobre o Fórum, Spring acentua: “A teoria multilateral de Schwab está presente na declaração da Missão do Fórum: ‘O Fórum Econômico Mundial é uma organização internacional independente comprometida em melhorar as condições do mundo acionando empresários, políticos acadêmicos e outros líderes da sociedade para moldar agendas globais, regionais e industriais’. Um porta-voz do Fórum Econômico Mundial diz que a ideia de parcerias surgiu da retórica de mercados livres e da eficiência de empresas privadas adotadas nos anos de 1980. Uma parceria com empresas, incluindo sistemas nacionais de educação, supostamente faria com que as escolas fossem mais eficientes na educação da força de trabalho” (2018, p. 178).

(PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM) [...] (Freitas, 2018, p. 9), influenciando de maneira contumaz a célere reforma empresarial da educação nos marcos do neoliberalismo⁸⁹.

Dessa forma, o papel desempenhado pelo empresariado brasileiro nos processos educacionais é um desdobramento de um conjunto de transformações na macroestrutura do Estado, afinadas com diretrizes neoliberais que, desde o Consenso de Washington, em 1989, impunha também uma educação moldada ao estilo do livre mercado⁹⁰. A análise de Behring e Boschetti (2016), nesse sentido, nos permite compreender a tessitura política que foi introduzida no país e como as alterações implementadas na década de 1990 criaram uma resistente couraça que funciona como sustentáculo para as constantes mutações exigidas pelo neoliberalismo, ou seja:

Ao longo dos anos 1990, propagou-se na mídia falada e escrita e nos meios políticos e intelectuais brasileiros uma avassaladora campanha em torno das reformas. A era Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcada por esse mote, que já vinha de Collor, cujas características de *outsider* (ou o que vem de fora) não lhe outorgaram legitimidade política para conduzir esse processo. Tratou-se, como se pôde 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 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 (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinada com as formulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) (Behring e Boschetti, 2016, p. 148).

Com a lógica do Estado mínimo em funcionamento, o Brasil interpôs a todos os segmentos da educação brasileira (Educação Básica e Educação Superior)

89 A ideia final é a retirada das atribuições do governo restando apenas a administração e o repasse dos recursos públicos, sem exercer uma interferência mais efetiva, já que, em última instância, na concepção do livre mercado, o Estado cumpre a função não de executor, mas de regulador de serviços (Freitas, 2018).

90 Conforme Martins e Krawczyk: “A reforma do Estado imposta a partir da década de 1990 na maioria dos países latino-americanos muda a configuração de responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade, gerando uma nova lógica de governabilidade no âmbito da educação pública. É assim que, durante as gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), o executivo nacional e os organismos internacionais incentivam o empresariado a ter um maior envolvimento na responsabilidade pelo bem-estar das pessoas, sobretudo pela sua educação. Emerge o slogan da “responsabilidade social” para designar o processo de descentralização de responsabilidades e atribuições para o mercado, do qual o Programa Comunidade Solidária funcionou como ponta de lança” (2018, p. 6).

as mesmas regulamentações da contrarreforma estatal, quais sejam: privatização, terceirização e publicização. Nessa linha, mesmo que em poucas palavras, cabem algumas considerações sobre a definição concreta de cada uma delas para o campo educacional. A privatização significaria o nível mais elevado do projeto neoliberal para educação e considera a política de *voucher* substantiva para impulsionar a competitividade do ramo escolar⁹¹.

Na perspectiva intermediária estaria a terceirização, na qual o Estado entregaria à esfera privada setores importantes da educação pública, como por exemplo, fornecimento de material didático, formação continuada de professores, gestão por resultado, dentre outros elementos inerentes à educação, com a suposta finalidade de diminuir as despesas, bem como suas atribuições. A publicização⁹², por sua vez, assumiria a tarefa de aproximar o mercado da área escolar através de ações da iniciativa privada/empresarial e de ONGs representantes do grande capital na execução de políticas educacionais, principalmente, aquelas direcionadas às instituições de domínio do Estado (Freitas, 2018).

Desta feita, é a partir do enlace dessas categorias que verificamos no Brasil um forte movimento empresarial – denominado por alguns autores críticos de Aparelhos Privados Hegemônicos empresariais (APHe)⁹³ – com foco nas instituições educacionais públicas. Tais ações ora se manifestam de maneira combinada utilizando-se de medidas que englobam o tripé da contrarreforma, ora por etapas. Entretanto, todas têm como objetivo final o aniquilamento do sistema educacional público em sua essência por meio da privatização total⁹⁴. A questão, conforme salienta

91 Machado e Rocha (2009) tem uma outra compreensão desta questão, uma vez que entende que a política de concessão de *voucher* estaria mais atrelada à publicização, na medida em que o governo, ao contratar serviços de uma empresa privada, concede uma bolsa de estudos cujo financiamento é público. Assim, no caso da educação, a gestão da escola seria pela via da iniciativa privada, mas a oferta da vaga seria pública, ou seja, configurando-se como público não-estatal. Esse modelo poderia se dar também por meio de ONGs ou fundações de diversos tipos, de toda forma, de caráter privado.

92 De acordo com Freitas: “A distinção entre ‘privatização’ e ‘publicização’ aparece na proposta de reforma do Estado feita por Bresser-Pereira [...] no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como na ‘publicização’ a escola é ‘concedida a gestão privada’ (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização” (2018, p. 50).

93 Conferir em Leher (2023).

94 A problematização levantada por Freitas parece-nos interessante. Segundo o autor, em casos que a privatização total não é possível, dadas as condições socioeconômicas ou de outra ordem, verifica-se a criação de um “vetor de privatização progressivo”, destinado “[...] a transformar o ‘direito à educação’ em um ‘serviço’ a ser adquirido, em última instância, por vouchers (e suas variantes) de ‘provedores privados’ de educação” (Freitas, 2018, p. 59).

Freitas (2018), é que não existe “meia privatização” e nem um “quase mercado”. Todo esse empenho do mundo corporativo significa uma trilha para se chegar à privatização plena da educação e subsumi-la em mecanismo de controle político e ideológico, como nos indica Freitas:

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma “operação empresarial” com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos. Isso ainda permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais – e permite, por exemplo, a atuação de movimentos como o da “escola sem partido” que coíbe as demais visões alternativas e críticas no interior das escolas (Freitas, 2018, p. 55).

Nesse sentido, é importante compreender a composição do empresariado⁹⁵ brasileiro para os temas educacionais, notadamente representado por aparelhos como Todos Pela Educação (TPE), Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, dentre outros. Desde sua criação (2006), o Todos Pela Educação⁹⁶ tem conseguido assento privilegiado na discussão e promoção das políticas públicas educacionais do país, diferentemente de coletivos que apresentam propostas mais comprometidas em relação à formação integral dos sujeitos.

De acordo com Martins e Krawczyk (2018), o TPE em seus documentos, apesar de reconhecer que houve avanços significativos, aponta uma crise no que diz respeito à qualidade, responsabilidade e gerenciamento da educação pública; provocada, sobretudo, pela incapacidade do governo em administrar o setor. Em outras palavras, o movimento recupera o indicativo neoliberal que coloca em debate

95 Para Martins e Krawczyk: “No Brasil, encontramos diversas organizações de origem empresarial que atuam na educação pública em parcerias com os governos [...]. Dentre essas organizações o Movimento ‘Todos Pela Educação’ (TPE) apresenta-se, atualmente, como um grupo de grande visibilidade representando o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca – com certo êxito, mas não sem resistências – construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira” (2018, p. 1). Conferir em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982>

96 Em relação ao Todos Pela Educação, Martins e Krawczyk reiteram: “Lançado em 2006, o TPE surge por iniciativa de um grupo de empresários de diversos setores (incluindo os setores financeiro e industrial), que, no seu conjunto, representa uma importante fração da classe burguesa brasileira. Algumas das mais relevantes empresas que participam do TPE são o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril” (2018, p. 7).

o significado de público e privado, defendendo o enxugamento das funções do Estado por meio das privatizações.

Esse diagnóstico, contudo, não aparece a esmo. Segundo as autoras, os índices do Brasil nas avaliações externas, bem como os relatórios advindos dos organismos internacionais são o grande suporte para que análises rasteiras como essas sejam validades e divulgadas na esteira do senso comum. Nesse cenário, a saída elaborada pelo movimento para a problemática educacional não é em nada diferente daquela em que as organizações multilaterais costumam deliberar, ou seja: a incorporação de “uma racionalidade empresarial que tem na excelência e na eficácia os eixos do que seria uma educação de qualidade” (Martins e Krawcsyk, 2018, p. 9-10). Para Piolli e Sala:

[...] a concepção de qualidade da educação que se consolida como hegemônica é a que está submetida aos critérios da racionalidade empresarial tida como a mais eficaz, objetiva com o devido acompanhamento das tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação vinculada a melhoria dos indicadores e da posição em *rankings*, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a formação de “Capital Humano” voltado para a produtividade do capital no contexto de acumulação flexível, conforme os princípios fixados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2022, p. 2-3).

Há ainda mais dois pontos preocupantes nesses documentos. O primeiro é o enquadramento dos estudantes e familiares como consumidores de um serviço público (Todos Pela Educação, 2006)⁹⁷, endossando o conceito de que a escola é uma empresa com finalidades produtivas, similar ao entendimento dos economistas de Chicago. Em segundo lugar está a atividade docente, ou a subtração desta nas entrelinhas das orientações, uma vez que, na lógica defendida pelo movimento, os professores deixam de ser os condutores da aprendizagem e tornam-se meros cumpridores de metas produzidas por entidades alheias ao processo formativo⁹⁸.

Na argumentação feita pelo TPE, a tarefa laboral do professor recebe um aparente destaque, gerando, pois, para a categoria, a falsa impressão de que a precarização do trabalho enfim está sendo discutida com a seriedade que a bandeira exige, afinal, nos documentos da entidade, além de constar a defesa de pautas antigas como melhores salários, formação continuada, dentre outras, o docente é elevado ao

97 Conferir em: <https://todospelaeducacao.org.br/>

98 Laval (2019, p. 143) suscita uma problematização interessante a respeito do trabalho docente. Para ele: “O avanço do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado de um discurso ‘pedagógico’ que anuncia ‘o fim dos professores’”.

cargo de agente de mudanças sociais. E o perigo, não obstante, encontra-se exatamente aí, porque as mudanças nas quais o TPE faz menção são as decorrentes da demanda neoliberal, e, para isso, desconsidera as fissuras históricas da educação brasileira, assim como sua função precípua, ao mesmo tempo em que coloca o professor como responsável por todo o processo. Ademais, se de um lado o movimento “milita” por melhores condições de trabalho para professores, por outro, ele recupera, em seus registros, interpretações dos organismos internacionais que direcionam o fim do serviço/servidor público, alegando que isso forjaria a competitividade e a não acomodação por parte dos profissionais⁹⁹. Sobre isso, Freitas fornece a seguinte problematização:

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (2018, p. 109).

No contexto do Ensino Médio brasileiro, objeto específico de nossa pesquisa, a disputa do empresariado em torno da identidade e dos encaminhamentos tem se intensificado, especialmente após as regressivas alterações ensejadas pela burguesia brasileira, cuja ofensiva vêm redefinindo o papel do Estado e as fronteiras entre público e privado. As implicações dessas mudanças repercutiram tanto na democratização desse nível de ensino como na condução das políticas públicas voltadas para a escolarização da juventude brasileira, materializando, de um lado, a ideologia dominante e do outro, ocultando, através de termos opacos como “protagonismo” e “empreendedorismo”¹⁰⁰, a expropriação da classe trabalhadora e a negação dos conhecimentos para essa fração social (Leher, 2023). A esse respeito, Piolli e Sala, relembram que:

[...] A implementação dessa agenda para a educação do setor empresarial e dos interesses privado-mercantis não surge como decorrência apenas de um processo recente, mas a partir de medidas fixadas na década de 1990, dentro

99 O documento “Um ajuste justo” elaborado pelo Banco Mundial (2017), é insistente na afirmação que parte da ineficiência do sistema educacional brasileiro está na atuação do professor. Conferir em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

100 Segundo Spring (2018), o Fórum Econômico Mundial acredita ser a educação para o empreendedorismo uma das maiores propulsoras da economia, orientando, assim, que cada estabelecimento de ensino – básico ou superior – oferte o empreendedorismo como disciplina obrigatória.

de um projeto de reforma do Estado conforme os critérios da Nova Gestão Pública. Aos poucos, foi se implementando todo um marco regulatório que preparou o terreno para a ampliação dos processos de privatização, tanto endógenos como exógenos. Ou seja, tanto para maior abertura dos serviços públicos educacionais para o setor privado com a flexibilização das parcerias público-privada e para as privatizações (privatização exógena), como para a importação para o setor público educacional do ideário empresarial, seus métodos, técnicas e práticas (privatização endógena). Trata-se de um processo que busca consolidar, em nosso país, o projeto concebido pelos organismos internacionais, no qual a hegemonia empresarial quer se impor pelo discurso do “consenso”, do “interesse comum” e da “conciliação de classes”. As estratégias empresariais buscaram se efetivar pela adesão gradual, desde os anos 1990, de amplos setores da sociedade e de parte expressiva do espectro político que vai desde a extrema direita à centro-esquerda (2022, p. 2).

Na mesma sintonia, Quadros e Krawczyk (2019, p.38) são categóricos quando afirmam que: “As pressões por uma reforma nesta etapa ocorreram por anos, sobretudo pelo setor empresarial e pelos organismos multilaterais, com críticas frequentes a baixa proporção de matrículas no ensino técnico profissionalizante e ao ‘currículo único’”. No plano concreto, tais mobilizações conduziram a discussão, iniciada ainda em 2012, do Projeto de Lei 6.840/2013 que defendia uma reforma do currículo do Ensino Médio em consonância com as bandeiras levantadas pelo segmento empresarial, justificando, além do requerimento de uma etapa mais próxima do mundo corporativo, a adoção de uma prática educativa flexível introduzida em componentes curriculares alinhados com o mercado.

O consenso foi de que o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográfica dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torna-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil. PL 6.840/2013 p. 7-8).

Não sem resistência, o referido PL foi discutido por dezessete meses e logo depois, com pouquíssimas alterações do texto original, foi utilizado na Medida Provisória (MP) 746/2016, cuja deliberação ocorreu em um contexto de golpe, ao lado um conjunto de outras contrarreformas que dilaceraram a vida da classe trabalhadora. Em relação a aprovação da MP, importa destacar que boa parte do governo federal reforçou o posicionamento do empresariado ao argumentar que os índices dos alunos nas avaliações externas encontravam-se em declínio, havendo, portanto, uma lacuna na formação pelo “currículo único”, já que os jovens não estavam conseguindo

ingressar nem no mercado de trabalho e nem na universidade, o famoso “nem nem”. Em última instância, segundo Ferretti, a MP significou

[...] a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840 / 2013) apresentando por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados. Por seu turno, [...] tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempo, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira (2018, p. 26).

Dessa forma, a proposta apontada pelos grupos empresariais para essa problemática centrava-se na criação de um currículo mais diversificado, moderno, tecnológico e mais flexível. A partir daí, podemos inferir duas observações igualmente necessárias. A primeira é que a conjuntura golpista foi fundamental para a MP e, mais tarde, para a aprovação da Lei 13.415/2017. E, apesar do grupo liderado pelo TPE se valer como democrático e traçar suas metas sob uma falsa noção de cidadania, a celebração feita por ele após a admissão da reforma não deixa qualquer dúvida quanto ao caráter também golpista do “Novo Ensino Médio” e sua intencionalidade quanto a formação laboral flexibilizada dos jovens brasileiros, confirmando, assim, a perspectiva de Freitas ao explicar que a democracia, na concepção dos defensores do modelo liberal é um elemento “[...] apenas ‘desejável’, mas não uma condição necessária ao neoliberalismo.

Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (2018, p. 14). Isso significa dizer que para o setor privatista não importam os métodos ou os regimes políticos, na hora de defender as suas premissas, a “subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de Estado e golpes institucionais” (2018, p. 26).

O compromisso com o livre mercado e não com a construção de uma sociedade alicerçada sobre pilares democráticos, então, subjaz a segunda observação. Ou seja, essas organizações se articulam em prol da execução decisiva da agenda educacional do capital (Leher, 2023), sob as vertentes conservadora e reacionária. Conservadora não só porque resguarda costumes ou dogmas religiosos, mas, principalmente, por blindar a natureza destrutiva do sistema capitalista em suas

feições mais vis: seja atacando frontalmente as condições de existência da classe trabalhadora ou retirando suas possibilidades de intervenção social. E, desse modo, é também reacionária, pois, embora se mostre moderna em sua operacionalização, ela não avança em termos de consciência humana e permanece aprisionada ao arquétipo fabril, produzindo indivíduos dentro de um padrão requerido pela atual circunstância do capitalismo, em uma perspectiva puramente utilitarista para o processo de acumulação flexível.

Dito isto, no próximo capítulo, trataremos mais amiúde dos elementos conjunturais da aprovação do Novo Ensino Médio e as implicações dessa contrarreforma para a formação da fatia populacional que no presente momento está sucumbida no cenário de negação total dos direitos. Não obstante, também apontaremos algumas reflexões que trazem um horizonte para a construção de um Ensino Médio que caminhe para além das demandas do livre mercado enrustidas de inovadoras.

5 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM O MERCADO

“A vida é bela. Que as gerações futuras a limpem de todo o mal, de toda a opressão, de toda a violência, e possam gozá-la plenamente”. (Leon Trotsky).

O capítulo que aqui se inicia investiga a contrarreforma do ensino médio materializada na Lei 13.415/2017 sancionada no governo golpista de Michel Temer e implementada no período neofacista em que Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência da república (2018-2022) e no PL 5.230/2023 aprovada dias antes da defesa dessa Tese, na Câmara dos Deputados, configurando uma Nova Reforma da Reforma do Ensino Médio. Ao lado de um conjunto de leis austeras, essa medida reconfigurou a última etapa da educação básica, aproximando-a das necessidades do mercado tal como ele se estrutura na contemporaneidade, isto é, na perspectiva da flexibilização. Através de um currículo organizado no viés das habilidades e competências, os conhecimentos científicos abrem espaço para uma formação muito mais preocupada no desenvolvimento de determinados comportamentos que o setor empresarial julga relevante para o setor produtivo.

Diante desse novo arranjo educacional e social, também retomamos, em linhas gerais, a proposta da união entre trabalho e ensino como uma possível proposta de superação da dualidade presente no Ensino Médio, compreendendo que para o enfretamento dessa problemática é necessário confrontar as bases de nossa história, e, acima de tudo, confrontar a sistemática capitalista em sua totalidade.

5.1 Um retrato do dito Novo Ensino Médio em seus conteúdos e discussões: mais mercado e menos educação

Segundo o sociólogo Christian Laval, tudo se encontra interligado no mundo do capital. O neoliberalismo em sua atual fase histórica criou uma “[...] lógica normativa de conjunto” (2019, p. 9), na qual vem se constituindo tanto como sistema preponderante de produção, como também de sociabilidade, estendendo-se muito além do campo socioeconômico e político *stricto sensu*. Em outras palavras, o que assistimos é a racionalidade do capital engendrada como lei social geral que se interpõe nas sociedades e instituições, corroendo por dentro as condições de vida e trabalho, ao passo que faz emergir uma estrutura social “nova”, alicerçada nos

preceitos do livre mercado, mascarada com o véu da globalização, da modernização e do crescimento econômico.

Nada escapa dessa “nova” ordem. A concepção da sociedade neoliberal está intimamente conectada com a ampliação de mecanismos de controle e desenvolvimento de meios que tenham como finalidade última o fortalecimento de suas bases ideológicas e, conseqüentemente, o aumento do lucro, pois é através destas nuances que o sistema do capital se alimenta e se reproduz. Destarte, o movimento capitalista hodierno não se satisfaz apenas com classificações ou categorizações de economias, mas concentra em si e para si todos os setores sociais – dentre eles a educação – e os coloca ao seu dispor.

Assim, o surgimento de um processo educativo regido pelas regras do neoliberalismo é também uma exigência dessa configuração que se apresenta como uma verdadeira “esfinge de Tebas”, devorando tudo e todos que, por ventura, ousem viver sem participar do jogo que consiste no desvendamento do enigma.

Como nos lembra Laval (2019), os agentes¹⁰¹ que trabalham na construção de teorias e políticas que atuam na implementação das leis do mercado como máximas universais, negam qualquer influência ideológica ou partidária, assumindo, em contrapartida, o discurso da racionalidade, da eficiência, cujo modelo a ser seguido é o da concorrência generalizada, própria do contexto corporativo. Por esse prisma, reformas educacionais com características globalizantes são postas como imprescindíveis, criando, nas palavras do sociólogo francês, uma “nova ordem educacional mundial”, a qual não tem como pretensão o estabelecimento de um projeto educativo homogêneo, mas o alinhamento entre ações de modo que todos os países caminhem na mesma direção.

Nessa perspectiva, a Lei 13.415/2017 que imprime um novo desenho para o Ensino Médio brasileiro, entra em vigor como prerrogativa fulcral para o desenvolvimento de tal conjuntura que é a sociedade neoliberal no contexto nacional.

101 Sobre isso, Laval traz a seguinte problematização: “Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções ‘éticas’. As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando ‘constatações’, ‘avaliações’, e ‘comparações’ em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente da sua dimensão planetária” (2019, p. 19).

Não obstante, é bem verdade que desde a década de 1990 o Brasil vem se apresentando à tela mundial como vanguardista na consecução de contrarreformas¹⁰² de mercado, contudo, com a queda do Produto Interno Bruto, o déficit no preço das *commodities*, dentre outros aspectos decorrentes da crise despontada em 2008 e com o golpe que derrubou a presidente Dilma, reeleita democraticamente em 2014; o grupo detentor do poder compreendeu que naquele momento se abria uma janela de atuação na instabilidade, passando a pôr em prática uma série de mudanças que colocavam o país na rota do livre mercado de forma mais intensificada.

Assim, concordamos com Nogara Júnior (2019) quando afirma que a gênese da Lei 13.415/2017 não ocorreu no governo Temer, antes, é fruto de uma política de Estado que coaduna as transformações no mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo. No entanto, a reforma só poderia acontecer nesse governo exatamente por reunir possibilidades históricas favoráveis para a sustentação de tal medida. Um resumo pertinente acerca do cenário contrarreformista que resultou, conforme apontamos nos capítulos anteriores, tanto no golpe que solapou o governo de Dilma Rousseff, quanto nas ações que foram deliberadas em nome da agenda fiscal pode ser fornecido por Gawryszewski et al. (2023, p. 78), através da seguinte constatação:

[...] o “andar de cima” concluiu que o governo Dilma Rousseff não levaria tais opções ao extremo e, por isso, todo o bloco no poder se unificou em prol do golpe que, afinal, destituiu a presidente; com isso, as vias para o acerto de contas do capital sobre o trabalho foram abertas. Entre as principais ações, podem ser destacadas: a Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016, a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2017), a lei da Terceirização (Lei n. 13.429/2017), e, no governo Bolsonaro, a lei da Liberdade Econômica (Lei n. 13.874/2019) e a própria Reforma da Previdência (EC n. 103/2019).

Na esteira das reformas está também o Novo Ensino Médio (NEM), que alterou os processos de educação e formação da classe trabalhadora sob o viés da flexibilização¹⁰³. Nesse aspecto, importa reiterar que o NEM não é uma proposta isolada, mas encontra-se anexada com as demais, modificando, portanto, tanto a

102 Para Laval (2019), em certos aspectos o sistema educacional brasileiro é muito mais ‘neoliberal’ do que muitos sistemas educacionais europeus.

103 Sobre a flexibilização, é importante pontuar que ela foi propalada de forma muito positiva pelos agentes da reforma. Segundo Nogara Junior: “A flexibilidade aparenta positividade em contraponto à rigidez – não por acaso as críticas incidem sobre a rigidez curricular, o currículo monolítico, etc. – Entretanto, a rigidez mantém-se no currículo, só que agora restrita àquilo que é elementar, português e matemática. Rígido no mínimo e flexível ao mercado, tanto pelo viés da prestação de serviços, quanto pelo atrelamento às demandas do mercado via itinerário técnico-profissional, quando não a coadunação dos dois” (2019, p. 355).

organização estatal quanto os debates que se davam em torno da identidade e da finalidade do Ensino Médio. O consenso que se formou em torno da implementação dos preceitos ultraneoliberais, minou a discussão que vinha sendo construída e também disputada no campo político e ideológico. Ora, se de um lado a Lei precisou vir por meio de Medida Provisória, do outro, não faltaram recursos estatais em propagandas publicitárias que atingissem a massa populacional e, por conseguinte, garantissem, em parte, o consentimento da sociedade¹⁰⁴.

Com isso, não significa dizer que antes do golpe o país tinha uma proposta de Ensino Médio dentro dos parâmetros democráticos, mas, havia um espaço onde a correlação de forças existia, principalmente após o Partido do Trabalhadores assumir a presidência em 2003. Entretanto, foi ainda no governo de Dilma Rousseff (PT) que o embrião do atual NEM foi gestado por meio do Projeto de Lei nº 6.840/2013 que já indicava a necessidade de itinerários formativos, “notório saber”, entre outras semelhanças com a atual Lei 13.415/17¹⁰⁵.

No contexto contrarreformista que incluiu também a aprovação da lei 13.415/2017, o *locus* de pensar o Ensino Médio foi transferido de forma autoritária para a iniciativa privada e seus agentes ideológicos, desconsiderando pesquisadores, professores, estudantes e vários segmentos da sociedade civil que em sua maioria se colocavam contra a proposta por entender que ela significava um retrocesso educacional. Sobre isso, Frigotto e Motta asseveram que:

A reforma do Ensino Médio, protagonizada pelos arautos do Golpe de Estado consumado no dia 31 de agosto de 2016, condensa um triplice retrocesso e de forma pior: [...] retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. [...] Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques

104 Um exemplo: “Como mudar o rumo da Educação no país? Como transformar a realidade do jeito certo? Ouvindo as pessoas. Buscando o interesse da maioria. É o que o Ministério da Educação está fazendo para transformar a educação. Ouvindo pais, alunos e professores, criou o Novo Ensino Médio que já tem a aprovação de 72% dos brasileiros. E que nos dá o direito de escolher o nosso futuro. E mudou o ENEM também. Por meio de uma consulta pública, com mais de 600 mil participações os estudantes decidiram: acabou o sufoco, agora as provas serão em dois domingos. E o Ensino Básico vai ganhar uma Base Nacional Comum Curricular. A base define os conteúdos básicos que os alunos precisam aprender na escola. E foi construída com intensa participação da sociedade: mais de 12 milhões de contribuições. É assim que garantiremos o direito de aprendizagem da atual e das futuras gerações. É o começo de uma grande mudança da educação. Ministério da Educação. Governo Federal”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY>
Acesso em: 30 de abril de 2024.

105 A esse respeito consultar a Tese de Nivania Amâncio, na qual discute as semelhanças entre o citado PL e o NEM. (Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/68222/1/2022_tese_nmamancio.pdf)

que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência; [...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento. [...] retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica [...] (2017, p. 368).

Em sua composição, a Lei 13.415/2017, aparece primeiramente como Medida Provisória (MP) nº 746/2016, recurso que deveria ser utilizado em casos de extrema relevância e urgência¹⁰⁶. Todavia, a defesa ostentada por seus intérpretes¹⁰⁷ era de que o país necessitava investir em Capital Humano para destravar as barreiras econômicas e com isso potencializar a competitividade, na qual a nova divisão internacional do trabalho continua mantendo o Brasil como produtor e exportador de *commodities*. Tais setores, além de serem considerados de baixo valor tecnológico, não implicam em uma maior e mais qualificada força de trabalho, gerando, portanto, uma reformulação no Ensino Médio em relação ao tipo de conhecimento que os sujeitos que compõem essa etapa de ensino o terão acesso (Frigotto e Motta, 2017). Ainda conforme Frigotto e Motta:

Na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade. Nessa perspectiva, são apontadas duas requisições: 1. A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB),

106 Na época de sua promulgação, a MP nº 746/2016 foi objeto de inúmeras críticas pela forma autoritária com que foi imposta, provocando, assim, um movimento de ocupação de escolas e universidades públicas em todo país.

107 A fala do então Ministro da Educação Mendonça Filho mostra com fidedignidade o alinhamento entre as proposições do governo em relação à educação e o discurso defendido pela OCDE. Vejamos o que ele disse em meados de 2016: “O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE” (BRASIL, 2016, s/p).

baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências; 2. A modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares (2017, p. 361).

Assim, passado aproximadamente um ano da deliberação da MP, a Lei 13.415/2017 foi aprovada tendo como principais pilares a “modernização”/flexibilização curricular através da Base Nacional Comum Curricular – cujo documento final, na época, estava em fase de conclusão –, bem como dos itinerários formativos que deveriam ser elaborados por cada sistema de ensino e a ampliação da carga horária, devendo ser efetivado no prazo de cinco anos, ou seja, até 2022. De acordo com o Artigo 36 da Lei do Novo Ensino Médio:

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).

Outras diretrizes também estão situadas no texto da lei, quais sejam:

[...] a obrigatoriedade de que apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática ocorra em toda a trajetória do Ensino Médio;

[...] que haja componentes formativos que discutam “projeto de vida” e desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais;

[...] a possibilidade de inclusão de vivências em ambientes de trabalho como parte da carga horária de ensino [...] (Gawryszewski, 2023. p. 80).

No momento de discussão da referida Lei, o movimento encabeçado pelo Todos Pela Educação defendeu a reforma do Ensino Médio alegando que treze componentes curriculares, tal como se apresentava o arranjo anterior, não permitia ao estudante escolher uma área de conhecimento que pudesse se especializar, limitando, desse modo, a formação técnico-profissional. Para o TPE, o NEM provocaria uma abertura democrática para os discentes, uma vez que o novo currículo seria composto por disciplinas gerais comuns a todos os estudantes e, por conseguinte, itinerários formativos que se aproximam das futuras carreiras profissionais de cada um. Esse pensamento, contudo, não decorre somente da concepção ideológica do TPE, mas é um reflexo do entendimento educacional dos Organismos Internacionais que “[...] operacionalizam suas ações sob a veste de um

Estado Supranacional, agindo principalmente na legitimação superestrutural de sua atuação, por meio de suas influências no campo legislativo dos países membros [...]” (Kossak e Vieira, 2022, p. 04).

Tal justificativa, porém, repousa em aspectos completamente contraditórios. Isso porque o oferecimento dos itinerários formativos ficará sob competência das próprias instituições de ensino, logo, escolas que contam com maior financiamento, poderão ofertar um leque mais diversificado de disciplinas enquanto que a maioria esmagadora de escolas, ou seja, aquelas que contam com uma verba que mal dá para suprir as demandas do cotidiano, terão que fazer essa complementação curricular de forma mais empobrecida. Dessa maneira, na medida em que serão as próprias instituições que organizarão parte desse currículo a partir de suas receitas, o discurso da escolha do estudante não se sustenta na realidade concreta.

A suposta liberdade de escolha é apregoada pelo MEC como uma abordagem democrática e inclusiva. É relevante destacar que o NEM é divulgado pelo MEC como uma excelente oportunidade de promover um ensino mais adequado às necessidades dos estudantes, é como se os diversos conhecimentos científicos acumulados por gerações não fossem relevantes para a formação desses alunos. Basta que se faça uma rápida visita ao site do MEC que se vê o sedutor texto de apresentação do NEM. Em 2020, propagandas circulavam mostrando jovens alegres e convencidos dos grandes avanços que as mudanças traziam¹⁰⁸. O lema sugestivo “Novo ensino médio, quem conhece aprova”, já passava a ideia de que aqueles que o contestavam não entendiam a proposta e seus desdobramentos no chão da escola, desconsiderando todo o movimento que já ganhava corpo naquela época, composto não só por professores como por estudantes, que criticavam vários pontos da lei, entre eles, o da suposta liberdade de escolher o que vai estudar.

108 Disponível em

No final das contas, o que de fato há é uma maior precarização da escola pública a partir de um esvaziamento de seus conteúdos para no lugar das disciplinas científicas, ofertar uma formação aligeirada e pragmática, adequada às demandas dos processos produtivos flexibilizados. Não obstante, o mercado espera, ao apostar em tal “formação”, que ao concluir seus cursos, os estudantes estejam munidos de competências socioemocionais e práticas para assumirem postos de trabalho também precarizados pelas atuais leis da reforma trabalhista e da terceirização, ou passem a exercer atividades pseudoempreendedoras por conta própria, sofrendo as clivagens do mercado incerto para ganhar alguns poucos recursos para sobreviver e, assim, contribuir de forma funcional para fazer girar as engrenagens do mercado.

A negação ou diminuição de acesso a alguns conteúdos científicos e culturais na escola, pode impactar sobremaneira a vida desses estudantes e de toda sociedade. O processo de apreensão do saber não pode se dar apenas sobre estudar aquilo que nos identificamos ou gostaríamos de aprender, mas o que foi produzido pela história da humanidade e que tem impactos relevantes sobre a sociabilidade humana, ou seja, aqueles conhecimentos que a humanidade precisa para evoluir na qualidade de vida e no seu processo civilizatório. Na prática, o NEM é apenas um novo jeito – ou um elemento a mais – de/para aprofundar o dualismo educacional presente no Estado brasileiro. Para Kuenzer,

[...] a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios, há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (2017, p. 336).

Ferretti (2018), ao discorrer sobre a Lei 13.415/2017, acrescenta ao debate que embora a propaganda oficial coloque em destaque a escolha do aluno, na prática esses “[...] farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema de ensino do referido ente federativo” (Ferretti, 2018, p. 29). Com isso, surge uma questão, na percepção do autor, extremamente preocupante, pois, diante da

configuração curricular¹⁰⁹ ficam resguardadas apenas Português e Matemática¹¹⁰ enquanto outras disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia perdem o *status* de obrigatoriedade em todas as séries, aparecendo no formato de estudos e práticas, que em outras palavras significam a diluição desses componentes em temas gerais. Ou seja, tais disciplinas serão tratadas de forma secundária no currículo e não mais como campos de conhecimentos que constituem os saberes da humanidade. Já a permanência de Português e Matemática no escopo geral do Ensino Médio, justifica-se:

[...] de um lado, porque são componentes curriculares cujo domínio interfere na aquisição de conhecimentos e, segundo o espírito da Lei, no desenvolvimento de competências e habilidades, concernentes a outros componentes curriculares. Têm, portanto, forte caráter instrumental. No entanto, é necessário atentar para o fato de que as avaliações internacionais em larga escala, como o Pisa, focam precisamente sobre as intenções da reforma, pois traz para o âmbito dessa um elemento importante da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, aquele que inspirou uma das facetas de sua constituição, o Common Core, ou Núcleo Comum, defendido por grandes empresários brasileiros participantes do Movimento pela Base Nacional Comum, Núcleo que orientou a reforma da educação nacional do governo Obama (Ferretti, 2018, p. 30).

Na mesma linha de pensamento, Kuenzer (2020) levanta a seguinte problematização:

A primeira consideração a fazer com relação à essa proposta de organização curricular é seu caráter de aligeiramento da formação; nesse sentido, flexibilização tem o sentido de superficialidade, de simplificação. [...] Outra dimensão a considerar é que flexibilização também passa a significar redução de custos; inicialmente porque a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza (2020, p. 58).

Na perspectiva da flexibilização e redução de custos suscitados pela autora, o que se inscreve no parágrafo 11 do Artigo 4º da referida Lei merece bastante

109 Mesmo com as mudanças que a Lei vem sofrendo nesses últimos anos em decorrência da forte rejeição de movimentos organizados de professores e estudantes que levantam, inclusive, a bandeira de sua revogação, essa configuração curricular não tem sofrido relevantes adequações. Dessa pressão têm resultado algumas poucas mudanças via proposição do PL 5.230/2023, principalmente no sentido de ampliar o tempo destinado às disciplinas de formação propedêutica e diminuir a carga horária dos itinerários formativos.

110 No resultado do Pisa, divulgado recentemente (2024), o Brasil ficou entre os 15 piores no quesito criatividade. Importante ressaltar que a política de enxugamento do currículo, inclusive da disciplina de artes, é um desdobramento das deliberações fomentadas pelas mesmas instituições que organizam tal avaliação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/18/brasil-fica-entre-os-piores-em-teste-de-criatividade-do-pisa-conheca-as-questoes.ghtml>. Acesso em: 30/06/2024.

atenção, pois nele consta a permissão dos sistemas de ensino firmarem convênios com instituições privadas de ensino a distância que comprovem o dito “notório saber”, mediante o que está elencado abaixo:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017).

Essa brecha, ainda que restrita à formação técnica e profissional, permite a EaD no Ensino Médio, trazendo para o chão da escola os grandes conglomerados educacionais ligados à iniciativa privada e que há tempos atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tal tendência confirma o duplo caráter dessa lei, na qual tanto opera na modulação do currículo dessa etapa da Educação Básica por meio de uma base comum de conhecimentos e habilidades comportamentais muito próximas daquelas demandadas pelo mercado, como também resguarda no campo legal a subalternidade do Estado em relação ao sistema capitalista, reduzindo-se apenas a um gerenciador dos negócios da burguesia, conforme salientam Marx e Engels no *Manifesto Comunista* (2010).

No trajeto da desigualdade está também o dito “notório saber”, presente no Artigo 6º e legitimado nos seguintes termos:

[...] 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 [...] (Brasil, 2017).

Tal determinação tem sido alvo de muita discussão precisamente por retroceder no que diz respeito à luta pela formação do trabalhador docente, bem como por representar uma medida que favorece os cofres públicos ao mascarar “uma saída para os sistemas de ensino poderem se adequar à lei com poucos recursos” (Hernandes, 2019, p. 12). Esse recuo recupera uma das facetas mais cruéis do modelo dual de educação, pois, retirando de cena o docente que detém o conhecimento epistemológico, esse lugar passa a ser preenchido por um “[...] trabalho

de execução, pouco qualificado cientificamente e sub-remunerado”, conforme constata Brzezinski e Vieira (2018, p. 134).

O “notório saber” se constitui, portanto, um ataque frontal à luta histórica dos trabalhadores da educação para que no exercício da docência sejam utilizados tanto os conhecimentos específicos como os pedagógicos (aqueles de quem faz licenciaturas), ou seja, é uma questão de forma e conteúdo, como afirma Saviani (2009), uma vez que o ato de ensinar reivindica mais que uma formação na área, mas o conhecimento do ambiente escolar, das metodologias, dos processos educacionais entre outros. Sobre o dilema forma e conteúdo, o autor faz um interessante questionamento: “admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente?” Saviani, 2009, p. 151). A aposta do NEM no chamado “notório saber” compromete sobremaneira essa articulação, uma vez que o professor que assume nessa condição, sequer passou por formação pedagógica na área.

É importante salientar, nesse processo, que diante da lógica ultraneoliberal o “notório saber” enquadra-se na perspectiva de trabalho “uberizado”, uma vez que a contratação de um profissional dentro dessa prerrogativa não vem acompanhada de direitos trabalhistas muito menos de elementos que possibilitem a construção de uma identidade orgânica nos espaços escolares. Antes, reforça posições de dependência e inferioridade (Brzezinski, 2018), ao passo que também se configura como estratégia de encobrimento à escassez de política de formação de professores para a Educação Básica, reabrindo fendas antigas da sociedade brasileira, a exemplo da prática de apadrinhamento, política de influência, escolha por afinidade, dentre outros aspectos. Para Machado:

Essa adoção se faz mediante o afrouxamento das exigências da legislação educacional quanto à formação requerida para a atividade da docência na educação básica. Revela-se, inclusive, como abdicação de soluções em curso no país de oferta de formação pedagógica para não licenciados, os chamados programas especiais. Esses, embora tenham caráter aligeirado, emergencial e desconectado das políticas de formação de professores para a educação básica, têm se proposto a fazer a formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos. No contexto da Lei 13.415/17, a questão de como fazer o reconhecimento do presumido notório saber, se apresenta também de maneira muito diferente da vista para as universidades. Essa lei é omissa quanto às diretrizes, parâmetros e critérios claros e objetivos para tal, função deixada às instituições e sistemas de ensino (2021, p. 60).

Nesse debate, cabe acentuar que o “notório saber”, conforme suscita Machado (2021, p. 21), já se encontrava na legislação brasileira e se definia como instrumento de excepcionalidade no qual era usado “[...] para reconhecer a importância para o exercício do magistério superior, do conhecimento e erudição de pessoas sem a formação pós-graduada determinada legalmente”. No entanto, sua introdução no contexto do Novo Ensino Médio tem significado muito distinto da maneira como era empregado anteriormente.

Na atual circunstância, esse dispositivo abre margem para ampla utilização no ambiente escolar, sobretudo porque serão as próprias instituições de ensino que ficarão à frente da contratação e estas lidam diuturnamente com a falta de docentes resultado da falta de política pública de formação de professores. Além disso, a lei é omissa quanto a articulação e especificação dos saberes que precisam repousar sobre o profissional que ocupará função nas prerrogativas do “notório saber”. A apresentação da “experiência profissional”, assim como está preconizada na lei, não substancializa elementos suficientes que provem o domínio do conteúdo por determinado profissional que esteja atuando na docência sem uma licenciatura.

Ademais, a apropriação de tal ferramenta cria uma terceira categoria de trabalhadores em condições de precarização condescendente com a nova legislação trabalhista que altera sobremaneira as formas de contratação, qual seja: os profissionais recrutados na esteira do “notório saber”. Sem sindicalização, sem direitos trabalhistas e sem identidade docente, esses profissionais estarão sucumbidos à própria sorte em um cenário de corte orçamentário em nome do famigerado ajuste fiscal. Tal desqualificação já é observada quando comparamos no panorama hodierno, a situação entre professores efetivos e substitutos, em que, apesar de ambos enfrentarem a mesma dificuldade em suas práticas cotidianas, os professores substitutos têm ainda menos direitos do que os efetivos, embora apresentem semelhante formação e exerçam atividade correlata. No caso dos que ocuparem funções sob a lógica do “notório saber”, trabalharão diante de vínculos ainda mais fragilizados.

Outro retrocesso que vem a reboque do “notório saber” é a maneira como o Estado busca resolver o problema da ocupação de funções concernentes ao professorado por pessoas leigas. No Brasil, a carência de políticas de formação de professores é um quadro histórico. A partir da década de 1980, a luta do movimento docente conseguiu alguns avanços no sentido da implementação de ações estatais

ligadas à formação inicial e continuada de professores, encolhendo o número de professores leigos no chão da escola¹¹¹. Com a atual lei, esse problema volta a assombrar, uma vez que o “notório saber” no Ensino Médio, abre uma porta para os demais segmentos da Educação Básica, na medida em que se configura também como uma das deliberações da agenda ultraneoliberal instituída pelos organismos internacionais (Machado, 2021).

Desse modo, do ponto de vista pedagógico, podemos inferir juntamente com Saviani (2013) e Freitas (2018), que a atual reforma do Ensino Médio carrega em seu bojo um aprofundamento do neotecnicismo¹¹² com o objetivo não apenas de formar o trabalhador produtivo, isto é, capaz de produzir mais em menos tempo, assim como acontecia na era fordista-taylorista¹¹³, mas um indivíduo cuja existência encontra-se capturada para que produza mais valia, como também para que sua subjetividade esteja sentenciada a viver segundo as orientações do mercado. O empenho de extinguir o ensino propedêutico e introduzir em seu lugar a pedagogia das competências com uma infinidade de habilidades ligadas muito mais à esfera comportamental, reafirma o intento da nova Lei de ajustar o perfil dos sujeitos diante

111 Mesmo depois das mudanças na legislação educacional com o intento de reverter a questão da ocupação de pessoas leigas nas salas de aula, a análise feita por Brzezinski (2018, p. 106-107) acerca da atual situação, mostra ainda um número expressivo de profissionais sem licenciatura atuando na docência. Segundo a autora: “Os dados do Censo Escolar da Educação Básica mostram que no Brasil dos 2.972.479 professores vinculados aos sistemas da educação básica pública e privada no Brasil consta um elevado número que atua sem graduação em Licenciatura. Em números absolutos são 589.508, representando 20% do total de professores. Entre esses, estão 95.401 professores formados em nível superior, porém não são licenciados. Eles podem ser ‘práticos’, ‘curiosos’, ‘disponíveis’, ‘desempregados’, ‘biqueiros de boa fé’, trabalham com vínculo precário e não têm qualificação científica e pedagógica. [...] desconhecem a Pedagogia como ciência e a epistemologia das Ciências da Educação. São desprovidos do *ethos* docente, para o qual a práxis e a docência são base da identidade de todo professor”.

112 Nas palavras de Freitas, o neotecnicismo no momento hodierno, apresenta-se “[...] fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outros, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização [...]. Essa é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como ‘plataformas de aprendizagem *online*’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’, em um processo que expropria do trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (2018, 105).

113 A esse respeito, Kuenzer enfatiza: “Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado” (2020, p 61).

da decorrente reorganização do capital em tempos de ultraneoliberalismo (Saviani, 2013).

Soma-se tudo isso a um constante apelo midiático-empresarial que se apresenta à sociedade como um bloco interessado no percurso formativo dos jovens, embora a preocupação gire muito mais em torno da consecução de políticas públicas que caminhem, de acordo com Freitas, “[...] na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital, quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais [...]” (2018, p.105). Isso significa, tomando de empréstimo a concepção de Kuenzer (2020), que estamos diante do discurso da pedagogia do regime de acumulação flexível que, em última instância requer “um novo tipo de disciplinamento, sobretudo, força de trabalho” (2020, p. 61). Ademais, para a autora:

[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, propõe a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral. [...] No caso específico do atual Ensino Médio, a formação geral, dada a duração de apenas 1800 horas a ser complementada pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, em princípio responderia a essa preparação para o mundo flexibilizado, porque a formação aprofundada ou mesmo especializada, por ser considerada rígida, não se justificaria pela suposta obsolescência do conhecimento. Assim, uma base geral seria suficiente para assegurar a flexibilidade na relação com o conhecimento, acompanhada pelo desenvolvimento das competências cognitivas básicas, uma vez que aprender ao longo da vida é uma categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação no trabalho, não há razão para investir em formação básica ou profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de noventa; na perspectiva da pedagogia da acumulação flexível, a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando-se a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional. Justifica-se, dessa forma, propostas aligeiradas de formação (Kuenzer, 2020, p. 61).

Para além do aspecto organizacional e curricular no Novo Ensino Médio, outro fator latente é a redefinição de seu caráter político, passando a ser balizado pelos parâmetros da ideologia do livre mercado. Com efeito, importa destacar que embora iniciada no governo Temer, o sacramento da reforma que institui uma nova perspectiva para a última etapa da Educação Básica ocorre sob gestão de Jair

Bolsonaro, o qual não escondeu sua concepção de educação para o controle social, sobretudo, ao criar em seu primeiro ano de mandato, a Subsecretaria de Educação Básica tendo como uma de suas atribuições a criação de Escolas Cívico-Militares. Apesar de seus esforços estarem voltados para a implementação desse modelo instrutivo no país com base na guerra cultural, a edição de duas portarias apresentou-se como essencial na materialização da reforma.

A primeira trata-se da Portaria nº 521, de junho de 2021, que constituiu uma agenda de realização de ações político-educativas voltadas para a homologação do NEM nos estados, a partir dos referenciais estabelecidos pelas organizações empresariais diluídas no Movimento pela Base¹¹⁴ “[...] a fim de que até 2024 todos os estudantes dessa etapa de escolarização já estivessem incluídos no novo ordenamento curricular, bem como tenham escolhido e distribuído os materiais e recursos didáticos para os itinerários formativos [...]”. Já a segunda, refere-se à Portaria nº 733, de setembro de 2021, que dispõe sobre o Programa Itinerários Formativos “[...] sob o propósito de coordenar tais percursos curriculares nas redes de ensino, inclusive prevendo o fomento a escolas-modelo” (Gawryskewski et al, 2023, p. 81-82).

Daí, é possível constatar que: se para a aprovação de uma contrarreforma no Ensino Médio foi necessário a instituição de um governo golpista, sua efetivação, porém, requereria um governo neofascista, assim como representou o governo de Jair Bolsonaro. Segundo Frigotto (2021), esse processo que concentra golpes, governos autoritários e mudanças austeras de cunho ultraliberais e que alteram a vida da classe trabalhadora, mutilou a formação de gerações inteiras, bem como condenou um país gigante a permanecer com “pés de barro”¹¹⁵. Desgraçadamente, desde 1990 momento cujo qual a classe dominante tem exigido no plano político a execução de uma agenda capitalista selvagem, verificamos que a educação tem acompanhado todo esse movimento, passando tanto pela privatização de setores inteiros da área educacional como pela construção de um projeto de educação pública com

114 Na concepção de Peroni e Caetano “Esse movimento iniciou em abril de 2013, durante um seminário internacional que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação” (2015, p. 344).

115 Expressão utilizada por Frigotto (2021).

características empresariais, isto é, organizado de acordo com as proposições do capitalismo atual.

Os avanços que foram conquistados com a promulgação da Constituição de 1988 aos poucos estão sendo abandonados em nome de um mercado faminto que manipula o Estado e a sociedade como um todo a favor de si. Para atender a classe dominante, em 1995 Paulo Renato de Souza, ministro da educação, intensificou sem escrúpulos o dualismo educacional através de mudanças flexibilizadoras e privatistas nas instituições de Educação Básica e Superior.

Nos governos Temer e Bolsonaro, o mesmo grupo que atuou naquele período, conduziu a reforma do Ensino Médio, acentuando o caráter dual por meio de dispositivos legais que retiraram do currículo os conhecimentos científicos que permitem, por exemplo, a compreensão das relações sociais, leis da natureza, dentre outros saberes. Em seu lugar, colocou o ensino de habilidades e competências. Estes aparecem dissimulados em cinco itinerários formativos ancorados na lógica das organizações empresariais, dessa forma, o foco é muito mais moralizante do que propriamente educativo.

Ademais, além de corporificar a Lei 13.415/2017, Bolsonaro reuniu outras medidas¹¹⁶ que não apenas corroboraram com a política de devastação do Ensino Médio impulsionada pelo golpe de 2016, como resultaram em um grande colapso em todos os segmentos da educação brasileira. A maneira truculenta com que o então presidente e seus ministros concebiam a instrução formal levou o Brasil a um atraso sem precedentes, ampliando, inclusive, a desigualdade de classes. Na síntese de Frigotto:

Nos últimos dias o desmonte das bases constitutivas da nação, educação pública universal, gratuita e laica e ampla produção de ciência básica e tecnologia própria foi no limite inimaginável, se é que a insensibilidade e crueldade humana têm limites. O governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, pede para cortar 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 bilhões previstos, restam 89 bilhões. Decreta-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a

116 “A prova de que a insensibilidade humana não tem limites é o veto de Bolsonaro à distribuição gratuita de absorventes para adolescentes e mulheres em situação de vulnerabilidade em medida aprovada pelo Congresso, com a justificativa que não havia indicação de fonte para financiar. E qual a resposta do presidente à reação na sociedade que deverá levar a derrubada do veto? Seria, talvez, a regulamentação do imposto sobre grandes fortunas previsto na Constituição de 1988 ou a cobrança de milionários com dinheiro em paraísos fiscais e devedores, em conjunto, de bilhões em impostos? Não, o minifúndio a diminuir são duas áreas que tem que ver com direitos humanos fundamentais – saúde e educação. E o recado é do chefe de nação: ‘Se Congresso derrubar o veto, vou tirar dinheiro da Educação e da Saúde’” (Frigotto, 2021, p. 131).

estagnação do desenvolvimento científica e tecnológico. E qual é a área que recebeu maiores cortes no orçamento? Não por mera coincidência foi a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões, teve, em abril deste ano (2021), um bloqueio de 30% de seus recursos. Aqui se está negando, na raiz, a formação ampla de novos pesquisadores, pois é desde a educação básica que se desenvolvem os novos pesquisadores e cientistas (2021, p. 130-131).

Assim, o Novo Ensino Médio, projeto levado a cabo durante esse desgoverno, é parte constitutiva para manutenção dessa realidade social que nega o acesso ao conhecimento, um dos direitos básicos para que os indivíduos possam viver dignamente. Na verdade, a expressão “novo” esconde o viés regressivo e anacrônico dessa reforma, pois mascara um sistema que se alimenta da desigualdade e da violência, bem como afasta as possibilidades de emancipação e superação da sociedade dividida em classes.

Na constatação feita por Frigotto (2021, p. 138): “Pela negação do conhecimento básico mediante um coquetel de arranjos fragmentados que esterilizam as ciências básicas [...] o ‘Novo Ensino Médio’ oferece à maioria dos jovens brasileiros ‘um pastel de vento’”. E por isso, representa uma grande traição a juventude brasileira que terá seu processo formativo subordinado às competências que instrumentalizam o sujeito segundo as regras corporativas.

Estudantes e professores, por seu turno, não têm baixado a guarda sobre uma possível revogação da Lei 13.415/2017. Com Lula saindo vitorioso das eleições de 2022 e assumindo pela terceira vez a presidência da república, ventos de uma retomada do debate voltaram a soprar, especialmente, após o campo progressista pressionar Camilo Santana, atual Ministro da Educação, para que se pronunciasse a respeito do NEM. O silêncio de Lula e Camilo nos dois primeiros meses do governo provocou a comunidade escolar a chamar um ato pela revogação do NEM para o dia 15 de março de 2023. Em resposta, Camilo se adianta e publica a Portaria MEC de nº 399/2023, na qual institui uma consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio.

Com a chamada de um novo ato para o dia 19 de abril do mesmo ano, Camilo mais uma vez se antecipa e apresenta a Portaria MEC de nº 627/2023 dispondo sobre a suspensão do cronograma de implementação do NEM. Da consulta pública realizada, foi elaborado um relatório, cujo teor trouxe como posicionamento do MEC o PL 5.230/2023, assinado pelo ministro e enviado à Câmara no dia 26 de outubro com caráter de urgência. O PL, no entanto, não anula a reforma do Ensino

Médio, antes, se desenha como uma reforma da reforma, trazendo indicativos de mudanças em pontos nefrágicos da Lei, a exemplo da ampliação da carga-horária, passando de 1,8 mil horas para 2,4 mil horas durante os três anos.

Com tramitação bicameral, o texto seguiu para o Senado com pouquíssimas alterações no que diz respeito às questões problemáticas presentes na Lei. O Todos Pela Educação, seguiu de perto cada movimentação da discussão e em nota técnica afirmou que: “[...] o texto aprovado pela Câmara dos Deputados respeitou e incorporou diversas visões e propostas apresentadas ao longo de mais de um ano de debates e consultas”. Em seguida, a organização concluiu que o substitutivo chancelado na Câmara acertadamente “[...] preservou os princípios da reforma efetivada em 2017 (expansão da carga horária, flexibilização curricular e maior integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica) [...]” (Todos Pela Educação, 2024)¹¹⁷.

Encerradas as discussões na Câmara, cuja avaliação do TPE indicou “[...] uma convergência política significativa, unindo partidos da base do governo e da oposição” (Todos Pela Educação, 2024), as tratativas no Senado ocorreram de forma célere, tendo um texto aprovado no dia 19 de junho de 2024 que confirmou as 2.400 horas para a formação geral básica e introduziu a língua espanhola como componente curricular obrigatório na BNCC. Contudo, o substitutivo manteve os aspectos regressivos da lei como a exemplo do “notório saber” – em caráter excepcional – e a possibilidade de parcerias privadas com interlocuções da EaD no caso da formação técnica e profissional.

De modo geral, apesar de se mostrarem contrárias com relação à excepcionalidade da contratação via “notório saber” e obrigatoriedade da língua espanhola no currículo, a formatação redigida pelo Senado agradou as organizações empresariais que garantiram a manutenção do teor flexível no que diz respeito à formação geral básica e privatista, principalmente para a formação técnica e profissional. Representantes do governo também celebraram o texto que saiu do Senado. Camilo Santana, na noite da aprovação do substitutivo no Senado, em uma rede social, agradeceu aos senadores pela aprovação do texto, destacando na

117 Conferir em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/analise-mudancas-no-novo-ensino-medio-aprovadas-no-senado-federal-jun2024.pdf>

postagem a questão da carga horária, porém sem fazer menção às contrariedades que continuaram no corpo do PL e sem mobilizar a sociedade no sentido da revogação dessa contrarreforma, uma vez que o texto foi reencaminhado para a Câmara dos Deputados¹¹⁸.

Com o texto de volta à Câmara, as poucas conquistas obtidas no Senado foram solapadas, tendo a manobra do deputado federal Mendonça Filho (União – PE), com a anuência de Lira – Presidente da Câmara – e da bancada do governo Lula, representado uma verdadeira derrota para a classe trabalhadora. Na noite do dia 09 de julho de 2024, o PL 5.230/2023 foi aprovado nas seguintes condições: retirada da obrigatoriedade da língua espanhola do currículo, abrangência do uso da Educação à Distância, ampliação de contratação pela via do “notório saber” e derrubada da trava que exigia 70% da carga horária total para as disciplinas obrigatórias. Diante desse quadro desastroso, o Ministro da Educação volta às redes sociais e celebra a aprovação do Novo Ensino Médio, sem fazer qualquer menção aos ataques do Congresso e muito menos ao teor regressivo do Projeto de Lei¹¹⁹.

Nesse ponto, vale destacar o movimento de oposição e a resistência que a comunidade educacional, sindicatos e alguns outros setores da sociedade civil têm sistematicamente encampado com relação a contrarreforma do Ensino Médio. A primeira grande vitória, também ensejada por outros movimentos e coletivos, foi a retirada do poder de um governo neofascista que dentro de sua agenda ultraneoliberal sinalizava a implementação plena da Lei aprovada em 2017. A mobilização que se deu após Lula assumir o governo provocou outras duas grandes conquistas, ou seja, a suspensão do cronograma do NEM e a consulta pública que resultou, em que pese suas contradições, no PL 5.230/2023.

E mesmo aprovado de forma atropelada e cheio de ataques à formação dos mais fragilizados socialmente, tal Projeto de Lei possui um duplo caráter, pois, se de um lado ele não traz mudanças radicais, tendo em vista que a revogação da lei se constitui como principal bandeira; do outro, não facilitou, que o ataque da classe dominante contra os jovens periféricos por meio dessa contrarreforma que sequestra o direito à educação, ocorra nos moldes e no grau encetado pelos APHe. Consecutivamente, a luta pela revogação traz ensimesmada uma proposta de Ensino Médio integrado, sendo esta a “[...] que melhor responde às demandas postas pelo

118 Conferir em: <https://www.instagram.com/p/C8a2eReNnnB/> Acesso em 30/06/2024.

119 Conferir em: <https://www.instagram.com/p/C9OLrjipZxC/> Acesso em 15/06/2024.

mundo do trabalho em sua complexa configuração contemporânea” (Coletivo em Defesa do Ensino Médio, 2024)¹²⁰. Posto isso, no próximo tópico abordaremos reflexões acerca da união entre ensino e trabalho, discutindo as possibilidades da construção de um Ensino Médio que ultrapasse as barreiras impostas pelo capitalismo.

5.2 Reflexões sobre a união entre ensino e trabalho: à guisa de uma Ensino Médio para além do capital

Superar a dualidade do Ensino Médio tem se constituído como tarefa histórica precípua de nossa sociedade. Os “novos” ajustes que essa etapa de ensino vem sofrendo em toda sua historicidade não a colocaram na rota da democracia. Antes, carregaram tanto em suas fundamentações teóricas como em suas elaborações práticas, velhos estigmas que continuam a reproduzir desigualdade e exclusão, sem ao menos sacudir as “paredes” que sustentam esse modelo. Tais medidas, apesar de se apresentarem como inéditas, encobrem o empobrecimento da formação da classe trabalhadora. Por meio de uma linguagem também ambígua, mas ornamentada por expressões esvaziadas de seu sentido real, fornecem, de um lado, uma aparência de originalidade às mudanças ocorridas, e do outro, disfarçam, com o manto da modernidade e da tecnologia, os contornos profundos que a dualidade tem alcançado no presente tempo.

As reformas ultraneoliberais, por seu turno, fomentam essa cisão. Na atual conjuntura, o processo dual que se projeta no cenário social atua de forma ampla e multifacetada, ora por meio da privatização gradativa de setores da escola pública, ora pela negação de políticas que favorecem o acesso à educação de qualidade, ou ainda, através da simbiose desses fatores. Diferentemente de outros períodos de nossa história cuja fratura se manifestava na inviabilização do direito de estudar, ou mesmo quando se destinava apenas o ensino técnico para os filhos da classe trabalhadora, afastando-os de uma formação propedêutica sólida; o dualismo vigente considera fulcral o ingresso dos mais pobres nos espaços educativos, tendo em vista que a escola passa a ser concebida como aparelho modelador dos preceitos do capital em sua fase mais agressiva. O objetivo, explica Saviani:

120 Conferir em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/06/18/nota-tecnica-do-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade-ao-parecer-apresentado-pela-senadora-professora-dorinha-seabra-ao-pl-n-523023/> Acesso em 30/06/2024.

[...] é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugados à “mão invisível do mercado” (2013, p. 437).

O ensino por meio de habilidades e competências demonstra com muita fidedignidade esse caráter antagônico que permeia o Ensino Médio do país, principalmente quando os saberes científicos, filosóficos e culturais perdem espaço para o senso comum que, por consequência, ganha cadeira cativa na organização e execução da política educacional. Em outras palavras, não é mais o estudante que é banido da escola, mas o conhecimento, juntamente com as possibilidades de desenvolvimento humano que a apreensão dos conteúdos pode provocar na construção de um corpo social emancipado. Daí o motivo de sua configuração ser parcelada e descontextualizada, evidenciando a expressão “inclusão excludente, cunhada pela professora Acácia Kuenzer (2005).

Constatando, pois, que o saber oferecido na dinâmica burguesa ocorre sempre em função do capital¹²¹, emerge o seguinte questionamento para o nosso tempo histórico: como superar o dualismo uma vez que ele aparenta ter atingido o seu estágio mais avançado? A resposta a essa pergunta inicia-se a com a compreensão da sociedade brasileira, considerando suas raízes e os elos de desigualdade que atravessaram nossa formação enquanto sociedade sem descontinuidade. Até o presente momento, não houve rompimentos substantivos que nos permitissem levantar uma organização social diferente da prerrogativa burguesa, de modo que “o sentido da evolução brasileira [...], ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização”, conforme ressalta Prado Junior (2011, p. 29).

Ao abordar a temática da dualidade educacional, Frigotto (2006) resgata o pensamento de Francisco de Oliveira que também compreende o antagonismo como

121 Em relação a educação pensada pela burguesia à classe trabalhadora, Mészáros traz uma importante elucidação: “Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (2008, p. 26).

fruto da formatação capitalista própria dos países periféricos, dentre eles o Brasil. Nesse processo, Frigotto (2006), ao tomar como referência a formulação do sociólogo para explicar o dualismo educacional, conclui que a gênese desse fenômeno se encontra ancorada na fundamentação social do país, cujo pêndulo da modernidade e do conservadorismo embrincam-se, compondo uma identidade única, na qual através de um subdesenvolvimentismo que assume “forma de exceção permanente do sistema capitalista em sua periferia” (Oliveira, 2003, p. 87), a educação, no que lhe confere, assinala a continuidade de uma sociedade que tanto reproduz como se alimenta da estrutura desigual. À luz dessa perspectiva, Frigotto traz a seguinte afirmativa:

A síntese do processo histórico construído no Brasil, se define, para Oliveira, por um tipo de desenvolvimento, “que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela”. O desafio do salto implica enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infraestrutura. E isso demanda, além das reformas sociais de base (agrária, tributária, jurídica e política), um volume de recursos que em face do pagamento exorbitante de juro da dívida interna e externa, além da tradição regressiva dos impostos, não permite o salto. Trata-se de um impasse que não é conjuntural, mas estrutural em nossa história. A imensa desigualdade educacional ganha compreensão nesse contexto como expressão da forma de constituição de nossa formação histórica, de modernização conservadora, de interdependência e dependência associada ao grande capital, de democracia restrita e de processos de revolução passiva e de transformismo (2006, p. 11).

Diante disso, o modelo educacional dual é representação de umas das muitas facetas da herança desigual que nos persegue desde a colônia até o período atual, atrelando-se como condição indispensável para a manutenção de um país delineado pelo capitalismo dependente e pela sustentação de uma elite que permanece presa as ideias aristocráticas de um passado longínquo e ao mesmo tempo nunca suprimido. Como já afirmava Florestan Fernandes (1986, p. 38), a burguesia brasileira sempre orbitou no campo do “desenvolvimento seguro”, mantendo as instituições dentro de seus parâmetros, isto é, “domesticadas”, e a educação não fugiu à regra¹²².

A assimilação de que a educação possui uma relação orgânica com o arcabouço social, ou seja, é um recorte do todo e, ao mesmo tempo, reflexo dessa totalidade, torna-se imprescindível na mobilização por uma transformação estrutural e

122 Nas palavras de Florestan: “O desenvolvimento com segurança despencou como um equivalente histórico do arranco industrial do ‘mundo moderno’. Parecia que o Brasil, entrava, para sempre, na órbita das ‘nações seguras’, com padrões internos de luta social domesticada e controlada tanto de cima para baixo quanto de fora para dentro” (1986, p. 38).

não apenas conjuntural, como foi o caso de políticas decorrentes da agenda desenvolvimentista desempenhada por governos mais progressistas. Desse modo, não seria incorreto afirmar que o entendimento do quadro histórico é essencial na luta por uma escola contra hegemônica, tendo em vista que tal percepção da realidade corrobora com outro ponto crucial na tarefa de eliminação do dualismo, qual seja: a recuperação do trabalho enquanto princípio educativo¹²³, cuja definição, “Parte da compreensão do Trabalho como categoria fundante do ser social sendo necessário que este assuma o papel norteador das ações educativas” (Pereira *et. al*, 2019, p. 01).

Isso porque o trabalho como princípio educativo está relacionado com a gênese do ser humano que age sobre a natureza e ao mesmo tempo é transformado por ela, produzindo, nesse sentido sua existência. A retomada do viés do trabalho como princípio educativo ocorre, portanto, no caminho inverso da proposta apontada pelo capital. Enquanto este apreende a educação sob o signo da barbárie, instituindo como máxima geral a subsunção da existência humana à produção de mais-valia; aquele é considerado elemento constitutivo do processo de formação do ser social, onde velhas relações abrem espaço para a composição de novas relações entre os homens e destes com a natureza.

Nesse sentido, vale recuperar, mesmo que de forma resumida, algumas elaborações ensejadas pela tradição marxiana e marxista que, antes de qualquer outra coisa, buscam romper com o caráter utilitarista do capital, compreendendo essa categoria como mediação importante na criação de uma sociedade universalmente livre e igualitária. Com efeito, apesar da educação não se manifestar como problema central para Marx, suas considerações sobre a temática, no entanto, nos permitem vislumbrar e sistematizar propostas com o intento de caminhar rumo à abolição do modelo dual posto na educação brasileira, bem como na construção do sujeito revolucionário, uma vez que seu interesse estava relacionado com o “homem e no seu destino” (Manacorda, 2012, p. 25). Ou seja: “Trata-se sempre do homem em seu agir, inseparavelmente, físico e intelectual [...] que cria com sua inteligência, seus instrumentos de produção e produz com esses instrumentos as próprias condições de vida” (Manacorda, 2012, p. 24).

123 Essa concepção foi muito ventilada na década de 1980 e meados de 1990, mas foi aos poucos sendo alijada do debate coletivo, sobretudo, após a profusão dos conceitos pós-modernistas cuja materialidade dos fatos passou a ser questionada e o discurso da luta de classe sofreu grande inflexão.

Dentro desse conjunto, a formação do indivíduo acaba fazendo parte de suas reflexões, tendo em vista que o capital tanto se apropria do conhecimento para desenvolver-se enquanto sistema, como para alienar o homem de sua própria criação, ressignificando, porém, de modo negativo a atividade vital dos sujeitos históricos. O trabalho, na concepção capitalista, perde sua conotação primária, e, com isso, tudo quanto envolva o ser humano, a exemplo de sua formação, sofre mutação. Nesse aspecto, Sousa Junior levanta a seguinte observação a respeito dos escritos de Marx sobre educação:

Pensando a educação para além dos processos formais e de espaços institucionalizados, torna-se possível identificar uma perspectiva marxiana de educação, assim como perceber nela uma constituição baseada em dois aspectos distintos: um deles corresponde às referências explícitas feitas pelo autor ao tema da educação que, embora não apareçam tão fartamente no conjunto da sua obra, se manifestam através de indicações relevantes, como a proposta de união trabalho e ensino ou a de formação politécnica, ou na discussão sobre educação pública etc.; o outro aspecto, de natureza distinta do anterior, posto que não se trata de referências explícitas, corresponde ao caráter pedagógico surpreendentemente acentuado, que se apresenta como uma qualidade, por sua vez, tão inerente às formulações marxianas que se mostra como verdadeira propriedade intrínseca delas, como se evidência, por exemplo, em conceitos e categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação, construção do homem novo, enfim (2010, p. 19-20).

Assim, Marx considera a união entre trabalho e ensino princípio pedagógico fundamental para a surgimento do homem revolucionário. Tal perspectiva, aparece sob duas formas distintas que convergem, no fim das contas, na mesma direção. A primeira é a educação politécnica que se articula como proposta de enfrentamento do capitalismo, da sociedade burguesa e de todas as mazelas decorrentes dessa dinâmica social. Conforme acentua Sousa Junior (2010, p. 39): “É um modo de contraposição aos malefícios da degradação do trabalho e uma maneira que visa o fortalecimento teórico e prático dos trabalhadores”. Já a outra, isto é, a proposta omnilateral, imprime uma reflexão pedagógica para um contexto em que as contradições capitalistas já se encontrem abolidas. Dito isto, vale trazer a seguinte ponderação:

O posicionamento de Marx frente à realidade apresenta esse movimento dialético: parte da realidade dada, preocupa-se com os problemas mais imediatos, procura elaborar medidas possíveis de serem estabelecidas ainda na sociedade burguesa, que sejam ao mesmo tempo úteis à vida mais imediata dos trabalhadores, preocupando-se ainda com as possibilidades de as reivindicações imediatas serem capazes de provocar a unidade na luta dos trabalhadores; mas ao mesmo tempo, o posicionamento de Marx tem

sempre como perspectiva histórica a superação da sociedade de classes e a proposição de um projeto alternativo de sociedade e de educação em que são colocados os elementos referentes a uma etapa superior da sociedade humana (Sousa Junior, 2010, p. 72).

Em contraposição à lógica educativa burguesa, Marx (2024)¹²⁴ organiza um autêntico programa educacional contendo formação intelectual, educação física e tecnológica como instrumento de luta aos ataques burgueses. A ideia era que a classe trabalhadora pudesse ter acesso ao manejo de ferramentas do mundo do trabalho, mas também que se apropriasse, para além do ponto de vista prático, da questão científica circunscrita aos processos produtivos. Essa alternativa esboçada por Marx, encontra-se em posição diametralmente oposta da que se apresenta como Novo Ensino Médio. Enquanto o filósofo alemão tracejava uma proposta cuja atividade intelectual está intimamente conjugada à prática, uma ocorrendo em função da outra; o NEM retira dos estudantes a possibilidade de se constituírem como intelectuais, haja vista que elimina do currículo o conhecimento respaldado na ciência e na filosofia, restando, assim, somente os conteúdos pertinentes ao capital¹²⁵.

Desta feita, é na construção do homem revolucionário¹²⁶ que Marx compreende a educação politécnica. “A revolução seria [...] um processo transformador-educador do homem e das circunstâncias, sendo, todavia, ela mesma, carente de uma educação para realizar-se [...]” (Sousa Junior, 2010, p. 31). A ação revolucionária é em si mesma educadora do homem, como prescinde de uma educação prévia para se efetivar. Não obstante, essa premissa acontece na luta de classes em que burgueses e proletários precisam disputar o tipo de educação a ser implementado. Cabe ressaltar, nesse aspecto:

O processo revolucionário é um processo educativo porque pretende romper com toda a ordem vigente, as relações de produção, as correspondentes estruturas jurídicas e políticas, os valores, ideias, formas de consciência,

124 *Instruções para os delegados do Conselho Geral provisório* (versão de 1986). Conferir em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 30/06/2024.

125 Não obstante, importa trazer esse esclarecimento porque o conceito de politécnica foi absorvido e distorcido pela ordem capitalista. Um exemplo disso pode ser conferido na própria história do Ensino Médio brasileiro no qual a proposta de formação técnica, em vários momentos, foi miseravelmente pulverizada como sendo educação politécnica. Isso, além de esvaziar um conceito caro para aqueles que acreditam e lutam por uma educação emancipada, ocorre em condições díspares da concepção preconizada por Marx. Ademais, ocorre em confronto direto com os conteúdos científicos, restringido a formação para o trabalho em adestramento manual e comportamental.

126 Para Sousa Junior, “Todos os processos históricos da vida social em geral são educativos na medida em que formam, transformam o homem, mas a revolução seria esse processo revolucionário por excelência, justamente porque almeja a emancipação” (2010, p. 33).

moral e costumes dominantes, toda a interiorização reificada, enfim, e formar o homem para novas relações nas quais possa ele afirmar-se e reconhecer-se em liberdade plena. [...] Quanto mais profundo for o processo de transformação do homem, tanto mais ele ultrapassará as limitações do desenvolvimento unilateral burguês, tanto mais livre ele estará dos valores, ideologias e condicionamentos da sociedade do capital. Do mesmo modo, quanto melhor for o trabalho de educação política, tanto mais profunda será a compreensão do proletário de sua própria situação, de sua força social e de suas tarefas históricas, e conseqüentemente mais profunda e amplo será o processo revolucionário (Sousa Junior, 2010, p. 35).

Em vias de conclusão, a politecnicia seria uma proposta para supressão da dualidade do Ensino Médio brasileiro, já que essa etapa possui função estratégica para a construção de um projeto de nação dirigido pelo viés democrático, bem como na formação da força de trabalho consciente. Com ela está também a luta pela produção e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade que em face das relações de classes, o proletariado teve esse direito negado, na medida em que a elite se apropriou e os transformou em dispositivo para manutenção da dinâmica de opressão e exploração, própria da natureza do capital. Dentro desse cenário, Frigotto defende que a educação politécnica responderia a um horizonte de formação humana distinto do tipo de escolarização adotado pela burguesia, pois, “Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo, quanto das relações sociais que regulam a quem e a quanto se destinam a riqueza produzida” (2006, p. 74).

Por fim, é preciso romper com a lógica de um Ensino Médio que se apresenta na perspectiva do mercado ou ainda subjugado ao fortalecimento de uma economia que se sustenta na lógica da desigualdade. Outrossim, aprisioná-lo somente para realização das finalidades do capital, é reduzir por demais seu alcance e suas possibilidades. Desta feita, a premissa de instituir uma etapa de ensino verdadeiramente apartado dos ditames burgueses, isto é, que se origina e se desenvolve a partir da consciência de classe, com formação humanista ampla a partir dos conhecimentos científicos (Gramsci, 1982), torna-se tarefa imprescindível para que haja uma transformação profunda do tecido social, e, por conseguinte, no surgimento do homem revolucionário que reunirá suas potencialidades na construção de uma sociedade também nova alicerçada na emancipação e na liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada objetivou examinar a contrarreforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/2017 e no presente momento pelo PL 5230/2023, no contexto de ajuste do Estado brasileiro e de suas relações com o mundo do trabalho tal como ele se manifesta na atual conjuntura, isto é, na dinâmica do capitalismo ultraneoliberal. Desta feita, encetamos com a análise na perspectiva histórica, compreendendo as finalidades e as contradições da última etapa da Educação Básica na esteira de um país visivelmente marcado por crises sociais, econômicas e políticas. O que se verifica de imediato é que há um constante movimento produzido pela burguesia naquilo que possa garantir a manutenção de um modelo social baseado no antagonismo de classes e, nesse sentido, o Ensino Médio passa a ter um papel relevante, uma vez que é ele que assume a tarefa de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho e para viver de acordo com a sociedade do capital.

Sendo assim, concebido sob a lógica da dualidade, o Ensino Médio brasileiro apresenta-se desde o período colonial como reprodutor das relações de desigualdade, sobretudo quando a estruturação dessa etapa aponta para vieses completamente díspares, ou seja: formação para o mercado de trabalho destinada aos filhos da classe trabalhadora e ensino propedêutica para a elite. As reformas ensejadas ao longo da história foram articuladas resguardando esse amálgama, mesmo aquelas que sucederam em governos que se caracterizavam no tecido social como democráticos. Nesse aspecto, destacamos o movimento escolanovista que ainda na década de 1930 colocou no centro do debate o combate à escola dual juntamente com a pauta da responsabilização do Estado nos assuntos educacionais.

Com a chegada da ditadura Vargas, essas bandeiras vão sendo pouco a pouco enfraquecidas, de modo que quando o Estado aprova as Leis Orgânicas do Ensino, as mudanças ocorrem muito mais no sentido da expansão numérica, do que propriamente no sentido de aspiração da universalização da educação enquanto direito subjetivo. Isso porque passou-se a atribuir ao Ensino Médio a incumbência de industrialização e modernização do país, de acordo com as conveniências políticas e econômicas demandadas pelo capital. Em outras palavras, embora esse alargamento tenha contribuído para que os estratos mais pobres tivessem a possibilidade de concluir seus estudos, isso acontecia sem romper com a visão utilitarista que

enxergava ser a educação elemento fundamental para o desenvolvimento econômico de um país, sem necessariamente ter que abrir mão das velhas práticas conservadoras que alimentavam as contradições de classes.

A manobra de associar educação e produtividade foi amplamente utilizada também na ditadura civil-militar de 1964. Diante de um sistema político repressivo e golpista, os que lutavam por uma educação democrática foram banidos do país, ao passo que se impôs uma reforma tecnicista por meio da Lei 5.692/1971, na qual tinha como base a profusão do ensino profissional em escala nacional. A questão é que o setor privado cumpriu a Lei apenas oficialmente, mas em sua dinâmica concreta continuou preparando seus estudantes para o ingresso no Ensino Superior. Em contrapartida, a escola pública permaneceu, além de precarizada, reduzida a formar mão-de-obra pouco qualificada conforme as exigências do mercado de trabalho.

Após a ditadura civil-militar dar claros sinais de esgotamento, os debates sobre a composição de um Ensino Médio assentado no repasse dos conhecimentos científicos, culturais e filosóficos voltam a rondar a sociedade brasileira. Contudo, o cenário não era o mais favorável. O que assistimos foi uma mudança lenta, gradual e controlada pela burguesia. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), não ousaram asfixiar o sistema dualista, antes se adaptaram às transformações do mundo produtivo que, naquele momento, ressuscitava o neoliberalismo como medida de enfrentamento da crise do capital de 1970.

Apresentando, portanto, o neoliberalismo como máxima geral do mundo capitalista, tanto os países desenvolvidos como os de economia periférica trataram de promover mutações na forma de (des)organizar o Estado nos parâmetros do livre mercado. O Brasil, por seu turno, iniciou a contrarreforma ainda na gestão Collor, mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso que o país faz uma intervenção mais diretiva através do que ficou conhecido como o tripé da reforma: privatização, terceirização e publicização. No que se refere ao Ensino Médio, a desvinculação da educação profissional desse segmento, por meio do Decreto 2.208/1997, insistia no projeto dual, principalmente porque negava aos filhos da classe trabalhadora uma formação integral que compreendesse, além do mundo do trabalho e sua cientificidade, os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

A vitória de Lula (PT) para a presidência da república em 2002 reacendeu a chama democrática, retomando, por conseguinte, a discussão de implementação de um Ensino Médio integrado, organizado na trincheira da classe trabalhadora e sendo

de responsabilidade total do Estado. No entanto, conforme constatado nesta pesquisa, não foi bem o que ocorreu. Em 2004, Lula lança o Decreto 5.154/2004 retirando de cena a legislação anterior – no caso o Decreto 2.208/1997 – mas o mesmo não materializava mudanças profundas que superassem a dualidade ou alterassem de maneira substancial a vida da fração trabalhadora. Na verdade, se caracterizava como uma medida conciliatória mais do que propriamente de oposição. Nesse trajeto, tentando atender “aos gregos e aos troianos” em troca de apoio político, Dilma (PT), sucessora de Lula, seguiu as mesmas diretrizes do governo antecessor, entretanto, tendo que enfrentar as consequências da crise de 2008 atreladas a um movimento golpista que resultou em sua destituição do cargo presidencial em 2016.

Destarte, seguindo com os elementos conjecturais do nosso objeto, compreendemos que o golpe de 2016 expressou não apenas o ódio ao PT, mas um movimento gestado pela direita brasileira que já não via possibilidades de ascender ao poder pela via das eleições. O cenário golpista foi conspirado por diferentes ramificações que iam desde manifestações de rua, ao judiciário pautando insistentemente os casos de corrupção do PT e, ao mesmo tempo, fazendo “vista grossa” para os demais partidos. Ademais, a burguesia ansiava por reformas ultraneoliberais que não foram atendidas no grau e na velocidade que requeriam durante os governos petistas. A confluência desses fatores, derrubaram Dilma e em seu lugar Michel Temer (MDB), vice-presidente, assumiu o governo brasileiro disposto a varrer qualquer resquício da política social.

Em claro aceno à elite, Temer, nos primeiros meses de seu mandato, impôs uma série de contrarreformas que atacavam diretamente os direitos da classe trabalhadora, quais sejam: Emenda Constitucional de nº 95/2016, que congela por vinte anos os recursos repassados para despesas básicas; Lei de nº 13.429/2017, que amplia o processo de terceirização; Lei de nº 13.467/2017, que flexibiliza as relações trabalhistas e a Lei de nº 13.415/2017, que subverte a concepção de Ensino Médio, afastando ainda mais esse segmento de uma prática emancipatória ao colocá-lo na rota da flexibilização total por meio do ensino baseado em habilidades e competências.

Com isso, observamos que o “Novo” do Ensino Médio apesar de ser legalmente concretizado no governo Temer, tem sua gênese no conjunto de reformas iniciadas na década de 1990, principalmente quando os Organismos Internacionais passam a difundir em escala mundial uma tendência pedagógica alinhada com as

perspectivas neoliberais compiladas pelos economistas do livre mercado, que defendem, além da privatização da educação, um modelo formativo no qual o sujeito seja capaz de incorporar a lógica do mundo corporativo, isto é, colocando toda a sua subjetividade a serviço de um estrutura que acentua os antagonismos de classes e ao mesmo tempo produz mais valia em condições de trabalho extremamente precárias.

Durante nossa investigação concluímos que o arranjo golpista de 2016 abriu uma lacuna no tecido social brasileiro e a vitória de Jair Bolsonaro – representando abertamente a ideologia da extrema-direita – para presidente da república demonstrou bem o caráter antidemocrático que foi instaurado a partir do golpe. O governo Bolsonaro configurou um verdadeiro retrocesso para o país. Além das reformas ultraneoliberais, implementadas principalmente por seu Ministro da Economia, Paulo Guedes, a maioria das instituições foram duramente atacadas tanto com a disseminação da “guerra cultural”, como pela redução de verbas, fruto da EC nº 95 e de uma intensificação no corte orçamentário da política social também em nome do ajuste fiscal.

Outro fator que contribuiu com a da crise foi a pandemia da covid-19 e seus desdobramentos na vida da classe trabalhadora. O período pandêmico escancarou a verdadeira face do capitalismo quando o salvamento da economia ocorreu em detrimento das vidas humanas. No Brasil, esse contexto foi recrudescido com a política negacionista escolhida por Bolsonaro e sua equipe. A fim de não comprometer a lucratividade do setor privado, o Estado demorou na elaboração e execução de políticas que pudessem pelo menos mitigar os efeitos da crise sanitária. O resultado, conseqüentemente, foi o Brasil tornando-se o epicentro da pandemia e virando palco de uma mortandade inimaginável.

E é exatamente nesse contexto de destruição que o Novo Ensino Médio começa a se materializar. Seu alicerce encontra-se fincado nas concepções dos economistas defensores do neoliberalismo (Friedman, Schultz, Backer), cuja compreensão de sociedade está baseada nas prerrogativas do mercado. Na visão desses ideólogos, a educação é um apêndice da economia e, desse modo, precisa assumir a tarefa de formar, dentro desse parâmetro, física e subjetivamente os indivíduos. Os conhecimentos, nesse viés, são retirados do currículo sob a justificativa da flexibilização, modificando de modo substantivo a identidade e a função precípua dessa etapa de ensino, que deixa de lado os conteúdos científicos, passando a

imprimir um currículo também flexível através de conteúdos aligeirados, superficiais e muito próximos do senso comum.

O discurso era de que o currículo anterior estava carregado de disciplinas inúteis, sem conexão com o mundo do trabalho e suas necessidades. Esse mesmo tipo de argumento foi alardeado pelos Organismo Internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da OCDE, como também por organizações locais oriundas do setor privado, como por exemplo o Todos pela Educação que emplacou uma campanha massiva junto ao governo pela aprovação da Lei e sua exequibilidade, apesar do cenário virulento. Nesse sentido, importa destacar os laços profundos dessa lei com o que há de mais nocivo para a sociedade, pois sua deliberação se deu em uma conjuntura de golpe e sua concretização aconteceu nas vias de um governo neofascista, que ignorou a vida de milhões de homens e mulheres antes, durante e depois da pandemia.

A contrarreforma do Ensino Médio com seus itinerários formativos se constitui, portanto, como uma verdadeira hipocrisia. Isso porque, no final das contas, subtrai dos filhos da classe trabalhadora o direito de ter acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e condena um país inteiro a permanecer nas mesmas condições de miserabilidade e desigualdade social. Suas aberrações também recaem sobre a atividade docente com o dito “notório saber”, corroborando, sobremaneira, com o aprofundamento do dualismo educacional e retrocedendo na luta dos professores com relação a formação inicial. Na medida em que se retira o professor que detém o conhecimento e coloca em seu lugar um profissional menos qualificado e em condições de trabalho precário, reforça posições de subalternidade e compromete todo o processo de aprendizagem dos indivíduos.

A vitória de Lula para a Presidência da República em 2022, renovou a esperança da comunidade educacional que tem lutado bravamente pela revogação da Lei. Contudo, retomando sua política de conciliação, permaneceu em silêncio, juntamente com seu Ministro da Educação, Camilo Santana. A mobilização de professores, estudantes, sindicatos e dos mais variados coletivos, provocou a tomada de duas posições, quais sejam: o adiamento do cronograma do NEM e uma consulta pública sobre a política do Ensino Médio. Esta última, reverberou na criação do Projeto de Lei 5.230/2023, cuja primeira aprovação na Câmara, depois no Senado e por fim na Câmara novamente – no dia 09 de julho de 2024 –, apresentaram como principal alteração a ampliação da carga-horária no que diz respeito à formação geral básica, chegando a 2400 horas.

No entanto, a permanência de pontos considerados críticos como por exemplo a contratação de profissionais via “notório saber”, a possibilidade da utilização da EaD para estudantes da formação técnica e profissional, e até mesmo a falta de esclarecimento do que seria a formação geral básica, demonstram mais uma vez que o governo, embora tenha se utilizado de uma consulta pública para mostrar-se o mais democrático possível, não ousou romper com essa contrarreforma que degrada a educação pública e retira a possibilidade de milhões de jovens terem acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. O fato de o governo não ter revogado o NEM possibilitou que fosse aprovada uma nova contrarreforma que mantém os retrocessos da lei anterior.

Com isso, no presente instante, a revogação dessa Lei se projeta como uma das principais bandeiras de luta da classe trabalhadora tendo como horizonte a construção de um Ensino Médio para além da lógica dual, cuja marca histórica tem sido a negação dos conhecimentos aos que fazem parte da “fatia” menos favorecida desse país. Ademais, conforme pontuamos nessa pesquisa, tal tarefa não ocorrerá de forma verticalizada, haja vista que os representantes dos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais continuam a ocupar lugares estratégicos no Ministério da Educação garantindo, assim, que o atual governo não retroceda. No entanto, se esta estrutura foi historicamente construída ela pode ser historicamente superada.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Inny; MOREIRA, Amanda; MOTTA, Vânia. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ALVES. Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES. Giovanni. Terceirização: o futuro do trabalho no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15 nº 2, p. 337-345, maio/ago. 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/McLPNGnmsX4FyMhdyVTrcQx/?format=pdf&lang=pt>
- ALVES. Giovanni. Reforma trabalhista, modernização catastrófica e a miséria da república brasileira. *In*: RAMOS, Gustavo Teixeira et al. (orgs). **O golpe de 2016 e a reforma trabalhista: narrativas e resistências**. Bauru: Canal 6, 2017b.
- AMÂNCIO, Nivânia Menezes. **O “Novo” Ensino Médio consubstanciado na Lei 13.415/2017 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada?** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- AMARAL, Marina. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, nº 71, e227145, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de janeiro de 2023.
- ANDERSON, Perry. **Brasil à parte: 1964-2019**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANDES. Luta do ANDES Sindicato Nacional contra a Reforma do Ensino Médio. **InformANDES**. Edição Especial, 2023. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2023/mar%C3%A7o/Informandes%20-%20ESPECIAL%20Ensino%20M%C3%A9dio3%20\(1\).pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2023/mar%C3%A7o/Informandes%20-%20ESPECIAL%20Ensino%20M%C3%A9dio3%20(1).pdf)
- ANDES. **A contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Brasília, junho de 2017.
- ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia. Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais e guerra cultural na educação brasileira. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ANDRADE, Maria Carolina. Base Nacional Comum, setores dominantes e guerra cultural. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob o fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. *In*: LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza; NAVARRO, Vera Lucia (orgs.). **O avesso do trabalho III: Saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas**: Uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2011.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 3. ed. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**. Os custos e a resposta ao impacto da Pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/agindo-agora-para-proteger-o-capital-humano-de-nossas-criancas-os-custos-e-a-resposta-ao-impacto-da-pandemia-de-covid-19-no-setor-de-educacao-na-america-latina-e-caribe,2822ac77-d7fa-4574-8799-c6e68184c428>. Acesso em: abril de 2024.

BASILE, JULIANO. **Entrevista**. Disponível em: <http://www.valor.com.br/politica/4635167/sergio-moro-diz-que-nao-recebeucasos-sobre-psdb>. Acesso em: 09 de dezembro de 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos históricos**. São Paulo: Cortez, 2016.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez editora, 1997.

BOITO JUNIOR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016a.

BOITO JUNIOR, Armando. Lava jato, classe média e a burocracia do Estado. **Revista Princípios**, nº 142, maio, junho, julho de 2016b. P. 24-34.

BOITO JUNIOR, Armando. A natureza da crise política brasileira. **Le Monde Diplomatique – Brasil**. Número 104, março de 2016.

BOITO JUNIOR, Armando. A corrupção como ideologia. **Crítica Marxista**, nº 44, p. 9-19, 2017.

BOLSONARO, Jair. [Sessão:140.1.3.O]. Brasília: Câmara dos Deputados, 13 ago. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2EVLLYI>. Acesso em 17/06/2023

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRAGA, Ruy. Sob a sombra do precariado. *In*: HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 02 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei 4.024/1961**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=Art.%202%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9,no%20lar%20e%20na%20escola>. Acesso em: 17/02/2021.

BRASIL. **Lei 53.324/1963**. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1963-12-18;53324>. Acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 de abril de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de abril de 2021.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto 2.208/1997**. Dispõe sobre a Educação Profissional no governo FHC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 29 de março de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Secretaria de educação Profissional e tecnológica: subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**, 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei 11.741/2008**. Altera dispositivo da Lei nº 9.394. Disponível em: [/www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em 05 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei 7.044/1982**. Dispõe sobre alteração da Lei 5692/71, referente a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em: 05/03/2021.

BRASIL. **Decreto 5.154/2004**. Dispõe sobre Educação Profissional no governo Lula. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 17 de abril de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Subsídios para a discussão da proposta de anteprojeto de Lei Orgânica de Educação Profissional e Tecnológica**. 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subsidio.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Dispõe sobre reformulação do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.467** de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.429** de 31 de março de 2017. Dispõe sobre o trabalho temporário

nas empresas urbanas. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 17 de setembro de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95** de 15 de dezembro de 2016. Dispõe sobre novo regime fiscal. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Dispõe sobre alteração do Ensino Médio. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 109/2021**. Dispõe sobre alteração de artigos da Constituição Federal. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc109.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2024.

BRASIL. **PORTARIA MEC Nº 521/2021**. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3612/portaria-mec-n-521>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Texto da Medida Provisória nº 746/2017 enviada para o Presidente da República pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho**. 2016. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 07 de abril de 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230/2023 - MEC**. Dispõe sobre alteração do Novo Ensino Médio. 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%205.230%20DE%2023&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,po%C3%ADtica%20nacional%20de%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 15 de abril de 2024.

BRASIL. **PORTARIA MEC Nº 733/2021**. Institui o Programa Itinerários Formativos. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3734/portaria-mec-n-733>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL. **PORTARIA MEC Nº 399/2023**. Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. 2023. Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3734/portaria-mec-n-733>. Acesso em 20 de abril de 2024.

BRASIL. **PORTARIA MEC Nº 627/2023**. Suspende o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-627-2023>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Formações de Profissionais do Magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

BRZEZINSKI, Iria; VIEIRA, Juçara. Políticas de Formação de Profissionais da Educação: funcionários da educação básica e a LDB/1996 vinte anos. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

CALIL, Gilberto. **“Decifra-me ou te devoro”**: A grande mídia e as manifestações. 2013. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2013/06/20/decifra-me-ou-te-devoro-a-grande-midia-e-as-manifestacoes/> Acesso em: 28 de setembro de 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 5230/2023**. Dispõe sobre aprovação na Câmara dos Deputados no dia 09 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>

CASARA, Rubens. Precisamos falar da direita “jurídica”. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa**: ascensão das direitas no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÊA, Geórgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da Furg, 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Maria (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 86-106.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, nº 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Nota técnica do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de qualidade ao parecer apresentado pela senadora professora Dorinha Seabra ao PL nº 5230/2023**. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/06/18/nota-tecnica-do-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade-ao-parecer-apresentado-pela-senadora-professora-dorinha-seabra-ao-pl-n-523023/#>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e educativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº 105, p. 1187-1209 set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 de abril de 2021.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DEMIER, Felipe. **Crônicas do caminho do caos: democracia blindada, golpe e fascismo no Brasil atual**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FATORELLI, Maria Lúcia. Você está sendo roubado pela PEC 241. **Auditoria cidadã da Dívida**, 2016. Disponível em: <http://www.ascemanacional.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/Voc%C3%AA-est%C3%A1-sendo-roubado-pela-PEC-241Maria-Lucia-Fattorelli.pdf>. Acesso em: 27 dezembro de 2022.

FEGHALI, Jandira. A ilegitimidade do governo. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 59, p. 225-267, 1997.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, ano 34, v. 04, 2018.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação:

perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1599/CC0101-326220160502>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional**, p. 1-35, fev 2011.

FIEIRA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. *In*: SOARES, Sália Bona V. *et al.* **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Editora Sem Amos, Brasil, 2020.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro, Record, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Maria (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A política de educação profissional do Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/3-Frigotto_et_alli_2005.pdf. Acesso em: 05 de março de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Maria. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Maria. A gênese do Decreto nº 5,154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Maria. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. MOTTA, Vânia. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “**Brasil, um gigante com pés de barro**”: a negação da educação e da tecnologia. *Brasil de Fato*. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/19/analise-brasil-um-gigante-com-pes-de-barro-a-negacao-da-educacao-e-da-tecnologia>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

GALLEGO, Esther Solano (org). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; FIGUEIRA, Gisele Andrade; LAMARÃO, Marco; BOVOLENTA, Marília Bittencourt; MENDES, Marian. Formação da classe trabalhadora. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

KLEIN, Naomi. **Não basta dizer não: resistir à nova política e choque e conquistar o mundo do qual precisamos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

KOSSAK, Alex; VIEIRA, Nelma Bernardes. A atuação do empresariado no Novo Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, nº. 42 (maio-agosto), 2022.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 40, e0223441, 2019.

KREIN, José Dari; MARACCI, Denis; FREITAS, Paula. Balanço de uma reforma da contrarreforma trabalhista no Brasil: 2017-2018. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. Salvador, nº 248, set./dez., p. 637-669, 2019.

KUENZER, Acácia. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção do trabalhador**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 4, p. 77-95, 1997.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, nº 96, p. 877-910, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302027177723>. Acesso em: 22 de março de 2021.

KUENZER, Acácia. Sistema Educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25 (1): 57-66, 2020.

KUENZER, Acácia. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justa e inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial/2007, p. 1153-1178. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.

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

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante a ofensiva autocrítica do governo Bolsonaro. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (2): p. 203-228, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 1, p. 13-28, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LOPES, Amaral. As quatro famílias que decidiram derrubar um governo democrático. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, nº 124, p. 652-664, out./dez., 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 15, nº 31, jan./abr., p. 51-64, 2021.

MACHADO E ROCHA, Antônia Rozimar. **Programa Universidade para Todos – PROUNI e a pseudo-democratização na contra-reforma da Educação Superior no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MAGALHÃES, Juliana Paula; OSÓRIO, Luiz Felipe (orgs.). **Brasil sob escombros: desafios do governo Lula para reconstruir o país**. São Paulo: Boitempo, 2023.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**: aquele velho liberal do comunismo. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARTINS, Erika Moreira. KRAWCZYK, Nora. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento 'Todos pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 31, nº 1 p. 4-20, 2018.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral provisório** (Marx, 1866). Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. Há solução sem uma revolução? *In*: PINHEIRO-MACHADO, Rosana. FEIXO, Adriano de. (org.). **Brasil em transe: Bolsonarismo, Nova direita e Desdemocratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019a. E-book Kindle.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019b.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. Articulações entre o Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio. **Revista Teias**, v. 20, nº 56, jan./mar., 2019.

OLIVEIRA, Francisco. **A economia brasileira**: a crítica à razão dualista. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Maria Elly Krishna dos Santos; SILVA, Solonildo Almeida; JUCÁ, Sandro César Silveira. Trabalho como princípio educativo e a superação da dualidade educacional brasileira. **Research, Society and Development**, v. 8, nº 12, pp. 01-09, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, nº 17, p. 337-352, jul/dez, 2015.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. FEIXO, Adriano de. (org.). **Brasil em transe: Bolsonaroismo, Nova direita e Desdemocratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. E-book Kindle.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do Ensino Médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, nº 62, p. 1-20, e23197, jul./set., 2022.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PMDB. **Ponte para o futuro**. Brasília, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf
Acesso em: 04 de julho de 2023.

POCHMANN, Márcio. Terceirização desregulada e seus efeitos no mercado de trabalho no Brasil. **Revista TST**, Brasília, vol. 80, nº 3, jul/set 2014. Disponível em:

https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/71230/012_pochmann.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educacionais**, vol. 12, nº 2, p. 36-47, 2019.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Maria (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56

ROCHA, Flávia Rebecca Fernandes; MACÁRIO, Eptácio. **O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira**. SER Social, Brasília, v.18, n. 39, p. 444-460, jul.-dez./2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTO FILHO, Edson do Espírito; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 11, nº 2, p. 159-170, abr, 2019.

SARINHA, Rafaela; SOUZA, Fabio Araújo. O financiamento da Educação Básica no governo Bolsonaro em tempos de financeirização do capital. In: LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, nº 40, jan/abr, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho como Princípio Educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, jan./abr., 2007.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani. *Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade*. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12 abr/jun 2019.

SCHAEFER, Bruno Marque. Paulo Guedes e o (neo) liberalismo: apontamentos preliminares acerca da nova (velha) direita brasileira. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, nº 3 – Edição Especial – 2018.

SCHULTZ, E. Theodore. **O valor econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SECCO, Lincoln. As Jornadas de junho. *In*: HARVEY, David (org.). **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 5230/2023**. Dispõe sobre aprovação do PL no Senado. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Amanda Moreira. Trabalho docente, pandemia de covid-19 e investidas contra os direitos trabalhistas. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SINGER, André. **O lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, André. Por uma frente ampla, democrática e republicana. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOARES, Sávaia Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In: SOARES, Sávaia Bona V. et al. Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil*. Editora Sem Amos, Brasil, 2020.

SOUSA JUNIOR, Justino. **A política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional**. Trabalho apresentado no Congresso da ANPAE – GT1, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JustinoDeSousaJunior_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2021.

SOUSA JUNIOR, Justino. **A Política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional**. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da educação. Espanha, 2012.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação**: da expressão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Jesse. **A radiografia do golpe**: entenda como e por quê você foi enganado. Rio de Janeiro: LaYa, 2016.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. 3. ed. Dez/2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre o Projeto de Lei nº 5230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio**. Nov/2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica_Novo-Ensino-Medio_novembro_Todos-Pela-Educacao-1.pdf

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio Aprovadas na Câmara dos Deputados**. Mar/2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/03/nota-tecnica-mudancas-novo-ensino-medio-camara-todos-pela-educacao-marco24docx.pdf>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas no Senado Federal**. 20/junho/2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/analise-mudancas-no-novo-ensino-medio-aprovadas-no-senado-federal-jun2024.pdf>

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **O caminho da prosperidade** - Proposta de Plano de Governo, 2018. Disponível em:

http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

VIEIRA, Henrique. Fundamentalismo e extremismo não esgotam experiência do sagrado nas religiões. *In*. GALLEGO, Esther Solano (org). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.